

République algérienne démocratique et populaire

Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique

Université Constantine 1

Faculté des Lettres et des Langues

Ecole doctorale de français

Pôle Est

N°d'ordre : 156/ DS/2019

Série : 06/FR/ 2019

**Thèse proposée en vue d'obtenir le diplôme de
Doctorat en didactique**

**Styles et stratégies d'apprentissage et évaluation
formative de la grammaire du F.L.E.
en 2^{ème} année universitaire**

Tome I

Directrice de recherche

Professeur Laarem GUIDOUM

Elaborée par

Yasmina KHAINNAR

Membres du jury :

Présidente : Pre Daouia HANNACHI, Université Frères Mentouri, Constantine 1

Rapporteur : Pre Laarem GUIDOUM, Université Frères Mentouri, Constantine 1

Examineur : Pr Abdesslem ZETILI, Université Frères Mentouri, Constantine 1

Examineur : Pr Nouredine BAHLOUL, Université du 8 mai 1945, Guelma

Examineur : Pre Fouzia REGGAD MALKI, Université Mohamed L. Debaghine Sétif 2

Thèse soutenue le 3 novembre 2019

ANNÉE UNIVERSITAIRE : 2018-2019

Remerciements

Toute ma gratitude et mes remerciements vont d'abord au professeur Guidoum Laarem, ma directrice de recherche. Je la remercie pour la confiance qu'elle a manifestée à mon égard. Je lui exprime ma gratitude pour ses remarques, ses orientations et ses conseils avisés. Je la remercie pour son accueil et le temps qu'elle m'a consacré.

Je remercie les membres du jury d'avoir accepté d'évaluer cette thèse.

Je remercie également tous les étudiants qui ont collaboré avec moi dans la réalisation de ce travail de recherche.

Un grand merci à mon époux qui m'a tant encouragée, ainsi qu'à toute ma famille ; mes sœurs et mes frères.

Je suis reconnaissante à tous ceux qui m'ont encouragée.

Dédicace

à mes parents

à Raid Amine

à Hadia Nour

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION	6
PREMIERE PARTIE : ETAT DE L'ART	13
AXE I : APPRENTISSAGE ET SUBJECTIVITE	14
<u>CHAPITRE 1. Styles et Stratégies d'apprentissage</u>	15
I. Les styles d'apprentissage	15
1. Définition	15
2. Classification.....	17
2.1. Classification processuelle	17
2.1.1. Visuel/Auditif/Kinesthésique	17
2.1.2. Dépendant/Indépendant du Champ.....	18
2.1.3. Réflexif/Impulsif.....	19
2.1.4. Centration/Balayage.....	19
2.1.5. Production /Consommation du savoir.....	19
2.2. Classification caractéristique.....	19
2.2.1. Le style accommodateur	20
2.2.2. Le style divergent.....	20
2.2.3. Le style convergent	20
2.2.4. Le style assimilateur	21
II. Les stratégies d'apprentissage	22
1. Les stratégies métacognitives	23
1.1. La planification.....	24
1.2. L'attention	24
1.3. L'autogestion	24
1.4. L'autorégulation	25
1.5. L'autoévaluation.....	25
1.6. L'identification du problème.....	25

2. Stratégies cognitives	25
2.1. Pratiquer la langue cible.....	26
2.2. Mémoriser	26
2.3. Prendre notes	26
2.4. Grouper	27
2.5. Réviser.....	27
2.6. Paraphraser	27
2.7. Elaborer	27
2.8. Résumer.....	27
2.9. L'inférence	28
2.10. La déduction	28
2.11. La recherche documentaire	29
2.12. Traduire et comparer avec L1	29
3. Stratégies socio-affectives	29
3.1. Les question de vérification	29
3.2. La coopération	29
3.3. La gestion des émotions.....	29
<u>CHAPITRE 2. Processus de l'erreur et théories d'apprentissage</u>	31
I. Le béhaviorisme	32
II. Le constructivisme	33
III Le socio-constructivisme	34
IV. Le cognitivisme : le traitement de l'information	34
1. La réception.....	35
2. Le registre d'information sensoriel RIS	35
3. La Mémoire Court Terme MCT.....	35
4. La Mémoire Long Terme MCT	36

Axe II : L’EVALUATION FORMATIVE	39
<u>CHAPITRE 1. Approche de la notion</u>	39
I. Le concept d’évaluation formative	39
II. Les modalités d’application	42
1. Modalité ponctuelle	43
2. Modalité continue	44
3. Modalité mixte	44
<u>CHAPITRE 2. La Norme et le traitement de l’erreur</u>	45
I. Approche de la notion de Norme	45
1. Erreur et norme(s)	46
2. La Norme en FLE : une approche cognitive	50
3. La grammaire du F.L.E.	52
3.1. La lexicologie	52
3.2. La morphologie	55
3.3. La syntaxe	59
4. Classement grammatical des erreurs	64
4.1. Les erreurs d’orthographe	65
4.2. Les erreurs de morphologie	65
4.3. Les erreurs lexicales	66
4.4. Les erreurs syntaxiques	67
5. Origines cognitives des erreurs	74
5.1. Interférence	74
5.2. Fossilisation et stabilité	75
II. Le traitement de l’erreur	76
1. L’Analyse contrastive	78
2. L’Analyse des erreurs	78

3. L’interlangue	80
4. Les travaux sur les parlers bilingues	80
DEUXIEME PARTIE : L’ANALYSE	82
AXE I : ASPECT METHODOLOGIQUE	83
<u>CHAPITRE 1. Niveaux et grilles d’analyse</u>	83
I. Une analyse à trois niveaux.....	83
1. Les grilles d’analyse	86
1.1. Les styles d’apprentissage : regard cognitif et limites.....	86
1.1.1.V.A.K.....	87
1.1.2. Dépendant /Indépendant	88
1.1.3. Impulsif /Réflexif.....	89
1.1.4. Centration/Balayage.....	90
1.1.5. Producteur /Consommateur du savoir.....	92
1.2. Les stratégies d’apprentissage : regard cognitif et limites	93
1.2.1. Les stratégies métacognitives	93
1.2.2.Les stratégies cognitives	94
1.2.3. Les stratégies socio-affectives	96
1.3. Les traits caractéristiques relatifs au traitement de l’information	97
<u>CHAPITRE 2. Les outils d’investigation</u>	101
1. L’Entretien	101
1.1. Objectif et contenu.....	101
1.2. Guide de l’entretien	102
2. Le Questionnaire	106
2.1. Objectifs	106
2.2. Contenu	107

<u>CHAPITRE 3</u> : Présentation de l'activité d'évaluation formative	113
1. Contexte	113
2. Ancrage et procédure.....	115
2.1. Les critères de médiation	116
2.2. La structuration didactique.....	117
AXE II : ANALYSE	119
<u>CHAPITRE 1</u> : Les profils pédagogiques des apprenants et les activités en relation	119
1. De l'apprenant 1 à l'apprenant 10.....	123
2. De l'apprenant 11 à l'apprenant 20	176
3. De l'apprenant 21 à l'apprenant 34	203
<u>CHAPITRE 2</u> : Apport de l'évaluation formative individualisée.....	237
1. De l'apprenant 1 à l'apprenant 10.....	240
2. De l'apprenant 11 à l'apprenant 20	253
3. De l'apprenant 21 à l'apprenant 34	263
CONCLUSION GENERALE ET PERSPECTIVES	273
BIBLIOGRAPHIE.....	280

INTRODUCTION

Rendre autonome, telle est la finalité de tout apprentissage, aussi bien du côté de l'apprenant que de celui de l'enseignant. L'être humain étant par nature avide d'apprendre, rien n'empêche normalement cet élan vers le savoir et le savoir-faire, à condition que les objectifs d'enseignement / apprentissage soient adaptés aux étapes de développement des apprenants. Autrement dit, que ces objectifs leurs soient accessibles avec l'aide et l'accompagnement des enseignants. C'est là une condition incontournable et indiscutable. Est-ce toujours le cas ? Aussi logique et évidente que soit cette condition, nous avons constaté son absence quasi permanente dans le contexte de l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère en Algérie. En effet tout enseignant de cette discipline peut témoigner du décalage parfois flagrant entre le niveau des apprenants et les objectifs d'apprentissage proposés par la tutelle pour ces mêmes apprenants !

L'inadéquation entre un enseignement ambitieux et le niveau des apprenants de plus en plus faible pourrait être une des sources de leur désintérêt pour l'école. Se révèle donc non pertinent un mode d'enseignement qui ignore les besoins effectifs de l'apprenant. Il convient de pouvoir trouver une zone de convergence entre les attentes de l'apprenant et l'intervention de l'enseignant qui doit savoir se tourner vers l'apprenant, prendre en considération ses comportements, ses attitudes, savoir les observer, les analyser en vue de trouver les pratiques de formation adéquates. Aujourd'hui, les styles d'apprentissage et les stratégies à inculquer doivent devenir une préoccupation majeure de nombreux chercheurs et professionnels, et ce, dans toutes les sphères d'activité, étant donné que l'agir de l'enseignant et celui de l'apprenant sont étroitement liés, du moins par la même finalité, celle de rendre le sujet apprenant capable d'agir seul.

Dans cette optique, il devient de plus en plus évident que le rôle et le statut de l'enseignant ont changé notamment pour ce qui relève de l'enseignement / apprentissage du français langue étrangère. Ce n'est plus enseignant qui est le plus actif, il doit perdre du terrain au profit de l'apprenant, en vue de devenir plutôt un accompagnateur. Cette sorte de dévolution est non seulement recommandée, mais

devenue l'un des critères les plus révélateurs de l'efficacité de cet enseignant : plus il prend du recul et plus il se rend compte de la réussite de son acte d'enseigner. Dans cette optique, Frackowiak pense que « *changer vraiment, c'est mettre l'élève au centre du système* » (Frackowiak, 2011 : 134). L'apprenant chemine alors vers l'autonomie.

Réussir cette dévolution, ce retrait, n'est pourtant pas donné d'emblée. Cela requiert de chercher les moyens appropriés à cette pratique si délicate. Comment être à la fois présent sans dominer, aider sans assister ?

Il n'est de meilleure piste pour la mise en œuvre de cette dialectique que de se tourner vers l'apprenant lui-même et faire de lui le guide de cet accompagnement vers son autonomie en mettant en évidence ses comportements, ses stratégies d'apprentissage et ses particularités. Dans cette perspective, Cuq et Gruca 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* » (Cuq J.P. et Gruca I., 2005 :111).

En cheminant vers l'autonomie, le sujet apprenant, pose des actes, adopte des comportements, favorise certains styles et certaines stratégies plutôt que d'autres et cela en correspondance avec son profil d'apprentissage. Si aujourd'hui enseigner rime avec accompagner, il devient indispensable d'être, de fait au service du sujet accompagné, de le connaître en vue de lui proposer l'aide la plus adéquate et la plus appropriée à son profil d'apprentissage.

Dans cette perspective, Huc¹ affirme devoir

« confronter aux mécanismes intimes du fonctionnement cérébral nos méthodologies d'enseignement. Il semble logique que celles d'entre elles qui activent nos circuits cérébraux et s'harmonisent avec eux soient plus performantes que celles qui sont absolument incompatibles avec l'activité naturelle de nos neurones. »

Prendre en compte le profil d'apprentissage d'un sujet apprenant est, en réalité, le prolongement d'une conscience qui s'est éveillée avec l'approche communicative où l'on a pris pour la première fois les besoins et les motivations des apprenants en vue

1) HUC P. et VINCENT B., "Qu'est ce que la neuroéducation ?" in <https://static.squarespace.com> , 2014, consulté le 15 mai 2017.

de l'élaboration des contenus. En effet, depuis la méthodologie traditionnelle et jusqu'à la méthodologie SGAV, en passant par la méthodologie directe et la méthodologie audio-orale, les contenus à enseigner étaient préétablis en amont de l'acte pédagogique, et ne prenaient nullement compte les besoins effectifs des apprenants. Une vraie rupture épistémologique s'est opérée lorsqu'on a décidé d'élaborer ces contenus à partir des besoins et des motivations des sujets apprenants.

Convaincue de cette aspiration de plus en plus émergente à devoir mettre l'apprenant au centre de son apprentissage, nous avons voulu prendre en considération ses styles et ses stratégies d'apprentissage.

Par styles d'apprentissage nous entendons toutes les manifestations et préférences individuelles de traitement de l'information. Il s'agit, selon Paul Cyr (Cyr,1998 :7), des traits caractéristiques des apprenants. Les stratégies d'apprentissages, elles, relèvent, comme l'indique Philippe Meirieu (Meirieu, 2002 : 74), des modes de représentation des activités cognitives d'un apprenant en termes de comportements, et ce, dans des situations didactiques précises.

La différence majeure entre les styles d'apprentissage et les stratégies d'apprentissage demeure dans le fait que les styles relèvent d'un état d'être vis-à-vis de cet apprentissage. Il s'agit de manières d'être tellement automatisées qu'elles sont devenues inconscientes. Les stratégies, elles, consistent en des manières de faire, d'agir, d'être dans une action plus consciente. Les styles sont relativement stables et indépendants des situations didactiques, et cela à l'encontre des stratégies d'apprentissage qui, elles, sont étroitement tributaires des situations d'apprentissage. En effet, le style d'apprentissage est l'un des facteurs qui déterminent l'élaboration de la stratégie.

Il s'agit ainsi de vouloir partir des styles et stratégies d'apprentissage du sujet en vue d'élaborer et de structurer des activités d'évaluation formative, évaluation dont la vocation première est de revenir sur les lacunes des apprenants pour leur apporter une remédiation.

Il s'agit d'intervenir en interrogeant l'apprenant et en évaluant ses lacunes au cours même du processus de l'apprentissage, et ce en vue de le former. Cette

évaluation formative sous-tend aujourd'hui l'enseignement/apprentissage de la grammaire du F.L.E. car, comme l'explique Boyer, « *la langue est réduite à la grammaire* » (Boyer, 1999 :203). Cela n'empêche pas d'appliquer cette évaluation aux autres activités comme la production écrite. Dans cette optique, Cuq et Gruca affirment que « *les pratiques de l'écriture créative sont fondées sur une évaluation formative* » (Cuq J.P. et Gruca I., 2005 :189). En effet l'évaluation formative est conçue, selon Barbé et Courty (2005 :89) comme étant une pause pour structurer, voire restructurer l'enseignement /apprentissage. Il s'agit d'un processus de prise de recul, qualifié de naturel et ayant pour finalité la formation, la remédiation aux lacunes et la consolidation des acquis.

Il est donc clair que l'évaluation formative, de par sa vocation de s'arrêter à chacun pour le former, se prête aux interventions individualisées, et ce, en vue d'un enseignement/apprentissage efficace de la grammaire du français langue étrangère. En effet, cette grammaire est d'une importance majeure, car l'enseignement d'une langue se ramène prioritairement à l'enseignement de sa grammaire. D'ailleurs, on entend fréquemment dire : « A cinq ans, l'enfant connaît déjà sa grammaire » pour dire qu'il connaît déjà sa langue. Réduire, à tort mais assez souvent, la langue à la grammaire témoigne de l'importance de celle-ci. Tout enseignement /apprentissage de la langue ne peut donc faire fi de l'enseignement /apprentissage de la grammaire, de la norme de cette langue.

En Algérie, on enseigne /apprend le français et sa grammaire depuis la troisième année primaire et jusqu'à la classe terminale. Un processus d'une dizaine d'années qui se prolonge à l'université au profit de plusieurs spécialités, notamment en licence de lettres et langue françaises. Au sein de cette spécialité, la grammaire continue à être enseignée dans une perspective formative. On tend prioritairement, à revenir sur les lacunes grammaticales des étudiants, en vue de consolider leurs connaissances quant à la norme. Il est question de traiter des erreurs produites par les apprenants ce qui constitue toute la vocation de l'évaluation formative.

L'idée est de voir si, au cours de cette évaluation formative en grammaire du FLE, l'enseignant peut proposer à chaque apprenant des activités de régulation en harmonie

avec son profil d'apprentissage, et ce, afin de mieux cibler l'efficacité de cette intervention pédagogique.

Nous avons donc, d'un côté l'apprenant qui agit, qui se manifeste à travers les styles et stratégies d'apprentissage qu'il met en œuvre ; et de l'autre l'enseignant qui doit aussi agir et intervenir à travers l'évaluation formative. Il y a là deux actions qui doivent se conjuguer au mieux pour aboutir à leur finalité commune, celle de réussir le processus d'enseignement / apprentissage.

Notre problématique consiste donc en une approche des deux agirs : l'agir de l'apprenant (ses styles et stratégies d'apprentissage) et l'agir de l'enseignant (l'évaluation formative) pour voir comment ils s'articulent.

Aussi chercherons-nous à répondre à la question suivante :

Comment utiliser les styles et les stratégies d'apprentissage d'un apprenant en vue de lui proposer une évaluation formative adaptée à son profil d'apprentissage, pour plus d'efficacité ?

Autour de cette question centrale, vont se greffer d'autres questions secondaires :

- Quelles sont les styles et stratégies d'apprentissage mis en œuvre par chaque apprenant et qui constituent son profil d'apprentissage ?

- Quelles activités d'évaluation formative adaptées à ces profils d'apprentissage pouvons-nous proposer en classe ? Autrement dit, comment choisir les activités de formation les plus compatibles aux stratégies et styles d'apprentissage déployés par des apprenants différents, comme le confirment Vilcot et Cimbaro : « *Nos activités respectives d'enseignement nous ont confirmé dans la durée combien chaque jeune était doté de capacités très différentes* » (Vilcot et Cimbaro , 2015 : 14). En effet, cibler le système de représentation de l'apprenant nous permettrait de comprendre ses erreurs ; mais comprendre dans le sens étymologique du terme c'est-à-dire comprendre : prendre l'autre avec soi comme il est afin de mieux l'aider.

Une dernière question concerne l'apport mais aussi les limites d'une telle évaluation formative individualisée.

Nous partons de l'hypothèse suivante :

Les styles et stratégies d'apprentissage mis en œuvre par l'apprenant sont révélateurs des besoins d'apprentissage de cet apprenant. Et donc nous pouvons faire appel à ces mêmes styles et stratégies pour une évaluation formative efficace.

L'importance de cette réflexion réside principalement dans le fait que la prise en compte des styles et des stratégies d'apprentissage aide les apprenants à assimiler les nouvelles informations dans leurs structures mentales existantes. Il s'agit de favoriser une adéquation entre l'enseignement et l'apprentissage. Cette adéquation n'empêcherait nullement le fait de devoir proposer à l'apprenant des stratégies qu'il ne maîtrise pas, pour le motiver et lui éviter l'ennui d'être dans les sentiers battus. Toutefois, il faut l'aider à prendre conscience de son potentiel en vue de le développer ; car les styles et les stratégies d'apprentissage ne s'adressent pas à des personnalités fixes, mais plutôt stables et flexibles.

Notre travail s'articulera en deux grandes parties. La partie théorique est dédiée à l'état de l'art de toutes les notions clés de notre recherche et qui apparaissent clairement dans l'intitulé. La seconde, elle, concernera la réflexion et l'analyse en vue de proposer une évaluation formative personnalisée.

La première partie est constituée de deux axes. Le premier rend compte de la dimension subjective dans l'apprentissage, en évoquant, dans un premier chapitre, les styles et stratégies d'apprentissage, et dans un second chapitre une lecture du processus de l'erreur à la lumière des différentes théories d'apprentissage. En effet, l'évaluation formative a, nous allons le voir plus loin, un rapport existentiel avec l'erreur.

Le deuxième axe de cette première partie prend en charge la notion d'évaluation formative. Le premier chapitre rappellera donc les notions de norme, de grammaire ; et le traitement de l'erreur fera l'objet du deuxième chapitre.

La seconde partie est également structurée en deux axes. Le premier présente l'aspect méthodologique et le second est dédié à l'analyse et à la réflexion en vue de proposer des activités d'évaluation formative personnalisées.

Dans le premier axe, nous présenterons d'abord les outils d'investigation, ensuite nous élaborerons nos grilles d'analyse, et enfin nous présenterons le contexte et l'ancrage de l'activité d'évaluation formative en question. Ce qui donne lieu à trois chapitres.

Dans Le second axe, nous dégagerons d'abord les styles et stratégies d'apprentissage des apprenants, ce qui constitue leurs profils pédagogique. Nous mettrons en place des tâches adaptées à ces profils dégagés ; il s'agit du premier chapitre de cet axe. Nous analyserons dans un second et dernier chapitre l'apport et les limites de cette évaluation formative personnalisée que nous avons proposée.

Nous terminerons ce travail par une conclusion générale dans laquelle nous reprendrons la trajectoire de ce travail, et surtout nous mettrons en relief les apports de cette étude.

PREMIÈRE PARTIE

ÉTAT DE L'ART

AXE I : APPRENTISSAGE ET SUBJECTIVITE

Nous allons constater, à travers cet axe comment l'acte d'apprendre relève du complexe « *voire de l'hypercomplexe* » (J.P.Astolfi,1993 :302). Car, explique le même auteur, « *les variables en interaction sont innombrables* ». D'abord la diversité des modèles et des théories qui essaient d'en rendre compte témoigne bel et bien de cette réalité. En effet, du béhaviourisme aux théories interactionnistes, en passant par les théories cognitivistes, constructivistes, socio-constructivistes et interactionnistes, sans oublier le conflit socio-cognitif et les modèles du traitement de l'information, chacune de ces théories d'apprentissage se focalise sur un des aspects combien nombreux de cet agir d'apprendre. Ensuite la diversité des stratégies et styles d'apprentissage propre à chaque individu apprenant ne fait que confirmer cette différence des individus dans leurs actes et agirs d'apprentissage, « *certains élèves sont capables de se projeter avec aisance, d'autres moins. Certains jeunes se révèlent plus manuels que conceptuels d'autres encore auront besoin d'expérimenter.* » (Vilcot et Cimbaro , 2015 : 15)

Cette partie se propose donc de rendre d'abord compte de la dimension individuelle de l'acte d'apprendre. Une dimension tellement centrale qu'il faille, à notre sens, la prendre en considération lors de toute intervention didactique ou pédagogique, car, comme l'affirment Tardif et Lessard (Tardif et Lessard, 2004 : 275), accepter d'intégrer l'apprenant au centre de l'enseignement/ apprentissage, serait sauver l'école d'une prise de contrôle par une logique de marché purement économique.

Nous nous penchons ensuite sur l'origine de l'erreur, et ce, selon chacune des théories d'apprentissage, en essayant de cerner, de localiser et puis d'expliquer sa genèse en vue d'une meilleure intervention en terme non seulement d'efficacité mais aussi et surtout en terme de rendre autonome, aider à se redresser et prendre en main, au mieux, sa formation continue, qui, elle, « *passse d'abord par la connaissance de soi dans son agir d'apprendre* » (Carré et Caspar, 2004 : 195).

Chapitre 1 : Styles et stratégies d'apprentissage

Si nous avons nommé cet axe « apprentissage et subjectivité », c'est que dans notre travail nous n'entendons nullement rendre compte des styles et stratégies d'apprentissage en tant que réalité abstraite ; nous voulons, au contraire, cerner ces comportements dans leur dimension individualisée. Porquier et Py affirment que pour un élève « *apprendre une langue est un ensemble d'évènements qui font partie de sa biographie* » (Porquier et Py, 2008 :6).

Ainsi l'accent sera mis sur les styles et les stratégies d'apprentissage, et ce, en vue de mettre en relief justement cette subjectivité qui marque l'apprentissage de chaque individu. En effet si apprendre est une caractéristique partagée par toute l'espèce humaine, il n'en demeure pas moins, nous allons le constater, que chacun d'entre nous met en œuvre ce vécu d'une certaine manière propre à lui ; y met son empreinte. Dans cette optique, Lerbet (Lerbet, 1981 in Astolfi,1993 :303) affirme que chaque personne disposerait de son propre S.P.P.A. : système personnel de pilotage d'apprentissage, où chacun « *pilote* » son apprentissage d'une « *manière spécifique* ».

I. LES STYLES D'APPRENTISSAGE

1. Définition

Appelées aussi styles pédagogiques, P.Meirieu (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 (nous allons le constater plus loin) étroitement tributaires des situations d'apprentissage.

P.Cyr (Cyr,1998 :7) parle de « *traits caractéristiques de l'apprenant* ». En effet, cette notion de style d'apprentissage, était à l'origine de tous les travaux sur les stratégies d'apprentissage, car Rubin(1975) et Stern(1975) sont les premiers à avoir essayé de dépeindre le profil du bon apprenant en cherchant ses caractéristiques. Cependant il faut noter que l'intérêt, à cette époque, ne relève pas encore d'une intention de différencier les interventions pédagogiques, loin de là ! On voulait juste

que l'apprenant le moins avancé imite, calque, adopte les caractéristiques du bon apprenant.

En France, dans les années soixante-dix, Legrand met en œuvre le concept de « pédagogie différenciée ». L'intention étant d'accueillir et de conserver le plus grand nombre d'élèves durant toute la scolarité, en vue de mettre en place une école « démocratique », qui donne à tous la chance de s'instruire quelque soit leur niveau de départ. Legrand a en effet constaté que « *l'enseignement s'est peu à peu aligné sur le plus noble, créant ainsi pour ceux que le milieu n'y préparait pas, des situations d'échec.* » (Legrand in Astolfi,1993 :304).

Selon Gausse² (2016), Les origines de ce concept remontent à 1930 et se sont développées en 1960, en constatant que toute situation d'apprentissage se construit à partir d'un environnement et d'un individu qui adopte un comportement dont le formateur doit prendre en considération.

Certaines définitions sont axées sur les processus de l'apprentissage, d'autres sur les caractéristiques de l'apprenant, donnant ainsi lieu à deux approches : processuelle et caractéristique. Zhang et Stenberg³ en 2012, évoquent le style intellectuel qui englobe les deux volets; il s'agit du processus privilégié par un individu pour traiter une information. Ces auteurs intègrent les réalités cognitives, affectives, psychologiques, physiologiques et même sociologiques. Juste avant, en 2009, Peterson, Rayner et Armstrong, ont désigné le style cognitif qui renvoie aux manifestations et préférences individuelles de traitement de l'information liées aux systèmes de pensées. Il s'agit d'un ensemble de traits affectifs et cognitifs correspondants qui orientent les perceptions et les actions.

Selon Gausse (Ibid) le style d'apprentissage constitue la démarche privilégiée par chaque individu pour appréhender l'acte d'apprendre. Ce style est donc tributaire non seulement de la personne mais aussi de la situation d'apprentissage et des enjeux en relation.

² GAUSSEL M. , « A l'école des compétences sociales », in <https://edupass.hypotheses.org>, 2018.

³ Zhang et Stenberg in GAUSSEL M. , " A l'école des compétences sociales ", in <https://edupass.hypotheses.org>, 2018

Si certains chercheurs estiment que le style d'apprentissage est inné (Dunn), d'autres affirment que ce style évolue avec les expériences de la personne. En effet, il s'agit d'une dialectique, d'où la nécessité des deux approches possibles évoquées ci-dessus, à savoir une approche processuelle centrée sur des processus comportementaux répétitifs, et une approche caractéristique intégrant les fonctionnements d'acquisition.

2. Classification

2.1. Classification processuelle

Astolfi (1993) propose un tour d'horizon sur les différents styles d'apprentissage :

2.1.1. Visuel/Auditif/Kinesthésique

La première classification qu'il évoque est la distinction Visuel / Auditif / Kinesthésique **VAK**. Cette première distinction a aussi été évoquée par Vilcot et Cimbaro « *Pour chacun le rapport à la mémorisation est différent ; mémoire visuelle, mémoire auditive* » (Vilcot et Cimbaro , 2015 : 16).

Selon cette 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... ».

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... ».

En effet, les kinesthésiques impliquent leurs corps dans le processus d'apprentissage, comme le confirme les neurosciences « *D'après les neuroscientifiques, les mouvements dans le processus d'apprentissage sont très importants pour la mémoire à long terme* » (SENOBARI, 2016). Faut-il souligner

qu'il n'existe pas de personne qui ne serait que Visuelle, ou que Auditive ou encore que Kinesthésique ? Il s'agit de « *dominante* » constate Astolfi (1993 :306) car chez le même individu coexistent les trois variétés des évocations avec la dominance d'une seule plus particulièrement, d'où d'ailleurs le concept de « profil pédagogique ».

2.1.2. 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.

Même si les caractéristiques du DC laisseraient entendre qu'il serait un sujet moins autonome tant il est dépendant de son environnement et donc moins développé en termes piagétiens de la pensée opératoire (en fonction de laquelle l'accès à la pensée formelle exige la faculté de déstructurer les données pour ensuite les restructurer, chose que le DC ne fait pas assez), il n'en demeure pas moins que cette personne reconnue comme étant Dépendante du Champ jouit d'une grande intelligence sociale permettant une certaine réussite personnelle.

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. Toutes ces caractéristiques avantagent ces personnes du point de vue de la pensée opératoire piagétienne.

2.1.3. Réflexion / impulsivité

Cette distinction 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.

Nous prenons cette distinction non pas comme une alternative mais comme étant une plage de possibilités où impulsif et réflexif seraient ses « *deux pôles extrêmes* » (Reuchelin in Astolfi, 1993 : 308) avec des variantes telles que : lent et imprécis ou encore rapide et précis.

2.1.4. Centration/balayage

Evoquée aussi par Bruner, 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.

2.1.5. 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.

2.2. Classification caractéristique

Kolb⁴ (2000), s'est inspiré de la physiologie du cerveau (hémisphères droit et gauches/ lobes avant et arrière). Il présente un modèle de quatre styles d'apprentissage

⁴ BAPTISTE D., David KOLB, "L'apprentissage par expérience" in Innovalie, 2015. <https://innovalie.wordpress.com/>

faisant ainsi un parallèle entre le cerveau et l'acte d'apprendre. Selon le même auteur, il existe un cycle de quatre phases dans toute entreprise mentale. La première phase consiste en une expérience concrète, suivie d'une observation réfléchie qui constitue la deuxième phase. Le sujet passe ensuite à la troisième phase celle de la conceptualisation pour arriver enfin à la quatrième phase, il sera question d'une remise en application. Même si toute personne passe par ce cycle de quatre phases, Kolb remarque que chaque individu est caractérisé par une préférence particulière pour deux de ces quatre phases.

2.2.1. Le style accommodateur (appelé aussi manipulateur)

Préférant la première et la quatrième phase, à savoir l'expérience concrète et la remise en application, la personne caractérisée par ce style accommodateur apprend en exécutant des tâches concrètes, en étant au cœur des activités d'apprentissage et en ayant comme méthode : essai/erreur. Ainsi, ce qui favorise son apprentissage sont : les activités ludiques, les jeux de rôles, le travail en petits groupes, les échanges et les débats.

2.2.2. Le style divergent (appelé aussi observateur)

Ayant une préférence pour la première et la deuxième phase, à savoir, l'expérience concrète et l'observation réfléchie, la personne caractérisée par ce style divergent se montre imaginative tout en ayant le sens de l'observation. Elle perçoit les situations sous divers angles. L'innovation et la création la motive tout comme les sentiments et les liens humains. Ce qui favorise son apprentissage sont bien les activités ludiques, les jeux de rôles, les échanges et les explications.

2.2.3. Le style convergent (appelé aussi penseur-expérimentateur)

La personne caractérisée par ce style convergent affiche une préférence particulière pour la troisième et quatrième étape à savoir ; la conceptualisation et la re-mise en application. Ainsi, le convergent raisonne par déduction. Etant très logique, il adore résoudre des problèmes et prendre des décisions, tout en étant plus à l'aise dans l'exécution des tâches ainsi que la mise en pratique.

Les activités qui favorisent son apprentissage relèvent des travaux et des projets individuels, des études de cas et la simulation. Il préfère les périodes d'études à condition qu'elles soient dédiées à la réalisation de travaux.

2.2.4. Le style assimilateur : (appelé aussi conceptualisateur)

L'assimilateur a une préférence pour la deuxième et la troisième phase ; l'observation réfléchie et la conceptualisation. Il s'agit d'une personne patiente et centrée sur la théorie. Elle organise les informations reçues de façon logique, et préfère réfléchir sur les concepts que de passer à la pratique.

Les activités qui favorisent l'apprentissage de l'assimilateur relèvent des cours théoriques traditionnels, les lectures, ainsi que les présentations multi média axées sur les concepts théoriques.

Une vue d'ensemble, est elle possible ? !

Tous ces styles d'apprentissage peuvent poser des difficultés quant à l'intervention pédagogique. C'est dans cet ordre que Huteau propose de les synthétiser selon des facteurs répartis en quatre ensembles :

-Les facteurs relatifs au contrôle de l'activité cognitive qui concerne l'importance de la spontanéité des réponses.

-Les facteurs relatifs à la créativité à savoir tout ce qui attrait à la souplesse de la pensée associative telle que la fluidité, la flexibilité, l'originalité, et la tolérance pour les expériences peu réalistes.

-les facteurs relatifs au système représentatif ; c'est ce qui relève du mode d'assimilation et de catégorisation des informations.

-Enfin les facteurs liés au motivationnel, en effet le besoin d'information est plus ou moins accentué et ce selon les personnes.

A la suite de ce tour d'horizon, 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 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.* » (Meirieu, 2002 :196). L'enjeu est justement de faire jouer l'un sur l'autre ; la différence des apprenants et l'unité des programmes. En effet, s'il faut respecter la stratégie d'un sujet il faut aussi l'aider à la dépasser.(ibid :137).

II - Les stratégies d'apprentissage

Selon Meirieu (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 didactiques 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 (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 reliée à la connaissance des processus en jeu dans son propre fonctionnement mental ; c'est en effet une méthode de résolution de problèmes.

Avant de présenter la classification de ces stratégies d'apprentissage, nous évoquons quelques une de leurs aspects, ainsi que l'origine de cette notion.

Les stratégies d'apprentissage se caractérisent par certains aspects notamment, affirme Meirieu (Meirieu, 2002 : 77), leur pluralité qui s'effectue dans une dynamique. Une stratégie est ancrée dans d'autres stratégies, et elle est susceptible d'en engendrer d'autres.

M.J .Barbot et G. Camatari (Barbot M.J, Camatarri G., 1999 : 82), relèvent, quant à eux, le recul qui doit être pris à chaque mise en œuvre des stratégies d'apprentissage. Un recul par rapport à la tâche, et parfois même par rapport à soi.

De son côté, P.Cyr (Cyr. P., 1998 :58-59), constate que l'apprenant qui met en œuvre des stratégies d'apprentissage, à l'intention de résoudre une situation problème, peut modifier en cours de route ses stratégies. En passant des stratégies directes, simples aux stratégies indirectes et complexes.

Enfin une dernière caractéristique, celle de l'aspect plus ou moins inconscient des stratégies d'apprentissage. En effet certains sujets intériorisent tellement certaines

opérations mentales qu'elles leur deviennent inconscientes, sorte d'automatismes. Certains auteurs à l'image de P.Anderson et D.Gayet, et à cause de ce fonctionnement inconscient, doutent de l'existence même des stratégies d'apprentissages (P.Anderson et D. Gayet in J.P. Cuq et I. Gruca, 2005 : 118). Cependant, être inconscient n'a jamais empêché quelque chose d'exister, nous adhérons donc évidemment à la certitude que ces stratégies d'apprentissage est une réalité incontestable.

Pour ce qui est de l'origine de cette notion, la recherche sur les stratégies d'apprentissage est le fruit d'une centration sur l'apprenant. Suite à une remise en question de quelques méthodologies dans les années soixante-dix, l'on s'est tourné vers cet apprenant afin de déceler quelques informations sur sa manière de travailler, ses difficultés, en vue de mieux l'aider. Il est vrai que la focalisation était plutôt sur le profil du « *bon apprenant* » et cela dans le but de pouvoir enseigner ses stratégies, jugées efficaces, aux apprenants moins avancés. L'avènement de l'approche communicative, dans les années quatre-vingt ne fait qu'accentuer cette centration sur l'apprenant et par conséquent l'intérêt pour les stratégies d'apprentissage.

C'est dans cette atmosphère qu'ont vu le jour les premiers écrits qui portent sur cette réalité de stratégies d'apprentissage, à travers les travaux de Rubin (1975) et Stern (1975). Dans les années 1990, 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.

1. Les stratégies métacognitives

Selon P.Cyr (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. Dans cette perspective Tardif (Tardif in Cyr, 1998 :42) considère ces stratégies métacognitives comme « *une caractéristique distinctive entre les experts et les novices.* ». O'Malley et Chamot en dénombrent six.

1.1. La planification

La planification, Selon Cyr P. (Cyr. P., 1998 :43), peut aider à ce que l'apprenant formule ou du moins adhère à la formulation des objectifs d'apprentissage.

Planifier c'est pouvoir se fixer des buts, étudier un point de langue non encore abordé ou encore prévoir les éléments linguistiques nécessaires à l'accomplissement d'une tâche.

Giasson J. (Giasson J., 1990, 2004 : 236) estime que la planification permet aux élèves, en lecture par exemple, d'avoir un objectif pour poursuivre leur lecture.

1.2. L'Attention

Il s'agit de prêter attention à toute donnée de la langue susceptible de contribuer à l'apprentissage. C'est aussi maintenir son attention au cours de l'exécution d'une tâche.

Cette attention peut être dirigée (totale) pour toute la tâche ou sélective ; c'est-à-dire se concentrer sur des aspects spécifiques de la tâche (demander de relever des expressions précises dans un texte, une activité d'écoute en énonçant les questions avant). Le choix d'opter pour l'une ou l'autre des attentions est, selon M.J.Barbot et G. Camatari (Barbot M.J, Camatarri G., 1999 : 65), sous-tendu par la motivation que l'apprenant éprouve pour la tâche. Cependant ces mêmes auteurs reconnaissent aussi que la perception des informations se fait à des degrés qui varient d'un sujet à l'autre.

Cette stratégie est nécessaire surtout au début de l'apprentissage, sinon l'apprenant aura des ralentissements.

1.3. L'autogestion

D'après Giasson J. (Giasson J., 1990, 2004 : 154), l'autogestion est la capacité de l'apprenant à vérifier s'il a effectué un apprentissage. Elle consiste aussi à identifier les obstacles de cet apprentissage et pouvoir y remédier. Elle relève enfin de l'habilité à comprendre les conditions qui facilitent l'apprentissage, et chercher à réunir ces conditions. Selon Cyr P. (Cyr. P., 1998 : 45), regarder régulièrement telle émission de télévision parce que intéressante et enrichissante est une des manifestations de cette stratégie (alors que zapper et s'arrêter sur une émission parce qu'il n'y a rien de mieux à faire serait s'exposer à la langue mais sans but précis et

non de l'autogestion). C'est aussi le fait de s'organiser et se réserver du temps pour étudier et réviser à intervalles réguliers.

Cette stratégie suppose que l'élève sache qu'il peut effectuer tout seul des apprentissages, qu'il ait des certitudes concernant ses capacités ainsi qu'un minimum d'autonomie et une grande implication. Elle suppose enfin qu'il cherche activement des occasions de pratiquer la langue cible.

1.4. L'autorégulation

Alors que l'autogestion concerne sa manière d'apprendre sur tout le processus d'apprentissage, l'autorégulation, elle, consiste en le fait de vérifier et corriger sa performance au cours d'une tâche d'apprentissage.

Cette stratégie peut prendre des formes diverses ; vérifier sa compréhension de l'oral et de l'écrit ou encore vérifier sa production, son plan, son style d'apprentissage ou même ses stratégies.

L'autorégulation se manifeste par l'autocorrection rejoignant ainsi l'autoévaluation, cependant elle se distingue de cette dernière par le fait qu'elle est une manifestation de la remédiation faite suite à une autoévaluation.

1.5. L'autoévaluation

Elle consiste à évaluer sa performance langagière ainsi que ses habilités à accomplir une tâche langagière.

Paris (Paris in Giasson J., 2004 : 153), explique que cette autoévaluation s'effectue sur l'apprenant lui-même (et son degré de conscience de sa personne), sur la tâche, mais aussi sur les stratégies que cet apprenant met en œuvre.

1.6. L'identification du problème

Cette stratégie consiste à « *cerner le point central d'une tâche langagière, ou un aspect qui nécessite une solution en vue d'une réalisation satisfaisante* ». (Cyr. P., 1998 :46). C'est le fait que l'apprenant puisse identifier ce qu'on attend de lui exactement.

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'observation, étant donné qu'elles consistent, dans leur majorité, en des comportements et non en processus cognitifs intérieurs. Elles sont « *au centre de l'acte d'apprentissage* » affirme Cyr (Cyr. P., 1998 : 47). Selon ce même auteur, ces stratégies consistent en :

2.1. Pratiquer la langue cible

Pratiquer la langue est le fait que l'apprenant exploite toutes les occasions qui sont offertes de communiquer en L2, et ce, en classe ou en situation authentique. Le sujet apprenant teste et réutilise des mots, des phrases ou des règles apprises en salle de classe. Cette stratégie consiste aussi à répéter des segments de la langue, ainsi qu'à penser ou se parler à soi-même dans la langue cible.

2.2. Mémoriser

Selon O'Malley et Chamot (O'Malley et Chamot in Cyr. P., 1998 : 48) mémoriser serait un ensemble de stratégies qui contribuent à la mémorisation. Ces stratégies peuvent être : répéter, grouper, se ressourcer prendre des notes, mettre en contexte.

Il s'agit d'un processus fondamental dans l'acquisition, qui consiste à utiliser diverses techniques mnémoniques telles que établir des champs sémantiques ou encore le fait de répéter. En effet, Nagy (Nagy in Giasson J., 1990, 2004 : 217) affirme que, plutôt que répéter un terme, une utilisation fonctionnelle de ce même terme serait plus efficace dans sa mémorisation. C'est ce qu'il appelle la connaissance fonctionnelle.

2.3. Prendre notes

Prendre notes serait le fait de « *noter dans un cahier, les mots nouveaux, les concepts, les expressions, les locutions figées* » (Cyr. P., 1998 : 49). Cette stratégie ne vise donc pas le rituel de devoir écrire le cours sur le cahier de classe ; étant donné que ce comportement est presque imposé par le professeur. Prendre notes est une technique qui n'est efficace que si on réalise les deux suivantes, c'est-à-dire celle de grouper et de réviser.

2.4. Grouper

Grouper est une stratégie mise en œuvre par l'apprenant qui a tendance à grouper les connaissances selon des catégories comme « *les verbes, les expressions populaires, les thèmes (météo, alimentation, orientation), les fonctions langagières(s'excuser, demander, raconter).* » (Cyr. P. 1998 :49).

Cette stratégie consiste au fait d'ordonner, classer, étiqueter la matière enseignée afin de faciliter sa récupération de la mémoire long terme.

2.5. Réviser

La révision est une stratégie qui permet de se familiariser à tel point, pour une récupération naturelle et automatique.

Cette stratégie de révision doit être structurée dans le temps, effectuée en spirale (le jour même, après deux jours, après une semaine, un mois).

2.6. Paraphraser

Cette stratégie est le fait de faire face au manque du vocabulaire par la paraphrase, la reformulation ainsi que la synonymie. Dans le cadre de l'apprentissage du français, Giasson (Giasson J., 2004 :214) considère cette technique comme étant incomplète ; qu'il fallait rapidement substituer par la définition ou la recherche documentaire. En effet la langue française ne contient que très peu de vrais synonymes (ibid.).

2.7. Elaborer

Élaborer est une technique au service de la mémorisation. Elle pourrait en constituer une de ses étapes. C'est donc une technique mnémonique. Une forme d'association qui permet de restructurer les connaissances dans la mémoire à long terme et de construire le sens en établissant des connexions explicites. Même si Cyr (Cyr. P., 1998 :53) la présente comme une stratégie à part entière.

2.8. Résumer

Il s'agit de faire un résumé (mental ou écrit) d'une règle ou d'une information. Dans le domaine de l'écrit, résumer, affirme Giasson, « *est une bonne façon d'intégrer les informations* ». (Giasson J., 2004 :237)

2.9. L'inférence

Inférence est une stratégie qui consiste à « *utiliser les éléments connus afin d'inférer, d'induire, le sens des éléments nouveaux. Utiliser le contexte langagier ou extra langagier pour suppléer aux lacunes linguistiques.* » (Cyr.P.,1998 :50)

Selon Grize (Grize. J.B., 1997 :47) inférer (étymologiquement c'est porter dans), est le fait d'introduire du nouveau et en conclure quelque chose. Si pour cet auteur l'inférence relève d'une intuition, Herman et Weaver (Herman et Weaver in Giasson J., 2004 : 205), la considèrent comme une démarche d'intégration des indices. Il s'agit pour ces deux auteurs de combiner des éléments aptes à dégager le sens d'un mot nouveau. Ces éléments et indices sont à puiser, précise Giasson (Giasson J., 2004 :206), de la compréhension du texte, de la connaissance sur la morphologie ainsi que du fonctionnement de langue.

2.10. La déduction

La déduction indique que l'apprenant est en cours de réflexion sur les règles du fonctionnement de la langue, et peut même en générer.

La déduction est le fait de « *tirer de. On déduit quelque chose de ce qui est déjà donné.* » (Grize. J.B., 1997 :46). Ce qui est déduit est un constat réel, un fait réalisé alors que ce qui est inféré est hypothétique. Dans le domaine de l'apprentissage des langues, la déduction consiste à « *appliquer une règle réelle ou hypothétique en vue de produire ou de comprendre* » (Cyr.P.,1998 :51). Même si l'apprenant se retrouve avec des surgénéralisations, cette stratégie est le plus souvent rentable. Griz distingue la déduction et l'inférence en donnant les deux exemples suivants (ibid. :47):

- Je déduis de votre présence que vous n'êtes plus à l'hôpital.
- J'infère de votre présence que vous avez un service à me demander.

Une personne ne peut pas être dans deux endroits différents en même temps. Alors qu'une personne pourrait aller voir une autre pour demander un service, mais elle pourrait aussi venir la voir parce qu'elle lui manque, parce qu'elle a quelque chose à lui offrir, un message à lui transmettre,...

2.11. La recherche documentaire

C'est le fait d'utiliser les ressources documentaires qui concernent la langue étudiée, telles que les dictionnaires et les ouvrages de référence.

Cette technique est relativement rentable dans la mesure où ces documents ne sont pas toujours accessibles. Le comportement le plus révélateur de cette stratégie est incontestablement l'usage des dictionnaires notamment bilingues. Cyr (Cyr. P., 1998 :52) constate que l'apprenant devrait pouvoir opter, après quelques temps, pour le dictionnaire de la langue cible.

2.12. Traduire et comparer avec L1

Dans la technique de traduire et comparer avec L1, cet apprenant procède à des comparaisons interlinguales. En effet cela consiste à transférer les règles de la langue maternelle pour essayer de les appliquer à la langue cible. A travers cette stratégie, l'apprenant tente de comprendre le système et le fonctionnement de L2.

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 (Giasson J. 1990, 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 et qui sont en nombre de trois :

3.1. Les questions de vérification et de clarification

Le fait de demander de répéter ou solliciter des clarifications, des explications, des reformulations auprès du professeur ou autres consiste des comportements qui relèvent de cette stratégie.

3.2. La coopération

L'apprenant entre en interaction avec ses pairs dans une tâche. Parfois Il sollicite les appréciations de la part d'un locuteur jugé compétent.

3.3. La gestion des émotions, la réduction de l'anxiété

L'apprenant peut prendre conscience de cette angoisse de devoir s'exprimer en

L2. Il tente alors de la gérer en utilisant diverses techniques afin de favoriser la confiance en soi et la motivation ainsi que pour s'encourager tel que de se parler à soi-même pour réduire cette angoisse.

Après cet exposé des styles et des stratégies d'apprentissage, nous attirons l'attention qu'il est important de faire la différence entre les styles et les stratégies d'apprentissage, d'une part, et les modes de pensée, d'autre part. Les premiers relèvent comme nous venons de le voir, d'une certaine manière d'être assez dominante d'un apprenant face à l'acte d'apprendre. Les modes de pensées quant à eux, concernent les manières de faire, de raisonnement d'un apprenant face à des séquences précises d'apprentissage, face à des tâches données. Il s'agit en fait d'opérations mentales par lesquelles le sujet/apprenant met en relation des éléments en vue de construire un savoir. Quelque soit le style d'apprentissage de l'individu, il peut recourir à tous les modes de pensée que nous allons évoquer à travers les lignes qui suivent.

Meirieu (Meirieu P., 2004 :184-186) distingue quatre modes de pensée : la pensée déductive, la pensée inductive, la pensée dialectique et la pensée divergente, auxquels Astolfi(1993 :310) ajoute un cinquième mode ; la pensée analogique.

La pensée déductive est une opération mentale qui consiste à mettre à l'épreuve les conséquences d'un fait en vue de les stabiliser ou les modifier. La pensée inductive est le fait de confronter des éléments pour en faire sortir le point commun. Un point commun qui peut être une caractéristique, une relation ou une structure. La pensée dialectique est le fait de mettre en interaction lois, notions ou concepts à travers un jeu d'opposition/complémentarité en vue de comprendre un système. La pensée divergente consiste à mettre en relation des éléments en établissant des associations originales. Enfin quand Astolfi ajoute la pensée analogique c'est dans le sens d'étendre à un domaine nouveau ce qui est établi dans un autre contexte.

Les deux réalités (styles d'apprentissage et modes de pensée) sont nécessaires pour notre travail dans la mesure où les stratégies d'apprentissage telles que nous l'entendons relèvent des deux réalités ; nous sommes en quête de comportements mais aussi de cheminement des opérations mentales, du raisonnement, de logiques mises en œuvre en vue de résoudre une tâche précise.

Chapitre 2 : Processus de l'erreur et théories d'apprentissage

Nous abordons l'erreur dans ce présent travail de recherche car il n'existe pas d'évaluation formative sans la notion d'erreur. L'évaluation formative entretient un rapport existentiel avec l'erreur.

Apprendre une langue étrangère c'est apprendre cette langue à travers cette même langue ; L2 est à la fois la langue cible et la langue du métalangage à travers lequel l'apprentissage est géré ! Il s'agit d'une réalité paradoxale donc difficile.

Sur le plan cognitif, l'erreur n'existe pas, il s'agit dans tous les cas d'un traitement de l'information, seul le fait de soumettre le résultat de ce traitement à une norme permet, selon l'ampleur de l'écart entre les deux, de qualifier ce résultat comme réponse juste ou erronée. Dans ce sens, l'erreur est étroitement tributaire de la norme à laquelle nous la soumettons.

L'erreur serait donc le fruit d'un traitement de l'information ; cela connote que nous adhérons, dans ce présent travail à un statut plutôt accueillant de l'erreur ; la considérant comme un indice d'apprentissage, d'un déclenchement effectif et actif du processus d'apprendre. Notons aussi que nous prenons, à ce stade, le concept de l'« erreur » dans son sens commun, général et instinctif : résultat en écart avec ce qui est attendu. En effet, une approche assez longue et minutieuse lui sera accordée dans le deuxième chapitre compte tenu du fait que cette définition est fortement liée au concept de la « Norme » grammaticale.

Nous allons essayer de retracer la trajectoire du travail mental effectué par le sujet apprenant quand il se met à apprendre ; en essayant de comprendre d'où vient l'erreur, comment « se construit » cette erreur. C'est dans cet esprit que nous proposons un exposé des différents modes de pensée et des théories d'apprentissage en vue de tirer des descriptions plus ou moins précises des processus qui mèneraient vers des erreurs. Nous tentons de répondre à la question : où et comment une erreur peut elle se produire ?

Appelées aussi modèles d'apprentissage, ces théories essaient toutes de décrire l'acte d'apprendre, les processus selon lesquels l'être humain construit ses

connaissances. Cependant chacune se focalise sur un aspect particulier de cet acte pour dire qu'il revient à lui seul d'expliquer l'apprentissage. En réalité les résultats apportés par ces modèles d'apprentissage se complètent. En effet la lecture de ces travaux permet de dépeindre un fonctionnement assez cohérent de l'acte d'apprendre. Notons que l'intérêt de l'être humain pour la dynamique de l'apprentissage remonte au 19^{ème} siècle avec le béhaviorisme. Avant cette époque l'attention des pédagogues étaient plutôt tournée vers le comment faciliter l'apprentissage et la transmission des connaissances. A travers les lignes qui suivent, nous proposons non seulement d'exposer ces théories d'apprentissage, mais aussi et surtout essayer de détecter, pour chaque modèle, où se situe l'erreur ? D'où provient-elle ? Comment s'élabore cette erreur ?

I - Le béhaviorisme

Cette théorie s'appelle aussi la psychologie du comportement. Selon ce modèle, qui s'est inspiré des travaux de Pavlov(1890) et qui a été développé par Skinner , thordike et Watson, l'apprentissage est un conditionnement où on automatise des réponses déclenchées par des stimuli. La réponse voulue est maintenue et renforcée par une récompense positive.

Nous pouvons résumer ce fonctionnement par le schéma suivant

Stimulus → Réponse → récompense positive → renforcement → répétition

Les précurseurs de cette théorie sont appelés associationnistes dans la mesure où ils considèrent l'apprentissage non pas comme un ensemble d'idées et de sensations enregistrées dans des cellules nerveuses mais plutôt des liaisons et des connexions entre le stimulus et la réponse. Les réponses R ne sont pas apprises mais déclenchées par des stimuli S qui les précèdent. L'apprentissage est une fixation du lien entre S et R. Ce modèle considère donc le processus d'apprentissage comme un processus interne et inconnu ; sorte de boîte noire. On agit sur ce qui est observable. Ainsi l'erreur selon le béhaviorisme est externe à l'apprenant. Elle pourrait être un manque liée à des absences de renforcements qui fixent les liens entre S et R suite à une inadéquation entre le niveau réel des apprenants et le programme conçu. Elle est

donc un non-apprentissage.

II - Le constructivisme

Selon J. Piaget (1896-1980) la connaissance se construit. Le processus de cette construction peut être étudié. Contrairement à ce qu'avance le béhaviorisme, il n'existe pas de boîte noire ; on peut donc étudier ce qui se passe à l'intérieur de la « tête » d'un apprenant.

C'est dans cette perspective que ce modèle est aussi appelé « les approches développementales cognitives », Piaget constate que le cerveau humain se développe à travers les stades suivants :

- l'intelligence sensori-motrice (de 0 à 2 ans)
- l'intelligence prélogique appelée aussi symbolique (de 2 à 7 ou 8 ans)
- l'intelligence opératoire concrète (de 7 ou 8 ans à 11 ou 12 ans)
- l'intelligence opératoire ou formelle (à partir de 12 ans)

Cette intelligence formelle constitue le murissement de l'intelligence étant donné qu'elle permet l'accès à l'abstraction durant laquelle l'apprenant raisonne sur un problème et pose des hypothèses à priori.

La construction des connaissances et le développement de l'intelligence sont des processus déterminés génétiquement, cependant l'environnement exerce une certaine influence sur le sujet :

- L'individu exerce une action sur les objets ; c'est l'assimilation
- L'environnement exerce une action sur l'individu ; c'est l'accommodation.

Le constructivisme est justement cette interaction entre le sujet et l'environnement. En effet, selon cette approche, les représentations mentales, appelées par Piaget « les schèmes mentaux », sont stockées d'une manière semblable à un réseau neuronique où les concepts sont reliés par relations. Ces schèmes mentaux sont bousculés, dérangés par l'assimilation de nouveaux savoirs. Le sujet recueille, modifie, encode, interprète et emmagasine l'information. Après avoir intégré ces nouvelles données, ces schèmes se stabilisent.

Dans cette optique l'erreur témoigne des processus intellectuels en cours, elle est

considérée comme une information sur les représentations de l'élève qui s'affrontent avec la résolution des problèmes. L'erreur provient lors du conflit cognitif.

III - Le socio-constructivisme

Les précurseurs de ce modèle d'apprentissage (Vigotski, Bruner et Wallon) acceptent la dimension constructiviste de l'apprentissage mais y ajoutent impérativement une dimension sociale. En effet l'apprentissage serait un processus dynamique dans un contexte social. Il s'effectue en deux temps ; d'abord, lors d'une activité collective soutenue par un adulte, ensuite pendant une activité individuelle où l'apprenant investit le travail vu en groupe dans la construction de ses connaissances. La distance entre ce que l'apprenant effectue par l'aide d'un adulte et ce qu'il peut faire tout seul constitue selon Vigotsky « la zone proximale de développement ». Il s'agit de l'espace où doit s'effectuer l'apprentissage qui devient un travail de partage, de confrontation et de négociation.

Dans cette optique les socio-constructivistes parlent du « conflit sociocognitif ». Les mécanismes inter-individuels exercent des effets sur les mécanismes intra-individuels de sorte que l'apprenant modifie ses représentations mentales au cours d'une activité en réponse à une situation nouvelle générée par l'environnement social. Ce conflit sociocognitif conduit l'apprenant à réorganiser ses conceptions antérieures en y intégrant d'autres éléments apportés par la société.

De ces faits, l'erreur est une confrontation entre les représentations de l'apprenant et celles de ses pairs dans la société. Elle exprime l'état des connaissances de celui qui fait ces erreurs.

IV - Le cognitivisme : la théorie du traitement de l'information

Les précurseurs de cette théorie, font le rapprochement entre le fonctionnement du cerveau humain et celui de l'ordinateur.

Gilles Willett et Dominique Dubé (G. Willett et col, 1992 :160) attirent l'attention sur le fait que Les étapes de ce fonctionnement, notamment quand il s'agit des mémoires à court et à long terme, ne constituent nullement des espaces et des lieux

mais des fonctions et des états. Selon cette théorie, l'information est traitée par le cerveau humain, en fonction des étapes suivantes :

1. La perception

M. Robert (in G.Willet et al,1992 : 200) explique que l'environnement fournit au système cognitif de la matière première : des informations à traiter sous forme d'énergie (sons, odeurs, pressions, lumières et saveurs). Ces informations affectent les récepteurs qui les dirigent vers le système nerveux sous forme de pulsions électrochimiques. Ce travail de réception est assuré par une stratégie du système cognitif appelé « l'attention » ; il s'agit de se concentrer sur une partie de l'ensemble des stimuli. L'attention fournie par l'individu est tributaire de l'information elle-même (nouvelle, ou plus ou moins automatisée) mais aussi des attentes et buts de la personne. L'Homme est capable d'être attentif à plusieurs informations pourvu que l'attention requise ne dépasse pas sa capacité d'attention maximale.

2. Le registre d'information sensoriel R.I.S.

Pendant un quart de seconde les informations attendent, avant leurs entrées au système nerveux, dans le RIS. Notons que chaque catégorie d'informations possède son RIS. A ce moment s'effectue une stratégie nommée « la perception sélective ». L'individu compare les caractéristiques de l'information reçue avec les informations retenues avant. Il sélectionne et réduit l'information au minimum qui correspondrait à ses attentes. Et cela pour un traitement plus efficace.

3. La mémoire à court terme MCT

Cette nouvelle information passe alors à la mémoire à court terme MCT ; c'est la fonction du système cognitif permettant à l'individu de traiter cette information qui ne peut rester plus de 15 secondes. Le système cognitif recourt alors à la « Répétition » une stratégie qui consiste à reconstruire la trace de l'information en vue d'augmenter la durée de sa rétention dans MCT. Cette stratégie est jumelée à une sélection puisque l'on ne peut répéter qu'une seule information à la fois. Ce traitement est conscient. La capacité de cette mémoire étant limitée (+ou- 7 éléments peuvent y être emmagasinés) le système nerveux opte pour une autre stratégie : « Chunking » il s'agit de réorganiser les informations retenues en construisant des éléments

significatifs (Chunks).

4. La mémoire à long terme MLT

Deux fonctions sont assurées par cette mémoire : l'entreposage des informations traitées par MCT ensuite leurs retraits au cas de besoin.

4.1. Le codage/ entreposage des informations

C'est une organisation imposée à la nouvelle information afin qu'elle puisse être retracée facilement. On donne du sens à l'information ; un sens propre à la personne (selon ses attentes, ses buts,...) comme il peut être suggéré par l'environnement. Par conséquent les informations sont toujours déformées (simplifiées, normalisées, comparées, regroupées,...) en vue de pouvoir les intégrer au déjà connu. L'information emmagasinée en MLT ne correspond donc pas exactement à l'information reçue ; il s'agit plutôt d'une représentation.

4.2. Le retrait des informations emmagasinées en MLT

L'ensemble de ces informations stockées sous une forme passive peuvent être activées à travers un processus de recherche et livrées ensuite à la MCT pour les organiser sous une forme de réponses adéquates avant de les transmettre au générateurs de réponses appropriés sous forme de pulsions électrochimiques. L'oubli constitue une inefficacité de ce processus de recherche.

Selon cette même théorie, les connaissances sont ou déclaratives (répondant à la question QUOI ?) ou procédurales (répondant à la question COMMENT ?). Quelque soit leur type, ces connaissances qui sont devenues des représentations font partie du même système cognitif, et sont emmagasinées par la même fonction MLT ; elles sont donc en interaction, en interrelation. Ces représentations plus ou moins correspondantes aux informations reçues se trouvent soit sous une forme conceptuelle soit imagées.

L'erreur pourrait se situer donc à un des niveaux de ce processus de traitement de l'information. Reason, dans une perspective purement cognitive, propose la typologie d'erreurs suivante (Reason, in Marquillo,2003 :50) :

- **Des lapsus** : Il s'agit de fonctionnements routiniers déviés à cause d'inattention

ou une attention excessive. Le stress, la rapidité ou la fatigue peuvent être à l'origine de ces lapsus dont la détection et même la correction pourraient être effectuée par l'apprenant tout seul.

- **Des erreurs basées sur des règles** : Il est question, dans ce cas,

*soit d'application de règles justes mais hors contexte ; la règle existe mais elle n'est pas adéquate à la situation.

*soit d'application de fausses règles ; encodage erronée ou application défailante.

-**Des erreurs basées sur des connaissances déclaratives** :

Les connaissances déclaratives sont ici prises dans le sens de schémas qui sont, comme les définit Vigneaux (Vigneaux in Marquillo, 2003 : 52) : « *des blocs de connaissances, des unités groupées en mémoire récupérables comme telles, [...] applicables à des variétés de situations* » . L'erreur proviendrait dans ce cas d'une non-prise en compte de la totalité de la situation-problème ; il s'agit d'un modèle mentale inadéquat ou incomplet de l'espace problème. Exemples : choix d'éléments non pertinents, corrélations illusoire, difficultés d'attribution de causalité,...

Nous pouvons résumer cet exposé sur le fonctionnement de l'erreur selon les différentes théories de l'apprentissage, à travers le tableau de la page suivante :

Tableau récapitulatif : Grille des origines possibles de l'erreur selon les théories d'apprentissage

Selon :	L'erreur se situerait
Les théories d'apprentissage	L'erreur est
Le béhaviorisme	Externe, un manque de renforcement, un non-apprentissage.
Le constructivisme	Une confrontation entre les représentations de l'apprenant et la résolution attendue du problème.
Le socio-constructivisme	L'erreur est une confrontation des représentations de l'apprenant et celles de ses pairs
Le traitement de l'information (cognitivisme)	<ul style="list-style-type: none"> -Lapsus -information erronée -mauvaise réception -faille dans la constitution des chunks -mauvais entreposage -faille dans le retrait de l'information -réponse mal organisée - générateurs de réponse non-adéquat

Au terme de ce chapitre, précisons que nous n'entendons nullement retracer avec exactitude le cheminement cognitif de toutes les erreurs. Par ailleurs repérer certains éléments récurrents permettrait de (re) constituer cet itinéraire d'acquisition en vue de le relancer là où « ça n'a pas marché ». C'est toute la vocation, nous allons le voir, de l'évaluation formative.

AXE II : L'ÉVALUATION FORMATIVE

Chapitre 1 : Approche de la notion

Au sein de toute formation, l'évaluation est étroitement liée aux objectifs assignés à cette formation ; dans le sens où on cherche à inspecter, à mesurer jusqu'où l'apprenant « a appris » ce qu'on a dispensé pour lui comme enseignement.

Dans cette même perspective, Barbé et Courtyllon estiment que l'évaluation est une pause pour structurer (Barbé et Courtyllon, 2005 : 89). En effet évaluer relève d'une prise de recul, d'une pause structurante nécessaire à tout processus d'apprentissage. Ainsi, l'évaluation devient un processus naturel et qui peut prendre trois formes. Si on vérifie « la somme » du savoir acquis par l'apprenant ; il s'agit de la fonction sommative de l'évaluation effectuée à la fin de l'action pédagogique. Quand on applique cette évaluation tout à fait au début du processus pédagogique on parle de l'évaluation diagnostique. En ajoutant l'adjectif « formative » à « évaluation », il devient clair que cette dernière ne signifie plus mesurer ; elle prend alors une dimension de formation.

Dans cette optique nous abordons l'évaluation formative comme une forme d'intervention appropriée à la réalité hétérogène de la classe, rejoignant ainsi notre aspiration à proposer des pratiques d'intervention convenables à l'apprenant et s'inspirant de sa propre manière d'apprendre.

I - Le concept d'évaluation formative.

Selon L.Allal, 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 ciblée et individualisée l'apprenant à réguler son apprentissage.

Ainsi est formative toute évaluation qui « *aide l'étudiant à apprendre et à se développer* » (Perrenoud in Romainville et All, 2013 : 56).

Nous avons abordé au premier chapitre de cette partie le SPPA (le système personnel de pilotage de son apprentissage), Gouzien parle aussi du SPPE (système personnel de pilotage de son enseignement) qui désigne toutes les stratégies d'enseignement déployées par un enseignant. Moins l'écart entre le SPPA et le SPPE est important est mieux c'est. Pour arriver à cela ; il faut diversifier les SPPE en fonction des SPPA, suggère Astolfi (1993 :303).

Dans cette perspective, de Peretti (de Peretti in Astolfi,1993 :303) évoque le fait que l'enseignant aurait à vivre une dialectique où il devrait respecter ses caractéristiques personnelles en tant que personne formatrice (avec tout ce que le terme personne implique de spécificités, notamment son profil de formation, sa manière d'enseigner,..) et s'ouvrir sur des complémentaires d'enseignement où il aurait à prendre en compte les stratégies et les styles d'apprentissage de ses apprenants. Dré villon (Dré villon in Astolfi, 1993 :304) affirme dans ce contexte qu'il pourrait bien exister à côté d'une pédagogie rigide une pédagogie flexible qui « *joue sur une palette plus large d'interventions* », et ce, à travers des modes de travail multiples.

Ces postulats devraient être au cœur des intentions des pédagogues. Quant à la manière de les honorer au quotidien par des actes concrets, elle relèverait, à notre sens, de la recherche continue ; de la recherche aussi bien dans le sens académique du terme mais aussi dans le sens de la quête quotidienne à la quelle recoure un pédagogue ordinaire, sans même s'en rendre compte parfois. C'est dans cet esprit que ce présent travail, rappelons le, s'inscrit.

Idéalisme ?! Non point ; il s'agit d'un réalisme mais d'un réalisme qui ne s'arrête pas à décrire avec rigidité, voire avec pessimisme, les choses sous prétexte de devoir être objectif, mais d'un réalisme qui va aussi chercher en plus de cette description des réalités, des ouvertures possibles vers des pratiques nouvelles tout en ayant la certitude que ces dernières existent de fait. Dans cette optique, Meirieu avance que « *s'il faut respecter la stratégie d'un sujet il faut aussi l'aider à la dépasser* » (Meirieu, 2004 :

137). La concordance entre SPPA et SPPE garantit l'efficacité de la situation didactique.

La notion d'évaluation formative a connu un développement et un murissement, et ce, selon les théories d'apprentissage. Nous abordons, à travers les lignes qui suivent, cette évaluation formative dans les différentes théories d'apprentissage. Nous essayons en fait de rendre compte de sa mise en œuvre, de son développement.

Allal aborde l'évaluation formative dans une perspective néo-béhavioriste ainsi que dans une perspective cognitiviste. Nous résumons son exposé à travers le tableau qui suit où nous comparons cette évaluation selon les deux conceptions, et ce, en termes de recueil de données, de leur interprétation et les activités pédagogiques proposées.

L'évaluation formative dans une perspective	Le recueil d'informations	L'interprétation des informations recueillies	Adaptation des activités pédagogiques
Néo-béhavioriste	<p>-Les informations recueillies concernent les comportements observables de l'apprenant (performances que l'élève doit acquérir.)</p> <p>-Les moyens de ce recueil : Tests, exercices à réponses fermées, enregistrement</p> <p>Précis des comportements.</p>	<p>Comparer les comportements de l'élève en référence à des critères de performances préétablies.</p> <p>On donne ensuite une appréciation (suffisant/insuffisant/ en voie d'acquisition)</p>	<p>L'accent est mis sur la structuration on cherche à exercer un meilleur contrôle sur l'apprentissage de l'élève. Des exercices de rattrapage sont proposés avec davantage de guidance, une progression de tâches plus fine et une structuration plus forte.</p>

L'évaluation formative dans une perspective	Le recueil d'informations	L'interprétation des informations recueillies	Adaptation des activités pédagogiques
cognitiviste	<p>des informations sur le processus d'apprentissage</p> <p>On cherche à comprendre le fonctionnement cognitif de l'apprenant face à la tâche proposée . les erreurs sont un objet d'étude important. Elles sont révélatrices</p> <p>Des représentations de l'apprenant.</p> <p>Les moyens :</p> <p>Entretien, observation des comportements des apprenants (qui réfléchissent à haute voix, ou en groupe pendant leur interaction)</p>	<p>porte plutôt sur les stratégies suivies par l'apprenant que sur les résultats de son travail.</p> <p>L'absence de théories qui décrivent au mieux les processus cognitifs fait que l'on se base sur l'intuition et l'expérience pédagogique de l'enseignant.</p>	<p>-Généralement on remet la tâche à plus tard.</p> <p>-Modifier la tâche pour créer le décalage optimal entre les capacités de l'élève et le degré de difficulté.</p> <p>-Aider l'élève à découvrir l'aspect pertinent de la tâche, et l'aider à s'engager dans l'élaboration de stratégies plus efficaces</p> <p>-Proposer des travaux individuels</p> <p>-Interaction enseignant/ apprenant.</p> <p>-Interaction apprenant/ apprenant.</p>

II - Les modalités d'application

Selon L. Allal (1978 :156), l'évaluation formative se déroule en trois phases :

- recueillir les informations quant aux progrès ainsi que les difficultés des apprenants
- chercher l'origine de ces difficultés d'apprentissage.

-adapter des activités d'enseignement/apprentissage en fonction de l'information recueillie.

Ces étapes sont appelées à être concrétisées, mises en œuvre ; elles relèvent alors de *stratégies* d'évaluation formative. Des stratégies, qui loin d'être des recettes toutes faites, doivent répondre à une réalité pédagogique bien précise dans un moment bien précis ; elles ne sont donc nullement généralisables.

Par conséquent, et afin d'élaborer sa stratégie, l'enseignant aura à préciser :

-les aspects de l'apprentissage à observer chez l'apprenant ainsi que les moyens de recueil de ces informations.

-le cadre théorique qui sert à interpréter ces informations recueillies.

-les démarches d'adaptation et de régulation de l'enseignement /apprentissage.

Ainsi conçue, l'évaluation formative peut être appliquée, et ce suivant le moment de son injection dans le processus d'enseignement /apprentissage, de manière ponctuelle, continue ou mixte.

1. La Modalité ponctuelle

L'évaluation formative intervient, dans ce cas, après un premier temps consacré aux activités d'enseignement/apprentissage. Il s'agit d'un contrôle écrit dont les résultats permettent de relever les objectifs pédagogiques atteints et/ou non atteints. Cela permet de proposer des activités de remédiation et d'adaptation pour reprendre ce qui n'a pas été acquis, d'où l'aspect rétroactif de cette modalité (il y a un retour aux objectifs non atteints). La mise en œuvre de cette évaluation formative ponctuelle relève de l'itinéraire suivant :

Une série d'activités d'enseignement /apprentissage → un contrôle d'évaluation formative → activités de remédiation d'adaptation de l'enseignement/apprentissage → une éventuelle ré-évaluation formative → une nouvelle remédiation etc.

Les limites de cette évaluation ponctuelle est qu'elle fournit des informations vagues et générales. Cela ne permet pas de tarir toutes les lacunes de tous les apprenants et encore moins d'interpréter l'origine de ces lacunes.

2. La Modalité continue

En vue d'une réelle individualisation de la formation, l'évaluation formative est alors intégrée au processus d'enseignement /apprentissage. Il s'agit en effet d'une observation continue des apprenants en cours même d'apprentissage afin de relever les difficultés dès qu'elles apparaissent, détecter leur origine et proposer des adaptations adéquates.

Dans cette optique les interactions de l'apprenant avec l'enseignant, avec ses pairs mais aussi avec le matériel pédagogique, constituent des occasions pour l'évaluation formative. La régulation est donc interactive

3. La modalité mixte

Deux cas sont possibles dans l'entreprise de cette modalité mixte d'appliquer l'évaluation formative :

-L'enseignant commence d'abord par une évaluation ponctuelle qu'il effectue après une période d'enseignement /apprentissage. Il peut ensuite enchaîner par une évaluation continue à travers l'observation et l'entretien, ce qui permet de poser un diagnostic plus précis et une régulation plus adaptée et plus individualisée.

- L'enseignant commence par une évaluation continue. Etant donné qu'il ne peut pas observer chaque apprenant, il recourt périodiquement à des contrôles ponctuels.

Enfin, il faut mentionner que la mise en pratique de l'évaluation formative est loin d'être une évidence. En effet, le contexte pédagogique, avec des programmes rigides, des classes surchargées et des horaires non adéquats, ne favorise en aucun sens un enseignement individualisé. Le contexte institutionnel est aussi une contrainte pour l'application de cette évaluation formative compte tenue de sa focalisation sur la fonction sommative de l'évaluation.

Néanmoins, il faut aussi mentionner que le recours à la modalité ponctuelle de l'évaluation formative, et qui représente la forme la plus pratiquée de cette évaluation, demeure une avancée significative quant à la prise de conscience de l'importance du sujet apprenant comme partenaire primordiale dans le processus d'enseignement /apprentissage.

Chapitre 2 : La Norme et le traitement de l'erreur

Notre recherche s'inscrit dans une perspective de formation. Or parler de formation implique nécessairement la prise en charge des erreurs produites lors de l'apprentissage. C'est dans cet esprit que nous nous intéressons à l'erreur. En effet, il ne peut y exister d'évaluation formative sans l'apparition d'erreurs. Comme si cette aspiration formatrice entretient un rapport existentiel avec l'erreur.

D'où l'importance de prendre un moment assez long pour examiner, dans les lignes qui suivent, les notions d'erreur et de norme. Nous essayons dans un premier lieu de définir l'erreur notamment par rapport à la notion de norme, nous relevons ensuite les courants des pratiques didactiques traitant les erreurs en enseignement/apprentissage des langues en se focalisant bien entendu sur l'enseignement du français pour terminer enfin par un exposé des typologies d'activités de classe proposées à la remédiation.

I - Approche de la notion de Norme

Une distinction claire existe à nos jours entre faute et erreur. Si pendant longtemps ces deux termes étaient considérés synonymes ; aujourd'hui le mot faute demeure culturellement chargé de culpabilité et associé au péché, le terme erreur quant à lui, est moins marqué par cette charge. Il est plus neutre et donc plus utilisé et même plus recommandé dans les contextes didactiques et pédagogiques contemporains.

Cette distinction relève d'abord d'une différence étymologique. « Erreur » est issue du latin *errare* qui signifie « *un acte de l'esprit qui tient pour vrai ce qui est faux et inversement.* » (Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française, 1978). Le terme faute est, lui, issu du verbe latin « *fallere* » : tromper. Il s'agit d' « *un manquement délibéré aux lois de la morale ou de la religion* » (Le Petit Robert, 1984). A travers cette première distinction on relève le caractère involontaire et même inconscient de l'erreur.

Une seconde distinction pertinente que nous relevons. Il s'agit de celle faite par Corder dans son article intitulé « Que signifie les erreurs des apprenants », (Corder in

X. Ying, 2013 : 18). Cet auteur précise que l'erreur est une « *déformation systématique* », c'est le résultat de tout un processus cognitif de l'apprenant, un processus comportant inévitablement des représentations en écart par rapport à la norme. Cette erreur ne peut donc pas être détectée et encore moins corrigée par l'apprenant seul ; il faut que l'enseignant ou le tuteur intervienne.

Selon le même auteur, la faute, elle, est « *une déformation non systématique* ». L'apprenant dans ce cas connaît le système linguistique de la langue et la faute est due à un lapsus, un trou de mémoire, une fatigue, une émotion...elle ne relève donc pas d'un processus cognitif élaboré par l'apprenant, qui d'ailleurs, arrive à tarir cette faute et même à la corriger. Cette définition correspond au LAPSUS dans la typologie proposée par Reason(cf chapitre2 :36).

1. Erreur et Norme (s)

« *Le point de vue crée l'objet* » disait Saussure (Saussure in Marquillo, 2003 :11). Dans la même optique, Brousseau (1994) estime que l'erreur n'est pas seulement le résultat de l'ignorance, elle peut aussi être la conséquence d'une connaissance antérieure qui avait son intérêt mais qui se révèle maintenant dépassée. De ce fait une erreur n'est identifiée comme telle que par rapport à la norme adoptée.

Le terme Norme est issu du latin « Norma » qui signifie règle ou modèle . Le dictionnaire « Trésor de la langue française » (Trésor in Ying : 20) relève la distinction entre la norme sociale et la norme linguistique.

La norme linguistique correspond au « bon usage », constituée depuis le 9^{ème} siècle à travers un processus de développement déterminé à chaque fois par les paysages linguistiques, politiques, culturels, sociaux et économiques des différentes époques jusqu'à une certaine finalisation et donc stabilisation au 16^{ème} et 17^{ème} siècle , par les linguistes et les grammairiens tels que Vaugelas, Ménage ou encore le père Bouhours. Sans oublier la contribution des poètes de la Pléiade.

Cette norme linguistique est la langue des bons parleurs, des « Parisiens cultivés », elle a été imposée au public à travers des lois, des décrets et des promulgations...

La norme sociale, quant à elle ,a été et continue à être constituée par le mouvement « d'acceptation / non acceptation » de la norme linguistique par le public notamment les présentateurs radio-télévision, les politiciens, les vedettes... Les natifs peuvent produire des énoncés qui altèrent la norme linguistique tout en étant en plein dans la norme sociale ; il s'agit en fait d'une intuition langagière dont disposent ces natifs et qui leur permet de rester dans l'ambiance de leur norme sociale . Notons que le non respect de cette norme sociale risque d'entraîner l'exclusion de la personne par certaines classes sociales affirme Ying (Ying, X., 2013 : 21).

Nous commençons à voir d'emblée, la complexité de cette notion de norme. En Français, les formes valorisées et acceptées par la suite, ont toujours été celles des groupes sociaux les plus prestigieux, affirme Marquillo (2003 : 18). Ce sont des influences sociolinguistiques qui finissent par s'installer dans le système interne de la langue. Dans ce cadre, l'influence de la classe germanique sur la langue française a été importante. Walter (Walter in Marquillo, 2003 :18) avance l'exemple du « h » qui est produit par une forte expiration de l'air quand on dit « les hanches » ; cela s'explique par le fait que cette classe germanique envahissante et donc dominante, a prononcé ce mot « hanche », qu'elle a d'ailleurs apporté avec elle, d'une variation qui ne correspondait pas au parler des Romains, où le « h » était déjà muet. Cette variation de l'époque a fini par être la norme aujourd'hui. C'est le cas aussi de « héron », alors qu'on prononce « les-z-hommes » car le « h » de homme est, lui, d'origine latine « homo » donc faisant partie de la langue romane.

Frei tout comme Guirraud (in Marquillo 2003 : 19) vont plus loin lorsqu'ils attribuent à certaines erreurs le mérite de « *prévenir ou de réparer les déficits du langage correct* » en forçant progressivement les barrages de la norme. Quelques erreurs récurrentes ont annoncé le français avancé en s'installant dans une langue d'usage et en finissant d'être acceptées. Les fameuses « Querelles » périodiques entre modernes et traditionalistes témoignent bel et bien de ce processus de la construction de la norme.

On est donc devant le fait que la langue française, comme l'affirme Marquillo (ibid :21), est « *la victoire d'une langue vulgaire, du peuple,[...] qui a conquit*

progressivement les sphères de la légitimité et devient la langue officielle d'une nation puis celle d'une communauté à l'échelle planétaire : la francophonie ».

Notons un autre fait ; il existe autant de normes que de variations, car la variation est constitutive de toute langue. Dans cette optique, le même auteur recense cinq types de variations :

- Une variation diastratique relative aux registres de langue.
- une variation historique relative au développement de la langue.
- une variation géographique et régionale relative aux différentes régions ou pays de la francophonie : à titre d'exemple le repas du soir est appelé à Paris : dîner, en Suisse et dans certaines provinces : souper. En Belgique les deux mots sont d'usage mais présentant des différences d'ordre sémantiques : souper c'est en famille, dîner c'est plus officiel (on dira un dîner de gala mais jamais un souper de gala).
- variation relative au canal : oral/écrit
- variation interne au système de la langue ; il s'agit des réalisations individualisées des mêmes actes de parole.

Cette réalité a inévitablement changé l'approche de la notion de la Norme. En effet dès les années 70, ces variations sont désormais prises en compte. Rey, distingue trois normes ; une norme objective en relation avec les régularités du système grammatical. Une deuxième norme d'usage située entre le système de la langue et la parole. Enfin une troisième norme prescriptive relative à ce qu'on peut dire / ne pas dire.

Suivant la norme adoptée, un écart peut être qualifié d'erreur ou au contraire, le même écart peut être valorisé socialement. Observons les exemples suivants⁵ :

- ça voiture sec aujourd'hui à Paris ! Il pleut des voitures..
- *Je le te prends .
- *Il me viens.

Le premier énoncé est produit par un chauffeur de taxi parisien, agacé par un immense embouteillage. Cette production est un écart par rapport à la norme objective mais acceptée par la norme d'usage. On ira même jusqu'à qualifier ce natif de

⁵ Exemples sont extraits de l'ouvrage de Marquillo, 2003.

quelqu'un qui a un savoir faire discursif permettant la production d'une telle métaphore. Notons aussi que cette même production n'est pas considérée hors système (faisant partie du paradigme de la construction impersonnelle) contrairement aux deux autres exemples, lesquels produits par des apprenants de FLE, et qui non seulement ne sont pas conformes à l'usage mais aussi hors système. Ce dernier aspect (production hors système grammatical) est très caractéristique des erreurs des apprenants du FLE.

En 1997, des sociolinguistes réunis par Marie-Louise Moreau (Moreau in Marquillo, 2003 : 40) distinguent cinq normes :

- **La norme de fonctionnement** : cette norme est en relation avec les règles des pratiques linguistiques d'une communauté.
- **La norme descriptive** : cette norme correspond aux règles rendues explicites par les linguistes à travers la rédaction d'ouvrages de grammaire et de linguistique.
- **La norme prescriptive** : ce sont les modèles à imiter ; tirés de la norme de fonctionnement et proposés aux apprenants de la langue.
- **La norme évaluative** : c'est une norme qui permet d'attribuer des jugements de valeur sur les productions linguistiques les qualifiant de belles, élégantes ou au contraire relâchées, vulgaires.
- **La norme fantasmée** : il s'agit de représentations chez tout locuteur ; un idéal qui n'est jamais atteint par personne.

Porcher (Porcher in Richterich, 1985 :20) de son côté parle de trois niveau ; la langue en tant que système, la langue de communication et la langue à enseigner.

Qualifier une production d'erreur revient donc à identifier le niveau de norme adoptée. Ainsi « aller au coiffeur » est une erreur par rapport à la norme prescriptive où on recommande « aller chez le coiffeur ». Par ailleurs on peut accepter dans le niveau de la norme de fonctionnement « aller au coiffeur » puisqu'elle n'est pas hors système (selon le paradigme -aller à...-) ; cette construction pourrait même devenir un jour, selon Frei, la norme. La question qui se pose enfin, quelle norme adopter en enseignement/apprentissage du FLE ?

2. La Norme en FLE : une approche cognitive

Dans l'enseignement du français langue étrangère FLE, la norme prise en compte a toujours été la norme prescriptive, même si elle n'a pas toujours été appelée comme cela. Depuis le primaire et jusqu'à l'université, le français enseigné est celui des dictionnaires, des manuels, des extraits de grands écrivains. Les différents lectes et registres ne sont pas pris en charge par cet enseignement notamment à l'écrit (compréhension et production) comme l'avance Marquillo : « *en enseignement / apprentissage du FLE, il ne s'agit pas, bien entendu de faire pratiquer le français dans toute ses variétés* », même si Catach (Catach, 1993 :20) affirme que le langage oral a toujours existé avant la langue écrite. On enseigne alors une langue formelle, un français standard. Est donc considérée erreur toute production en écart à cette norme même si cette production est une réalisation possible.

A l'oral, l'enseignant selon sa formation initiale mais aussi continue et son degré d'imprégnation dans la culture française, introduit plus au moins des réalisations possibles de certains actes de parole relevant soit de la norme sociale en tendance, soit de lectes des différentes régions. Malgré cette éventuelle flexibilité à l'oral, il n'en demeure pas moins qu'il est strictement recommandé de rester dans la norme sociale prescrite par le programme scolaire. Une norme que nous pouvons présenter dans l'exposé suivant en nous inscrivant dans une approche de la linguistique cognitive qui « *propose des théories de la langue susceptible de s'articuler de façon explicite avec l'architecture neuronale du cerveau* » (Fuchs, 2004 :3).

Un signe peut être un **indice** qui renvoie directement à la signification ; le lien entre le signe et le sens est alors naturel comme pour les panneaux qui indiquent la direction à prendre dans une route. Il peut aussi être une **icône** qui représente le sens voulu comme pour les panneaux où figurent des enfants portant des cartables recommandant qu'il faut penser à ralentir la vitesse des véhicules car des enfants scolarisés peuvent utiliser la route. Le signe peut enfin être un **symbole**, dans ce cas il n'existe aucun lien naturel entre le signe et son sens ; il s'agit d'un lien purement conventionnel. A travers l'exposé suivant, nous examinons d'abord les principes cognitifs du langage humain d'une manière globale, pour nous pencher ensuite sur les principes qui régissent le lexique, la morphologie et la syntaxe de la langue français.

Le langage humain est constitué de signes symboliques. Les liens entre les signifiés et leurs signifiants relèvent de conventions ; de Saussure parle de *l'arbitraire* du signe linguistique.

Cependant, et selon N. Delbecque (Delbecque et al., 2006 : 22), ce langage symbolique est structuré par trois principes : le principe d'indexicalité, le principe d'iconicité et le principe symbolique.

- **Le principe d'indexicalité** consiste dans le fait que le langage humain est égocentrique. En effet le locuteur adopte son point de vue pour pointer le monde. Donc le *ici* et *maintenant* ainsi que tous les déictiques s'interprètent par rapport à ce locuteur. Dans cette optique, le langage a une perspective anthropocentrique : il est centré sur l'homme. L'être humain occupe une position privilégiée dans la description des événements, ce qui explique que la construction passive n'est pas le premier choix des locuteurs, on y recourt pour des raisons pragmatiques.

- **le principe d'iconicité** avance que la forme de l'énoncé serait l'image de son sens. Ce principe se manifeste dans certains mots du lexique dont le signifiant est une imitation phonétique du signifié démontré : le mugissement ou encore le beuglement. Dans les énoncés, ce principe se manifeste à travers : l'ordre linéaire, la distance et la quantité.

-L'ordre linéaire : cet ordre linéaire des énoncés (ou des propositions à l'intérieur des énoncés) doit respecter l'ordre temporel et l'organisation séquentielle des événements.

Elle s'est mariée et a eu un enfant.

- La distance : Les mots qui précèdent détermineraient ceux qui les suivent immédiatement. Ce phénomène se manifeste dans le choix des prépositions qui sont déterminés par les verbes qui les précèdent. Exemple :

*.Il lui a demandé **de** rester.*

*.Il l'a invitée **à** rester {de*}*

- la quantité : une grande quantité de formes linguistiques implique une grande quantité de significations.

.C'est une très, très longue histoire.

-le principe symbolique : Au sein du signe linguistique, la relation entre le signifiant et le signifié est arbitraire ; le signifiant est un symbole conventionnel utilisé pour évoquer le signifié. Cependant, il existe des signifiants qui entretiennent des relations justifiées, motivées avec leurs signifiés, notamment pour les mots composés dont le choix des deux formes à associer est justifié généralement par la fonction du concept évoqué.

Exemple : Un porte-avion.

Même si cette combinaison est motivée (un bateau où l'on porte des avions), il n'en demeure pas moins que les deux formes *porte* et *avion* ont à l'origine un caractère arbitraire. Ce principe symbolique sous-tend la création lexicale ou la lexicologie

3. La grammaire du FLE

3.1. La lexicologie

La lexicologie ou la sémantique lexicale étudie la relation symbolique entre la forme d'un mot et sa signification. Dans cette étude deux approches sont possibles ; on peut partir d'une forme linguistique pour en examiner les différentes significations, Il s'agit dans ce cas d'une approche sémasiologique. On peut aussi partir d'une signification (un concept) pour aller examiner ses différentes formes possibles. Dans ce cas il est question d'une étude onomasiologique.

3.1.1. La sémasiologie : du mot à la signification

Adoptée dans l'élaboration des dictionnaires, l'étude sémasiologique rend compte de deux phénomènes :

D'abord la polysémie où un seul mot a plusieurs significations :

.fruit⁶ :

.produit comestible des végétaux qui est sucré et que l'on consomme le plus souvent comme dessert.

(*botanique*) : organe végétal qui contient les graines nécessaires à la reproduction.

.*le(s) fruit(s) de* : avantages que l'on retire de quelque chose.

⁶ Tous les exemples sont extraits de l'ouvrage de D elbecque et all., 2006

litt. enfant par rapport à sa mère.

Ensuite l'homonymie ; deux mots d'origine différente ont la même forme.

. **charme** :

. qualité de ce qui attire ou plait.

. type d'arbre ou arbrisseau.

Deux questions se dégagent : comment on peut délimiter parmi toutes ces significations, celles les plus prototypiques (les plus représentatives) d'une forme donnée ? Et Comment se sont constituées toutes ces significations pour une seule forme ?

En effet, déterminer les significations les plus prototypiques reviendrait à rendre compte de trois paramètres en répondant aux questions suivantes ;

-à quoi pense-t-on en entendant le mot ?

- Quelle est la fréquence d'emploi des différentes significations ?

-quelle a été l'évolution historique de la signification ?

En ce qui concerne les processus cognitifs de création et d'extension du sens, on peut en dégager quatre ; par métonymie ; par métaphore ; par généralisation et par spécialisation.

Canard (n.m)

.a. oiseau aquatique

.b. viande de cet oiseau

.c. fausse nouvelle.

.d. journal.

.e. fausse note criarde.

.f. morceau de sucre trempé dans le café, le lait,..

.g. (loc.) un « *vilain petit canard* » : le moins beau d' un groupe.

Le sens (a) est le sens initial, le plus central. Le sens (b) est créé par métonymie : la partie (viande) est désignée par le tout : j'ai mangé du canard. Les sens (c),(d), (e) , (f) sont créés par métaphore : le cri du canard sonne comme une fausse note (e), comme

les fausses nouvelles(c) relevant de bavardages inconsidérés. Ces fausses nouvelles quand elles sont diffusées dans des journaux, ces derniers sont des canards (ici le sens(d), il ya aussi une spécialisation). Les plongeurs rapides du canard sont comme ceux d'un morceau de sucre dans le café (f) : *faire un canard en prenant le café*. Enfin, comparé, dans sa démarche terrestre maladroit, avec des oiseaux aquatiques plus majestueux, le canard est moins beau. Par processus de généralisation à l'espèce humaine, on aura le sens (g).

3.1.2 .L'onomasiologie : de la signification au mot

A travers cette approche, on part du concept pour découvrir les mots qui servent à le désigner. L'intérêt de cette approche réside dans le fait que non seulement on comprend mieux l'origine des items lexicaux mais aussi ce qui fait, dans une même langue, qu'on ait recours à différents mots pour désigner le même concept.

Cependant l'intérêt majeur est que l'on puisse mettre à jour la structure sous-jacente d'un champ lexical ; l'ensemble de mots désignant des entités d'un même domaine conceptuel. Il s'agit d' « *un champ cohérent de notre univers fait de conceptions et d'expériences* » (Delbecque et all., 2006 :62).

Ainsi les mots *petit-déjeuner, collation, déjeuner, goûter, diner, souper...*constituent le champ lexical de *repas*

En ce qui concerne les processus de création dans une catégorie conceptuelle, rappelons qu'en analyse sémasiologique, il existe quatre processus de création de mots à l'intérieur d'une catégorie linguistique : la métonymie, la métaphore, la spécialisation et la généralisation. En analyse onomasiologique, ce sont les mêmes processus créateurs dans une catégorie conceptuelle.

-la généralisation : mini-jupe/jupe/vêtement.

-la spécialisation: vêtement/ pantalon/ jeans.

-la métaphorisation : en vue d'aborder un domaine conceptuel, il arrive très souvent de faire appel à un autre domaine conceptuel par processus de métaphorisation :

Evoquer le concept de la montagne, on fait appel au concept du corps humain ; l'on parle alors du pied de la montagne, des flancs d'une dent pour évoquer des

sommets aigus.

Le même processus de métaphorisation est utilisé quand on parle du concept de « débat » ; faisant appel au concept de la guerre. Ainsi on dit :

Rallier quelqu'un à sa cause, *Affronter* quelqu'un dans un débat public

Attaquer les positions de quelqu'un, sortir *victorieux* ou *vaincu* on écrase son *adversaire*. Il s'agit donc d'une métaphore conceptuelle.

-la métonymie conceptuelle est aussi l'un des processus de création des mots.

Exemples⁷ :

Mon *pneu* est crevé. (prendre le possesseur pour l'objet)

J'aime lire *Gide* (prendre l'auteur pour le livre)

Mon *village* vote écolo (prendre l'endroit pour les habitants)

Mon nouveau *canon* est génial (prendre le producteur pour le produit)

Il m'a servi un bon petit *verre* (prendre le contenant pour le contenu).

3.2. La morphologie

La morphologie s'occupe des structures internes des mots. Dans la langue, il existe deux sortes d'éléments porteurs de sens :

.les *lexèmes* : les mots qui permettent de désigner les catégories conceptuelles (c'est l'objet d'étude de la lexicologie comme nous venons de voir).

.les *morphèmes* : les plus petites unités significatives permettant la construction de mots nouveaux et complexes pour désigner des catégories conceptuelles plus larges.

La morphologie étudie les morphèmes ainsi que les processus de création de mots à travers ces morphèmes.

A travers l'exposé suivant, nous examinons les deux processus de formation de mots, à savoir la composition et la dérivation ainsi que d'autres procédés moins répondus. Nous terminons par un regard sur l'interaction entre la morphologie, la lexicologie et la syntaxe.

⁷ Tous les exemples sont cités par Delbecque et all., 2006.

Du grec *morphé* qui désigne la forme, on distingue deux types de morphèmes. Les morphèmes lexicaux où les parties constituant le mot sont indépendantes, libres, comme dans le mot composé : *amour-propre*. Les morphèmes grammaticaux, eux, sont des parties de mots dépendants (ne pouvant exister seuls en dehors des mots qui les contiennent). Dans le mot *amoureuse*, il ya *amour* (morphème lexical) et *euse* qui est un morphème grammatical , dépendant (ne pouvant exister seul). Il s'agit d'une forme fléchie c'est pourquoi on parle de morphèmes flexionnels.

Notons qu'il existe des morphèmes grammaticaux qui sont cependant indépendants comme dans l'exemple :

Il promet de revenir, les mots, *il* et *de* sont des morphèmes grammaticaux mais indépendants, libres (non attachés à d'autres morphèmes) ; ils sont appelés **mots fonctionnels**. L'indépendance de ces mots fonctionnels est nettement atténuée par rapport aux morphèmes lexicaux puisque même écrits séparés, ils ne peuvent exister seuls.

En langue française, la formation de mots nouveaux est procurée par trois processus différents

- Les formes fléchies, sont le fruit de *la dérivation*, il s'agit de la morphologie flexionnelle qui s'occupe de la flexion (ou l'affixation) de morphèmes flexionnels (ou affixes) aux morphèmes lexicaux.
- l'association de morphèmes lexicaux est procurée par *la composition*, donnant lieu aux formes composées des mots.
- Enfin l'association des morphèmes lexicaux et des mots fonctionnels forment les groupes syntaxiques.

Nous exposons à travers les lignes qui suivent ces procédés.

3.2.1. La dérivation

La dérivation est un procédé de création de mots qui consiste à ajouter des morphèmes dépendants appelés *affixes*, aux lexèmes de départ. Placés au début du mot, ces affixes sont appelés *préfixes* : **antigel**. Les *suffixes*, quant à eux, sont placés après les lexèmes de départ : **amoureux**. Enfin les *infixes* sont placés au milieu des lexèmes : **latino-américain**.

Les affixes portent des significations générales, ainsi, les mots dérivés, à l'encontre des composés comme nous allons le voir, dénotent les hyperonymes d'une catégorie conceptuelle donnée :

Le préfixe **multi** désigne tout ce qui peut être une pluralité.

Le suffixe **ier** aide à former « une catégorie abstraite de structures qui servent à maintenir ensemble » :

- ajouté à certains noms de fruits, on désigne les arbres fruitiers
- le carnet où sont maintenus des chèques ensemble ; un chéquier
- dans un calendrier sont maintenus ensemble des jours et des mois.

En ce qui concerne la compatibilité des affixes avec les lexèmes, toutes les combinaisons ne sont pas retenues au lexique. Prenons le préfixe *in* (avec ses allophones *im, il, ir*), combiné avec des adjectifs, il signifie tout ce qui n'ayant pas la qualité de l'adjectif tout en impliquant son contraire. Ainsi il n'est combiné qu'à des adjectifs qui désignent « *des qualités représentatives et temporellement stables* » indique Delbecque (Delbecque et al., 2006 : 92). Dans cette optique on accepte, à titre d'exemple, immobile, incorrect, injuste, impossible, car en effet ce qui n'est pas mobile, correct, juste ou possible ne peut l'être à moitié (soit l'on est mobile ou non, correct ou non, juste ou non, possible ou non, ...) ces qualités sont stables et intégrales. Par la même logique, des constructions telles que *invide, *immur, *inrapide n'existent pas ; une bouteille qui n'est pas vide n'est pas forcément pleine, elle peut être à moitié pleine, un fruit qui n'est pas mur passe progressivement par des étapes multiples, enfin celui qui n'est pas rapide peut l'être plus ou moins.

Il faut mentionner enfin qu'un affixe a un sens central ou prototypique et d'autres sens périphériques issus d'un processus de création de mots nouveaux à travers ce même affixe. L'exemple du suffixe *iste* montre qu'au départ ce suffixe désigne « *une personne qui a une profession, ou qui fait régulièrement une activité* » : journaliste, cycliste, ... (Delbecque et al., 2006 : 93).

Ensuite on voit le suffixe *iste* s'approprier un deuxième sens « *personne qui défend quelque chose* » : écologiste, communiste, ..

Un troisième sens va lui être attribué, celui de « *une personne qui partage les*

opinions d'une autre personne » : gaulliste, marxiste, ...

3.2.2. La composition

La composition désigne la formation de mots à partir de l'association de morphèmes lexicaux ; il s'agit de mots composés.

En langue française, la grammaire traditionnelle a déjà recensé les cas à partir des quels des mots nouveaux sont composés (Delbecq et all., 2006 : 83 et 85) : Les composés nominaux (chou-fleur, mot-clé, les composés adjectivaux (pur-sang, gris-souris), les composés verbaux

(S'entre-déchirer, sous-estimer, contre-attaquer).

Au delà de cette classification traditionnelle, l'apport de la linguistique cognitive réside dans l'étude des relations entre les morphèmes constituant ces mots composés.

Dans les composés nominaux, la signification est liée généralement aux sens initiaux des morphèmes constitutifs du mot composé : *Mot-clé, boîte à outil, ...* Dans les composés verbaux et adjectivaux, le sens des concepts est moins stable dans la mesure où ces mots dénotent des mouvements ou des actions : *Une chaise roulante, un tire-bouchon.*

Nous relevons aussi le fait que la signification des composés indique -soit l'origine (la provenance) : *Fer battu* (obtenu par battage), *Fer forgé* (obtenu par forgeage). Soit alors cette signification indique la fonction ; *Fer à repasser, Fer à cheval.*

D'une manière générale, le rôle des noms composés consiste en la dénomination des catégories spécifiques d'un concept de base. Un *chou-fleur* est un type de chou, Un *fer à repasser* est un type de fer.

Les noms composés permettent donc non seulement de nommer des sous-catégories nouvelles mais aussi de mentionner la relation entre ces hyponymes et leurs hyperonymes.

Ainsi les gens comprennent facilement un composé comme *les autoroutes de l'information* ; qui, par métaphore présentent l'information dans sa circulation et son

échange instantané (la cible) à une marchandise (la source) qui circule rapidement sur une autoroute.

La composition comme processus de dénomination des concepts nouveaux apaise aussi notre mémoire d'être humain, en évitant une impossible surcharge lexicale si l'on devait mettre à chaque concept nouveau un nouveau lexème simple.

Nous soulignons que la signification dans les composés n'est pas toujours « transparente » comme le mentionne Delbecque (Delbecque et al., 2006 : 84) ; des significations qui ne sont pas du tout évidentes peuvent émaner de certains mots composés. La préposition « à » indique généralement la fonction comme dans *Fer à repasser*, cependant pour *Fer à cheval* il faut savoir au préalable que fer est étendu à *fer pour protéger le pied d'un cheval*. En effet cette signification n'est pas tirée avec évidence du mot en question (fer à cheval). On parle alors de mots composés opaques, comme c'est le cas pour le mot typique *aujourd'hui*. Formé des mots compréhensibles *au, jour* et *d'*, ainsi que de la partie opaque *hui* du latin *hodie* qui signifie *en ce jour* ; littéralement *aujourd'hui* signifie *au jour d'en ce jour*. Cette opacité n'a pourtant pas empêché que ce mot s'enracine pour devenir disponible tel un lexème libre.

Cette opacité de certains mots composés ne diminue cependant en rien la productivité procurée par le processus de la composition. En effet ces mots sont faciles à construire et le lien métaphorique ou métonymique impliqué entre les composants est généralement assez claire. Cela crée des mots composés motivés dont les liens entre leurs composants sont clairs.

3.3. La syntaxe

Décrire le monde par la langue ou conceptualiser est rendu possible par deux voies. Soit à travers des extensions de sens en lexicologie via les quatre processus créateurs de sens à savoir : la métonymie, la métaphore, la spécialisation et la généralisation. Soit alors par la combinaison de morphèmes pour créer des mots complexes (la morphologie), ou des syntagmes avec plus d'avantage de complexité (la syntaxe).

En effet, l'agencement des morphèmes en syntaxe donne lieu non pas à des concepts mais exprime des événements à travers des phrases ce qui donne lieu à plus

de complexité. Ainsi la phrase est une construction complexe d'unités grammaticales qui met en relation trois paramètres :

- Une grille événementielle regroupant des événements de même type.
- une structure de la phrase ; un schéma constructionnel rendant compte de l'agencement des participants dans cette phrase
- l'ancrage de la phrase ; il s'agit des éléments qui situent l'évènement indiqué ; où et quand l'évènement a eu lieu.

3.3.1. Les grilles événementielles

Rendre compte d'un évènement est assez subjectif nous avançons le principe d'indexicalité. En effet notre perception du monde est non seulement subjective mais aussi égocentrique ; l'être humain adopte son point de vue pour pointer le monde. Ainsi notre attention est portée sur ce qui nous intéresse, ce qui nous est plus proche. D'un même évènement, plusieurs constructions se révèlent possibles. Delbecque (Delbecque et al., 2006 : 108) propose l'exemple suivant :

Deux élèves Jean et Pierre, se disputent en classe pendant l'absence du professeur. Emporté par la colère Jean s'approche de Pierre pour le frapper d'une raquette. Ce dernier esquive et la raquette casse un carreau. Cet évènement peut être raconté de plusieurs manières :

1. C'est Jean qui l'a fait.
2. Le carreau s'est cassé.
3. Jean a cassé le carreau.
4. Jean s'est emporté et essayé de frapper Pierre.
5. Jean s'est emparé d'une raquette.
6. La raquette a heurté le carreau.
7. Pierre a provoqué Jean.

Chaque construction relève d'un point de vue, d'une grille événementielle. On distingue les grilles suivantes :

. **La grille essive** : Cette grille sert à attribuer une caractéristique à une entité donnée. Du verbe latin *esse* qui signifie être, la grille essive dénote un état et associe donc le sujet qui a le rôle du *patient* et qui subit cette attribution à *l'essif* (la caractéristique

attribuée).

Le sahara est un désert.

. **La grille processuelle** : C'est une construction qui rend compte d'un événement en impliquant un participant plus au moins actif :

-L'enfant guérit

-Le chien aboie

-Le temps s'éclaircit

. **La grille d'action** : Cette grille répond à la question « Que fait X ? ». Le sujet est conçu comme à la fois l'origine et le contrôleur de l'action ; il est Agent ce qui n'est pas le cas dans la grille événementielle. Ainsi, le sujet qui est participant et actif est généralement humain.

Jacques peint un portrait.

. **La grille d'expérience** : A travers cette grille, le locuteur rend compte de ses expériences en reprenant son vécu au contact avec le monde. L'on utilise donc des verbes mentaux tels que : voir, ressentir, penser,...

« Le petit prince voit le serpent, il sait qu'il est dangereux, il veut cependant le prendre. Il pense pouvoir le faire, mais il n'est pas assez rapide et le sent mordre. »

(Delbecque et all., 2006 : 115)

. **La grille de possession** : C'est le fait d'associer un possesseur généralement humain à un objet, une notion ou une personne :

-Jacqueline a un bel appartement.

-Anne a souvent des idées brillantes.

-Pierre a deux sœurs.

-Le possesseur peut relever d'un ensemble au quel on attribut une partie :

-Cette table a trois pieds.

. **La grille de mouvement** : C'est le résultat de la combinaison entre des grilles essives, processuelles ou actionnelles avec l'indication de l'endroit qui représente la scène où s'est déroulée la grille en question. Cette grille peut être présentée par le schéma : source-trajet-but et le mouvement recouvre l'espace et le temps.

- La pomme est tombée *de l'arbre dans l'herbe*.
- Je grimpe *de ma chambre au toit* par la gouttière.
- La police fouilla la maison *du matin au soir*.

. **La grille de transfert** : C'est une grille qui elle aussi associe plusieurs schémas ; de possession, de processus ou d'action à un schéma de mouvement. Nous voyons ainsi le mouvement d'une possession, d'une action ou d'un processus comme dans les exemples suivants :

- Jean a donné ce livre d'histoire à Pierre.
- Jean a donné une couche de peinture à la porte d'entrée.

3.3.2. La structure de la phrase

. **La structure hiérarchique** : La phrase est une construction hiérarchique. D'abord les mots d'une phrase représentent son niveau inférieur. Ces mots se combinent pour former des constituants nominaux, verbaux et prépositionnels ; représentant ainsi les niveaux intermédiaires. Ces derniers s'unissent à un niveau plus élevé pour constituer des groupes prédicatifs et des groupes nominaux. Enfin l'union de ces groupes nominaux et ces groupes prédicatifs constitue, à un niveau encore plus élevé, la phrase.

. **La structure linéaire** : En langue française, les constituants linéaires de la phrase sont :

- le sujet
- le prédicat ; ce qui est dit du sujet
- l'objet direct : le groupe nominal le plus important après le sujet.
- l'objet indirect : le 3^{ème} groupe nominal caractérisé par la préposition
- autres compléments : qui peuvent accompagner le verbe

Si l'événement impose la grille événementielle, le choix de la structure phrastique est, lui, tributaire de ce que nous voulons exprimer exactement.

Pour un événement de déplacement par exemple, la grille qui s'impose est bien la grille de mouvement. Cependant on peut avoir recours à deux structures phrastiques différentes :

- soit une structure à complément si je veux exprimer seulement ma destination :

Je vais à Amsterdam.

-soit une structure transitive si je veux indiquer mon intention de découvrir l'endroit : je visite Amsterdam.

3.3.3. L'ancrage de la phrase

Après avoir vu les grilles événementielles qui rendent compte des événements, et les structures phrastiques qui rendent compte de l'expression de ces événements, nous terminons cette approche de la syntaxe par un compte rendu sur le rapport entre l'événement et le locuteur. Il s'agit de l'ancrage de la phrase. En effet, l'événement ainsi que les participants sont ancrés dans l'univers du locuteur. Comme l'indique le principe d'indexicalité du langage, un locuteur se prend pour référence temporelle et spatiale ; ainsi il situe le lieu et le temps de l'événement par rapport à « où » et « quand » il se trouve au moment de parler à travers les déictiques. En effet, les déictiques ne sont pas la seule manière d'ancrer un événement, d'autres moyens existent :

-L'acte de langage

-La modalité.

-Le temps

-L'aspect

Ces moyens rapportent l'événement au vécu du locuteur.

. **L'acte de langage :** Delbecque (Delbecque et all., 2006 : 126) accorde le mode à la notion d'acte de langage communiqué par la phrase. On en distingue quatre ; on peut effectuer une assertion, une interrogation, une injonction ou un acte rituel (saluer, célébrer un mariage, ..). Ces actes renvoient respectivement au mode déclaratif, +interrogatif et impératif. Ces actes de parole ancrent l'événement dans l'intention communicative du locuteur.

. **La modalité :**

Le locuteur rapporte des événements qui ont effectivement eu lieu. Il parle aussi d'événements susceptibles d'avoir lieu ; ce sont des événements potentiels. L'attitude du locuteur par rapport à ce type d'événements potentiels est appelée : la modalité. L'expression de ces événements potentiels se fait à des degrés différents à travers une

série d'auxiliaires modaux : pouvoir, devoir, vouloir, avoir à,... Ces degrés varient entre l'obligation, la possibilité, l'autorisation et l'inférence.

On distingue deux attitudes

- la volonté : (l'obligation et l'autorisation), relevant des notions éthiques ; c'est la modalité déontique
- la probabilité (possibilité et inférence) relevant de ce qui est logiquement possible. Il s'agit de la modalité épistémique.

Il n'existe cependant pas de frontières étanches entre ces deux modalités : une inférence qui est une modalité épistémique peut s'exprimer par l'auxiliaire *devoir*, qui lui, relève de la modalité déontique :

Jacques doit être chez le marchand de journaux. (inférence).

Ce fonctionnement s'explique selon Delbecque (Delbecque et all., 2006 : 129) par une dérivation « *significations déontiques par extension métaphorique.* » ; ainsi on peut expliquer l'exemple en disant que tous les éléments de la réalité infèrent que Jacques serait chez le marchand de journaux au point de considérer cette possibilité comme la seule hypothèse obligatoire.

. Le temps

Le moment de la parole est considéré comme étant la référence temporelle adoptée par le locuteur. Ainsi les événements simultanés à ce moment de la parole constituent le présent, les événements antérieurs représentent le passé et les événements postérieurs, eux, renvoient au futur (ibid : 129).

4. Classement grammatical des erreurs : une approche cognitive

Nous adoptons une classification relative aux travaux de Delbecque (Delbecque et all., 2006) dans une approche cognitive de la langue. A travers l'ouvrage intitulé *Linguistique cognitive*, les auteurs regardent le lexique, la morphologie et la syntaxe. Ainsi nous procédons à une classification des erreurs lexicales, morphologiques et syntaxiques. Cette classification permet d'approcher les erreurs dans leur fonctionnalité au sein des interlangues des apprenants (dans leurs systèmes grammaticaux intermédiaires en construction).

Etant donné que le traitement du lexique dans l'approche de Delbecque ne recouvre que l'aspect conceptuel, et en vue de recouvrir les erreurs relatives à la forme des mots, nous ajoutons à notre grille ce paramètre incontournable de l'orthographe.

4.1. Les erreurs d'orthographe

Il est question des erreurs écrites ; l'analyse porte sur les erreurs de la forme nommées communément erreurs d'orthographe. Il s'agit de toute addition ou omission de lettres ou d'accents créant ainsi des mots qui n'existent pas dans la langue française. Exemple :

- une dérivation phonique : omission ou adjonction d'accents ou de phonèmes, substitution de phonèmes (o/ ou), confusion de mots proches (champion/champignon/champoing).
- erreurs homophoniques : la forme phonique juste mais la forme graphique est erronée (graphèmes homophoniques : on/om, il/ill)
- erreurs de contraction : *à le au lieu de au, *ne est au lieu de n'est

4.2. Les erreurs de morphologie

La morphologie s'occupe des structures internes des mots. Elle s'occupe aussi de la formation des mots par composition (les mots composés) ou par dérivation, qui à son tour, peut être flexionnelle (les mots fléchis à travers des affixes) ou fonctionnelle (des unités grammaticales à travers des désinences de genre, de nombre et de personne). Ainsi, nous classons les erreurs morphologiques en :

4.2.1. Les erreurs de composition

Il est question d'écarts dans la production des mots composés.

4.2.2. Les erreurs flexionnelles

Relatives à la formation des mots fléchis via les différents affixes (préfixes, infixes ou suffixes). Ces erreurs portent sur la graphie des affixes, ou encore sur la compatibilité de ces affixes avec les lexèmes. Dans ce dernier cas des mots qui n'existent pas en français peuvent être produits par l'apprenant.

4.2.3. Les erreurs fonctionnelles

Appelées aussi erreurs d'orthographe grammaticale, il est question d'erreurs en

relation avec les accords en genre, en nombre ou en personne (les désinences verbales en conjugaison). Seront répertoriées dans cette catégorie les erreurs relatives à l'usage des morphèmes fonctionnels du pluriel, du féminin et des personnes en conjugaison.

4.3. Les erreurs lexicales

Les erreurs lexicales sont « *des erreurs où l'on constate un décalage plus ou moins grand entre le sens de la lexie visée et celui de la lexie choisie par l'apprenant.* » (Hamel et Milicevic, 2007 : 31). L'objet d'étude de la lexicologie relève de la relation symbolique entre la forme d'un mot et sa signification. Rappelons que dans cette optique (cf Axe II, chapitre 2 :), deux approches sont possibles : soit l'on part d'une forme lexicale pour explorer ses différentes significations, soit alors on part d'une signification, d'un concept pour recenser les différentes formes lexicales qui recouvrent cette même signification. Ainsi, nous approchons les erreurs lexicales par ces deux perspectives :

4.3.1. Les erreurs sémasiologiques ou erreurs de sens fictif

Il est question de formes justes, qui existent bel et bien en français mais dont le sens visés est erroné. Dans ce type d'erreurs, il s'agit d'un faux glissement de sens dû au phénomène de la polysémie. En effet, le français contient un nombre considérable de mots polysémiques qui constituent des réseaux interconnectés. Nous pouvons illustrer cette interconnexion par le schéma suivant :

	sens a		sens 1
	sens b		sens 2
	sens c	Mot 2	sens 3
mot 1	sens d		sens 4
	sens e		sens 5
	sens f		sens 6
	sens g		sens 7

Le mot 1 est polysémique tout comme le mot 2. Il se trouve que parmi les sens du mot 2 il ya un sens en commun avec le mot 1. Un apprenant peut prendre le mot 1 pour désigner le mot 2 par un faux glissement de sens, dû au fait que dans un contexte unique et particulier les deux mots peuvent se substituer. Exemple : regarder un livre

au lieu de lire un livre.

Lire : parcourir des yeux un texte.

Regarder : parcourir entre autres un texte.

Ici le verbe regarder a pris un sens fictif, il ya eu un faux glissement de sens.

4.3.2. Les erreurs onomasiologiques

En approche onomasiologique, on part du concept, du sens pour chercher la ou les forme(s) correspondante(s). Dans cette optique, des phénomènes de synonymie et de champs lexicaux sont constatés. Se produisent alors les erreurs suivantes :

.Les erreurs de synonymie : un synonyme est un « *mot qui a approximativement le même sens qu'un autre mot* » (Hachette, 2000). L'adverbe *approximativement* signifie qu'il n'existe pas de synonymes parfaits et que l'on parle plutôt de para-synonymes, étant donné que chaque synonyme contient un ou des traits sémiqes qui le différencient d'un autre. Prenons l'exemple du concept de *résultat* ; parmi les mots qui le désignent, on trouve le mot *fruit* et ce dans un contexte particulier ; *fruit d'un travail* par exemple. Un apprenant pourrait donc prendre les deux termes pour synonymes absolus qui peuvent se substituer dans tous les contextes, produisant ainsi une erreur comme :

*L'orange est un *résultat* (pour dire que c'est un fruit).

.Les erreurs de sens : Il s'agit de mots qui ne sont pas synonymes mais qui ont des sens très proches à l'exemple des deux verbes *ramener* et *apporter*. Les deux verbes désignent faire venir, cependant le premier est destiné aux animés ramener quelqu'un, alors que le second est destiné aux inanimés : apporter quelque chose. Il en est de même pour *distribuer* des objets et *affecter* des personnes.

.Les erreurs d'hierarchie : dans ce cas l'apprenant utilise l'hyperonyme à la place de l'hyponyme ou inversement : il a enfilé son *vêtement, (au lieu de son pantalon)

4.4. Les erreurs syntaxiques

4.4.1. Erreurs relatives aux grilles événementielles

Selon le principe d'indexicalité, notre perception du monde est non seulement subjective mais aussi égocentrique. Ainsi pour le même évènement, plusieurs

constructions se révèlent possibles. Delbecque mentionne sept constructions possibles qu'elle nomme les grilles événementielles. Ainsi Des erreurs proviendraient lors de ces constructions.

Le premier type d'erreurs peut se produire par rapport à la grille essive ; l'apprenant se trompe au moment où il attribue une caractéristique à une entité donnée en employant l'auxiliaire avoir au lieu de « être », ou en attribuant des qualités non compatibles à l'entité en question

*l'enfant *a* malade (est malade)

* l'homme était *court* (petit de taille)

Un deuxième type d'erreurs se produirait par rapport à la grille processuelle ; où en rend compte d'un événement qui implique un participant actif. Une non-compatibilité pourrait donc avoir lieu entre l'évènement et le participant qui lui est attribué.

*le chat *aboie*. (miaule).

Dans la grille d'action, où le sujet est plutôt humain, car il est à la fois à l'origine et contrôleur de l'action, un troisième type d'erreurs pourrait avoir lieu. Il est question dans ce cas d'attribuer une action censée être accomplie par un humain à un sujet qui ne l'est pas.

Le lion **planifie* (prépare) son attaque en guettant sa proie.

Planifier est une opération mentale complexe qui s'effectue par l'être humain. Un animal en est incapable.

La grille d'expérience pourrait faire l'objet d'un quatrième type d'erreurs. En effet, cette grille permet au locuteur de rendre compte de son vécu à travers son corps et son esprit. Des maladresses surviendraient, alors, concernant notamment la compatibilité entre les sensations évoquées et les verbes mentaux utilisés.

Il **ressent* le parfum (sent)

Il **aperçoit* un bruit et **perçoit* une silhouette (percevoir un bruit et apercevoir une silhouette)

Le cinquième type d'erreurs, quant à lui, est relatif à la grille de possession. En associant à un possesseur, qui est généralement humain, un objet, une idée ou une

personne, ce type d'erreurs pourrait avoir lieu. L'emploi de *être* au lieu de *avoir* ainsi que la non compatibilité entre le possesseur et le possédé constituent d'éventuelles maladresses.

*Il *est* deux sœurs. (il a deux sœurs)

*Blessé, le chat avait le *pied* qui saignait. (la patte qui saignait)

L'avant dernier type d'erreurs en rapport avec la grille de mouvement. Dans cette grille, le locuteur précise le mouvement spatial ou temporel d'un événement. Les erreurs porteraient sur l'expression de ce mouvement en choisissant mal les déictiques spatio-temporels.

*Il travaille *en* 1970 à 1976. (de 1970 jusqu'à 1976).

*La pomme est tombée de l'arbre *en* l'herbe. (dans l'herbe).

Le septième et dernier type d'erreurs est celui relatif à la grille de transfert où le locuteur précise le mouvement non pas de l'événement comme dans la grille précédente mais plutôt le mouvement d'une possession. L'erreur concernerait les prépositions ou la compatibilité entre ce qui est transféré et les propriétaires (anciens et nouveaux)

*Jean a donné un livre pour Jacques.

*Elle a donné l'intelligence à sa fille (incompatible ; l'intelligence n'est pas susceptible d'être donnée.)

4.4.2. Erreurs relatives à la structure hiérarchique

Rappelons que la phrase est une construction hiérarchique. Les mots qui constituent le premier niveau ; le niveau inférieur, se combinent dans un deuxième niveau intermédiaire pour former des groupes nominaux et prédicatifs. Ces groupes forment à un stade encore plus élevé la phrase. A ce niveau les erreurs peuvent apparaître dans la constitution des groupes nominaux ou verbaux.

4.4.3. Erreurs relatives à la structure linéaire

La structure linéaire est considérée comme un moule dans lequel on verse les grilles événementielles. En français, ces structures au nombre de sept, peuvent être l'objet de maladresses. Ainsi se dégagent deux grands types d'erreurs relatives à ces structures linéaires. Ces erreurs portent sur l'ordre des différents constituants

linguistiques dans la phrase.

La première catégorie concerne la structure copulative où on relie un complément à un sujet à travers la copule *être*. Des erreurs pourraient avoir lieu par rapport à cette structure.

**est Anne gentille*

La seconde catégorie d'erreurs concerne les structures intransitives, transitives et ditransitives. L'apprenant pourrait attribuer un complément d'objet à un verbe intransitif, comme il pourrait omettre le complément à un verbe transitif.

- * Elle sourit *un sourire discret*. (elle sourit discrètement. Ou Elle affiche un sourire discret).
- * Il invite. (qui ?)
- * La maison appartient. (à qui ?)

4.4.4. Erreurs relatives à l'ancrage

Nous entendons par l'ancrage de la phrase, rappelons-le, ce rapport du locuteur à l'évènement qu'il raconte. Selon le principe d'indexicalité du langage, le locuteur qui se prend pour référence temporelle et spatiale, situe le lieu et le temps de l'évènement par rapport à « où » et « quand » il se trouve au moment de parler. Cela s'effectue à travers les déictiques mais aussi à travers l'acte du langage, la modalité, le temps et l'aspect. Des erreurs pourraient alors se produire.

-le premier type d'erreur est relatif aux actes du langage à savoir l'assertion, l'interrogation et l'injonction. Ces actes ancrent les événements dans les intentions communicatives du locuteur. Cet ancrage se manifeste par les modes indicatif, interrogatif et impératif. Des erreurs se produiraient dans cet ancrage, il s'agit d'erreurs qui concernent notamment le choix du mode.

Il faut que je *viens**

Il *fasse**

- le second type d'incorrections relève de la modalité ; attitude du locuteur vis à vis d'évènements potentiels qui n'ont pas encore eu lieu. Des auxiliaires modaux (tels que pouvoir, devoir, vouloir, avoir à) expriment cette attitude à des degrés différents allant de la volonté qui est une modalité déontique (l'obligation et l'autorisation) à la

probabilité qui est une modalité épistémique (possibilité et inférence). Dans l'expression de cette attitude, des erreurs se produisent quant à la compatibilité entre l'attitude à exprimer et l'auxiliaire modal choisi.

-le troisième type d'erreurs d'ancrage concerne le temps. Rappelons que le moment de la parole est considéré comme étant la référence temporelle adoptée par le locuteur. Ainsi les événements simultanés à ce moment de la parole constituent le présent, les événements antérieurs représentent le passé et les événements postérieurs, eux, renvoient au futur

- quatrième et dernier type d'erreurs d'ancrage est relatif à l'aspect. Dans ce cas, le locuteur situe un événement par rapport à un autre. Quand l'événement situé est antérieur à celui de référence ; il s'agit d'aspect perfectif. L'aspect progressif, lui, inscrit l'évènement en question dans la postériorité par rapport à celui de référence. Beaucoup d'incorrections peuvent se produire dans cette concordance des temps

*Il *a (avait) déjà une maison quand il s'est marié.*

*Il *a (aura) sa propre maison au moment où il se maria*

Grille récapitulative des erreurs grammaticales à partir d'une optique cognitive

Type d'erreurs	caractéristiques	Sous-catégories
I. Les erreurs d'orthographe :	addition ou omission de lettres ou d'accents.	1. Déviations phoniques : Champion/ champignon/ champoing 2. Les erreurs homophoniques : on/om 3. Les erreurs de contraction : à le/ ne est.
II. Les erreurs de morphologie	Relatives à la structure interne des mots	1. Les erreurs de composition 2. Les erreurs flexionnelles 3. les erreurs fonctionnelles

<p>III. Les erreurs lexicales</p>	<p>1. les erreurs sémasiologiques : Sens fictif : un faux glissement de sens.</p> <p>-2. les erreurs onomasiologiques : erreurs de synonymie. Prendre des parasynonymes pour des synonymes absolus</p>	<p>Regarder un livre (lire) : .Lire : parcourir des yeux (une écriture). .Regarder : parcourir des yeux (un paysage).</p> <p>2.1. Les erreurs de synonymie * <i>L'orange est un résultat (fruit)</i></p> <p>2.2. Les erreurs de sens proche Ramener (animés)/ apporter (inanimés)</p> <p>2.3. Les erreurs d'hierarchie hyperonyme au lieu d'hyponyme. <i>Elle enfile son vêtement (pantalon)</i></p>
<p>IV. Les erreurs syntaxiques</p>	<p>-1. les erreurs relatives aux grilles évènementielles.</p>	<p>1.1 erreurs dans la grille essive : deux cas : -utiliser avoir au lieu de être : *<i>Il a malade</i></p> <p>-non compatibilité entre le sujet et la qualité qui lui est attribuée : *<i>l'homme est court (petit de taille)</i></p> <p>1.2. erreurs dans la grille processuelle : *<i>le chat aboie (miaule)</i>.</p> <p>1.3. erreurs dans la grille d'action : Le lion *<i>planifie</i> (prépare) son attaque en guettant sa proie.</p> <p>1.4. Erreurs dans la grille d'expérience : non compatibilité entre les sensations évoquées et les verbes mentaux utilisés.</p>

<p>IV. Les erreurs syntaxiques (suite)</p>	<p>2.-les erreurs relatives à la structure hiérarchique.</p> <p>3.Les erreurs relatives à la structure linéaire : l'ordre des différents constituants dans la phrase est erroné. Six possibilités peuvent apparaître :</p>	<p>Il <i>*ressent</i> le parfum (sent)</p> <p>1.5.Erreurs dans la grille de possession. <i>*Il est</i> deux sœurs. (il <u>a</u> deux sœurs) <i>*Blessé</i>, le chat avait le <i> pied</i> qui saignait. (<u>la</u> <i>patte</i> qui saignait)</p> <p>1.6.Erreurs dans la grille de mouvement. Il travaille* <i>en</i> 1970 à 1976. (de 1970 jusqu'à 1976). La pomme est tombée de l'arbre <i>*en</i> l'herbe. (dans l'herbe)</p> <p>1.7.Erreurs dans la grille de transfert : <i>-Jean donne un livre *pour Jacques.</i> <i>-Elle a donné *l'intelligence à sa fille.</i></p> <p>A ce niveau les erreurs peuvent apparaître dans la constitution des groupes nominaux ou verbaux.</p> <p>3.1.Structure copulative : <i>*est Anne gentille</i></p> <p>3.2..Structure intransitive/transitive /ditransitive : <i>*Elle sourit un sourire discret.</i> (elle sourit discrètement). Ou Elle affiche un sourire discret). <i>*Il invite.</i> (qui ?) <i>*la maison appartient.</i>(à qui ?)</p>
<p>V.Les erreurs relatives à l'ancrage</p>	<p>rapport du locuteur à l'évènement qu'il raconte.</p>	<p>1.erreurs relatifs aux actes de parole donc aux modes : Il faut que je <i>viens*</i> Il <i>fasse*</i></p>

		<p>2. Erreurs relatifs à l'attitude du locuteur vis-à-vis de l'évènement : la modalité ; non compatibilité entre l'attitude à exprimer et l'auxiliaire modal choisi (vouloir au lieu de devoir,...)</p> <p>3. Erreurs relatifs au temps : la conjugaison.</p> <p>4. Erreurs relatifs à l'aspect : mal situer un événement par rapport à un autre. <i>Il *a (avait) déjà une maison quand il s'est marié.</i></p>
--	--	--

5. Origines cognitives des erreurs

Deux fonctionnements cognitifs majeurs sont à la base de ces erreurs :

5.1. Interférence

L'interférence « est l'utilisation d'éléments d'une langue quand on parle ou écrit une autre langue » (Mackey in Luzar, 2012 : 53). Ce fonctionnement cognitif est caractéristique plutôt du code oral. Appelé aussi transfert, l'interférence est causée par des informations non pertinentes. Elle se produit selon Grenzinger (ibid) quand deux ou plusieurs processus cognitifs sont en conflit. En effet, explique le même auteur, des informations traitées séparément peuvent à leurs sorties se confondre quand le mécanisme d'inhibition, nécessaire à la suppression des informations non pertinentes, ne se déclenche pas. Afin de minimiser ces transferts, il est préférable de varier les modes d'exposition des langues apprises en vue d'éviter de créer des conflits entre les processus.

Certains transferts sont positifs ; les processus transférés sont identiques. L'erreur se produit quand les éléments ou processus transférés ne sont pas interchangeables ; il s'agit alors de transferts négatifs. Quand ces transferts négatifs concernent des phénomènes au sein de la même langue, on parle de transfert intralingual. Le transfert interlingual, lui, se produit quand le sujet applique des processus d'une langue dans

une autre.

**Je suis eu.* (J'ai eu) transfert intralingual ; le sujet remarque que être se conjugue à l'aide de l'auxiliaire avoir : *j'ai été*, donc par transfert avoir se conjugue à l'aide de être.

**Je suis 18 ans.* (J'ai 18 ans) :transfert interlingual de l'anglais : *I am 18 years old.*

5.2. Fossilisation et stabilité

La fossilisation est définie par Selinker comme étant une forme agrammaticale de la langue cible et qui devient fixe dans le système grammatical intermédiaire de l'apprenant (Selinker in Luzar, 2012 :55).

La fossilisation est caractérisée par la réapparition régulière et permanente d'erreurs qui résistent aux changements externes et n'évoluent donc pas. La permanence ainsi que la résistance de ce type d'erreurs différencient la fossilisation de la stabilité. Cette dernière recouvre des erreurs qui réapparaissent un moment donc se stabilise puis évoluent vers la forme correcte selon la norme de la langue cible. En effet, comme l'explique Selinker, après la stabilité momentanée de certains types d'erreurs, deux formes coexistent alternativement : une erroné et une autre correcte, créant ainsi une zone d'instabilité. L'apprenant se met alors à douter en employant les deux formes. Il finit par adopter la plus correcte. Dans la fossilisation, il s'agit d'un blocage, d'une fixation de certains microsystemes qui sont ancrés et n'évoluent pas. Ainsi , en 2005 Desvaux qualifie les fossilisations comme étant des noyaux résistants.

Plusieurs facteurs peuvent être à l'origine des fossilisations. En 2010, Han (Han in Luzar, 2012 :55-56) en dénombre quatre. Le premier type de facteurs est lié à l'environnement, il s'agit d'un manque d'instruction, de l' « input » et cela en termes de quantité de l'information ou de sa qualité notamment l'absence de locuteurs natifs ainsi qu'une trop grande tolérance à l'erreur. Le deuxième type de facteurs est cognitif ; en relation avec le traitement de l'information. L'apprenant pourrait manquer d'attention ou effectuer des automatisations fausses dues à des connaissances de sa langue maternelle. Le troisième type de facteurs est neurobiologique ; il est question d'âge et de diminution de la plasticité cérébrale. Enfin viennent les facteurs socio-

affectifs notamment quand l'apprenant sent qu'il a satisfait ses besoins de communication et qu'il a atteint un niveau optimal pour lui, il adopte alors une lassitude qui empêcherait à jamais certains microsystèmes d'évoluer. L'apprenant peut aussi dans ce cadre socio-affectif manifester une volonté de préserver son identité.

Ainsi ancrée, une fossilisation est-elle corrigable ? Selinker estime que la correction des erreurs dues aux stabilisations est nettement moins difficile que la correction de celles relatives à la fossilisation. Luzar, elle, affirme qu'il est possible et même facile de corriger une fossilisation. Etant donné la présence d'une seule forme ; il suffit donc que le sujet apprenant en prenne conscience. Alors que pour les zones d'instabilité, la coexistence de deux formes rend la correction plus difficile.

II - Le traitement de l'erreur

En 1976, Eddy Roulet lance déjà son appel à caractère révolutionnaire « *Il faut éviter de pénaliser les erreurs de l'étudiant* » (Roulet in Marquillo, 2003 : 56). En effet, ces erreurs sont, pour l'apprenant, le moyen le plus efficace quant à la vérification de ses hypothèses, et ce, en vue d'une généralisation adéquate et en juste contexte des règles apprises. Faut-il mentionner que le paysage n'a pas toujours été aussi accueillant ? Le tableau suivant montre le développement du statut de l'erreur à travers les démarches de l'enseignement / apprentissage des langues (Marquillo,2003 :57)

Période	Représentation du cerveau	Modèle psychologique associé	Démarches d'enseignement et statut de l'erreur
Fin 19 ^{ème} et début 20 ^{ème} siècle	Image d'un muscle	Psychologie des facultés : des exercices d'entraînement de plus en plus difficiles.	Grammaire/traduction, listes de vocabulaire, exercices. L'erreur = faiblesse.
De 1940 à 1960	Image d'une boîte noire	Behaviorisme : conditionnement/imitation	-Exercices structuraux. -L'erreur est exclue de l'apprentissage
De 1960 à aujourd'hui	Image d'une unité de traitement de l'information : ordinateur.	Le constructivisme : l'apprentissage et un processus mental et volontaire	-Jeux de rôles, la communication. -L'erreur est un repère sur l'itinéraire de l'apprentissage.

Nous relevons le caractère évolutif du statut de l'erreur qui, après avoir été jugée comme signe de faiblesse passe à l'ignorance et l'exclusion pour regagner enfin un statut plus objectif en la considérant comme passage faisant partie intégrante de l'apprentissage. Cette prise de conscience du rôle de l'erreur comme indice d'apprentissage et de représentations de l'apprenant a donné lieu à une réelle volonté de prise en charge de cette erreur. De 1950 et jusqu'à nos jours, quatre courants didactiques ont donc vu le jour :

L'analyse contrastive, l'analyse des erreurs, l'interlangue et les travaux sur les parlars bilingues.

Nous présentons dans les lignes qui suivent l'apport ainsi que les limites de chaque courant qui sont à considérer d'ailleurs dans leur aspect complémentaire.

1. L'analyse contrastive

Les premiers travaux sur l'analyse contrastive remontent à 1950, et sont soutenus par le distributionnalisme et le béhaviorisme. Ayant pour objet d'étude les structures des langues, cette analyse se propose de prévoir les erreurs en vue de les éviter. L'analyse contrastive considère les erreurs comme étant des interférences, des transferts négatifs ; il s'agit de contaminations des comportements langagiers entre la langue maternelle (ou d'autres langues déjà acquises par l'apprenant) et la langue en cours d'apprentissage. L'erreur est induite par la structure de la langue maternelle, elle est donc l'accident d'un bilinguisme voire d'un multilinguisme.

Cette analyse a certes permis d'améliorer les pratiques d'enseignement / apprentissage des langues en prévoyant certains fonctionnements erronés. Par ailleurs, notons que l'analyse contrastive n'a pas pu prévoir toutes les erreurs car elles ne sont pas toutes des interférences. Certains dysfonctionnements relèvent de transferts intralinguales, ce qui explique que des apprenants d'origines différentes produisent des erreurs identiques. De plus, il ya toujours eu une sorte d'inadéquation entre les erreurs prévues et les erreurs effectivement commises et qu'il faut prendre réellement en compte, d'où l'apparition d'une première mutation ; celle d'une autre approche traitant les erreurs effectives des apprenants :

2. L'analyse des erreurs

Il s'agit donc d'une mutation ; au début des années 1970, on récolte les erreurs, on ne les prévoit plus. Durant cette époque, et influencé par la pensée de Chomsky, on va écarter cette vision béhavioriste de l'acte d'apprendre au profit d'une conception constructiviste de l'apprentissage.

Le travail sur l'analyse contrastive et l'analyse des erreurs a donné lieu à l'élaboration de la grille du BELC en 1967 par Debyser, Houis et Noyau-Rojas : un classement typologique des erreurs, que nous développons plus loin, a été effectué à partir d'un recensement de fautes recueillies d'un corpus de plus de deux mille copies d'élèves provenant de différents pays francophones.

Un travail d'inventaire s'est donc installer donnant lieu à des statistiques telles que

le nombre d'erreurs par copie, ou encore la moyenne de telle ou telle autre erreur. Au delà de ce flot d'informations chiffrées, l'apport majeur de cette analyse réside dans la nouvelle conception de l'erreur.

En effet, Corder dans son article intitulé « Que signifient les erreurs des apprenants » paru en 1980 indique que l'erreur est non seulement « *la manifestation naturelle de l'apprentissage* » (Corder in Marquillo, 2003 : 72), mais aussi « *révélatrice des connaissances transitoires de l'apprenant* ».

Ainsi, en lui attribuant une dimension systématique, cet auteur présente trois niveaux dans le processus cognitif de l'erreur :

-le niveau présystématique : l'apprenant fonctionne au hasard, ses réponses ne sont pas fondées sur des réflexions

-le niveau systématique : l'apprenant commence à découvrir ce qu'il croit être le système de la langue ; il émet alors des hypothèses, il applique, il vérifie et des erreurs surgissent. A ce stade, il est capable d'identifier certaines erreurs, mais il demeure démuné d'une autocorrection.

-le niveau post systématique : ou pratique, car les règles correctes ont été découvertes. Les erreurs à ce niveau relèvent de difficultés d'application que l'apprenant arrive à corriger tout seul après coup.

Un autre fruit de cette analyse des erreurs ; il s'agit de la pédagogie de la faute (appelée aussi de l'acceptabilité) proposée par André Lamy en 1976. Cette pédagogie consiste en « *une procédure mise au point afin de rattraper les fautes qui résistent aux exercices structuraux* » (Lamy in Marquillo,2003 :74). Adoptant comme cadre théorique de l'apprentissage les opérations présentées par Lentin et Frei (1976) à savoir l'accumulation, l'assimilation et la différenciation, Lamy incite à une réflexion métalinguistique sur les erreurs des apprenants en vue de dévoiler le système de représentations de l'apprenant, et ce, à travers une démarche (que nous développons plus loin) constituée de huit étapes.

Ces réflexions ont conduit les didacticiens vers une deuxième mutation ; celle de vouloir décrire les grammaires intériorisées par les apprenants à partir de leurs

productions ; c'est ce que H. Besse et R. Porquier vont appeler l'INTERLANGUE ou la langue de l'apprenant.

3. L'Interlangue

L'interlangue désigne la langue de l'apprenant (Vogel, 1995) ; il s'agit de ce système intermédiaire, transitoire, instable et évolutif intériorisé par l'apprenant. Ce concept a été lancé pour la première fois par Selinker en 1972. De 1981 à 1988, un vaste projet d'étude a été lancé par la fondation européenne pour la science (ESF). On avait pour objet d'étude d'observer, pendant trente mois, les modalités d'acquisition de langues étrangères par des locuteurs migrants de langues sources éloignées. Les critères de cette observation portent sur la structuration de l'énoncé, le lexique, l'expression de la temporalité et la référence spatiale. De cette vaste recherche ont été relevés, quatre aspects caractéristiques de cette interlangue :

- l'aspect systématique : la langue de l'apprenant relève d'un système et non d'un ensemble de connaissances fractionnées. Ce qui donne lieu à expliquer chaque erreur comme étant aboutissement d'un travail cognitif en écart avec la norme adoptée.
- l'aspect instable et donc évolutif
- l'aspect perméable : en effet, l'apprenant élabore son interlangue en étant ouvert à l'égard des deux langues : sa langue source et la langue cible.
- un aspect procédural : dominé en fait par des opérations de simplification et de complexification mais aussi de régressions (au cas où les hypothèses élaborées s'avèrent erronées).

Après l'analyser les erreurs des apprenants dans cette perspective systématique de l'interlangue, on voit naître une quatrième approche.

4. Les travaux sur les parlers bilingues

Les travaux sur les parlers bilingues s'inscrivent dans les approches précédentes de l'erreur, cependant ils affichent un changement de fond envers les résultats du contact et du métissage linguistique. En effet, il existe un climat culturel de plus en plus favorable pour les situations du plurilinguisme ; (des chansons comme celles du rap, dont les textes constituent généralement des hybridations linguistiques et même

musicales sont largement appréciées par les jeunes). Dans ce contexte, le bilingue est plutôt un locuteur disposant « *d'un répertoire verbal mixte* » (Grosjean in Marquillo, 2003 :77), il n'est plus l'individu qui incarne la somme de deux monolingues.

Chacune de ces quatre analyses, constitue une approche possible du phénomène de l'erreur, et ne se veut nullement d'être exhaustive. Ces approches sont donc à prendre dans leur perspective complémentaire. Ainsi, dans l'interprétation des erreurs de notre corpus d'étude tout comme pour l'élaboration des activités de remédiation, et en réponse à une aspiration d'authenticité, nous nous référons aux quatre démarches du traitement de l'erreur comme fondement théorique en vue d'une explication la plus complète possible, des erreurs des apprenants, tout comme l'affirme Marquillo : « *élargir et multiplier le répertoire des angles d'attaque* ». (Marquillo,2003 :81).

DEUXIÈME PARTIE

L'ANALYSE

AXE I : ASPECT MÉTHODOLOGIQUE

Chapitre 1. Niveaux et grilles d'analyse

I - Une analyse à trois niveaux

Nous rappelons que notre problématique s'inscrit dans une optique qualitative où nous cherchons comment et dans quelle mesure nous pouvons faire appel aux styles et stratégies d'apprentissage d'un apprenant en vue de lui proposer une intervention formative adaptée à son profil pédagogique. Deux objectifs sous-tendent cette aspiration. D'abord la volonté de proposer une aide individualisée qui permet à l'apprenant d'assimiler d'une manière plus efficace. Le deuxième objectif consiste à éveiller l'apprenant quant à sa manière d'apprendre en vue de cheminer vers un apprentissage plus autonome. Il s'agit donc d'un double objectif ; cognitif et métacognitif dans le sens où l'étudiant apprend des connaissances mais aussi prend conscience de sa manière d'apprendre.

Il convient alors de dégager le profil pédagogique de chaque apprenant ; un profil constitué des styles d'apprentissage et des stratégies d'apprentissage de chaque sujet apprenant. Nous ajoutons à ces deux niveaux d'analyse un troisième relatif aux traits qui caractérisent chaque apprenant dans son traitement de l'information ce qui constitue une analyse à trois niveaux.

Rappelons que les styles d'apprentissage relèvent, selon Meirieu, de la manière avec laquelle un sujet apprenant se représente une activité pédagogique, et ce, à travers le système d'évocations mentales (Meirieu,2004, :192). 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. Nous nous interrogeons donc, à un premier niveau, sur les styles d'apprentissage des apprenants, et ce, à partir de la classification d'Astolfi (1993) que nous avons adoptée et expliquée dans le premier chapitre de la partie théorique. Nous nous interrogeons donc sur les styles d'apprentissage des apprenants en les soumettant aux cinq distinctions. La première étant la distinction Visuel/Auditif/Kinesthésique, la seconde relève de personnes

Dépendantes/Indépendantes à l'égard du champ d'apprentissage, la troisième distinction concerne l'aspect Réflexif/Impulsif du sujet apprenant, la quatrième distinction, quant à elle, fait la différence entre personnes centrées sur une seule tâche à la fois, ou alors optant pour le balayage de plusieurs tâches et enfin la cinquième distinction vérifie si l'apprenant est Consommateur ou Producteur du savoir.

En ce qui concerne les stratégies d'apprentissage, nous l'avons déjà constaté, elles relèvent selon Meirieu (Meirieu 2002 : 36) de l'ensemble des opérations effectuées par un sujet apprenant en vue de réaliser un apprentissage. Cyr les qualifie d'opérations qui permettent d'acquérir, d'intégrer et de réutiliser des connaissances (Cyr. P, 1998 : 23). Nous partons de la classification d'O'Malley et Chamot selon laquelle, rappelons-le, il existe des stratégies métacognitives, cognitives et socio-affectives. Nous commençons par nous interroger sur ce que posent les apprenants comme stratégies métacognitives, qui représentent l'ensemble des opérations du contrôle de son agir d'apprendre et qui sont en nombre de six : l'autogestion, la planification, l'attention, l'autorégulation, l'autoévaluation et l'identification du problème. Nous nous interrogeons aussi sur les stratégies cognitives mises en œuvre par les sujets apprenants et qui consistent en l'application de techniques et de procédés mettant en relation directe l'apprenant et la matière à étudier. Elles sont en nombre de douze : pratiquer la langue cible, la recherche documentaire, prendre notes, grouper, élaborer, résumer, traduire et comparer avec L1, paraphraser, l'inférence, la déduction, réviser et mémoriser. Nous rendons enfin compte des stratégies socio-affectives des étudiants. En effet, apprendre une langue étrangère est un engagement culturel et affectif qui mérite d'être géré à travers des stratégies appelées par Cyr, les stratégies socio-affectives. Ainsi, nous portons un regard sur ces trois stratégies, à savoir la coopération, la gestion des émotions et poser des questions de clarification.

Pour ce qui est de la troisième lecture nous nous intéressons aux apprenants quant à leurs traits caractéristiques relatifs au traitement de l'information. Rappelons que cette théorie du traitement de l'information superpose les étapes de ce traitement et les opérations qui s'y déroulent. Le sujet commence par la perception qui consiste en une attention vis-à-vis de 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 ¼ 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...

Les deux premiers niveaux d'analyse à savoir les styles et les stratégies d'apprentissage rendent compte d'attitudes plutôt extérieures dans la mesure où les styles d'apprentissage relèvent de la manière prédominante d'apprendre et les stratégies d'apprentissage consistent en des comportements posés. Nous avons fait appel au troisième niveau d'analyse à savoir les traits caractéristiques relatifs au traitement de l'information en vue de rendre compte des processus internes qui qualifient le sujet dans son apprentissage.

Nous pouvons présenter ces trois niveaux d'analyse à travers la grille suivante :

Niveau d'analyse	Intérêt
Les styles d'apprentissage	Décrire la manière prédominante d'apprentissage du sujet quelque soit la situation d'apprentissage ; il s'agit de tendance, d'orientation globale.
Les stratégies d'apprentissage	Décrire des comportements que le sujet pose dans une situation d'apprentissage précise.
Les traits caractéristiques relatifs au traitement de l'information	Rendre compte de ce qui caractérise le sujet lors des différentes opérations mentales du processus de traitement de l'information.

Nous présentons, à travers les lignes qui suivent, les grilles relatives à chaque niveau d'analyse.

1. Les grilles d'analyse

Le regard porté sur notre corpus relève d'une lecture qualitative en termes de styles d'apprentissage, stratégies d'apprentissage, ainsi que les traits caractéristiques relatifs au traitement de l'information, et ce, en vue de cerner la mise en œuvre de chacune de ces réalités par les apprenants. En effet, vouloir établir des ponts entre les styles et stratégies d'apprentissage des apprenants et une évaluation formative qui leur est appropriée, constitue le cœur de notre problématique. Ainsi, nous procédons à une triple analyse. Nous proposons d'abord une première lecture qui interroge les styles d'apprentissage de chaque apprenant. Une deuxième lecture est dédiée aux stratégies d'apprentissage mises en œuvre par chacun de ces sujets. La troisième lecture, quant à elle, concerne les traits cognitifs caractéristiques de chaque apprenant, et ce, dans le but de dégager au mieux le profil pédagogique de ces mêmes sujets. Au bout de ces trois analyses, nous sommes enfin en mesure de proposer à chaque apprenant des activités d'évaluation formative adaptées à son profil pédagogique.

Dans cette partie nous présentons les grilles d'analyse qui nous permettent d'effectuer les lectures évoquées ci-dessus à savoir dégager les styles d'apprentissage, les stratégies d'apprentissage et les traits caractéristiques relatifs au traitement de l'information, avec, à chaque fois, les limites en relation. Notons que notre analyse s'inscrit dans une approche cognitive ; il s'agit d'interroger les styles et stratégies d'apprentissage des apprenants dans l'optique de la théorie du traitement de l'information.

1.1. Les Styles d'apprentissage : regard cognitif et limites

Reprenons à l'instant la notion des styles d'apprentissage et ce à la lumière des explications fournies par la théorie du traitement de l'information évoquées ci-dessus. Nous superposons, en effet, la classification proposée par Astolfi (évoquée dans la partie théorique) et les travaux de la théorie du traitement de l'information. Le style d'apprentissage de la personne affecterait son traitement de l'information. Une

prise de conscience ainsi qu'une prise en charge du style d'apprentissage de l'apprenant et des limites de ce style constituent le moyen le plus efficace dans la mise en œuvre d'une évaluation formative ciblée et adaptée au profil de l'apprenant. C'est dans cette optique que s'effectue le premier niveau d'analyse. En effet nous déterminons le style dominant de chaque apprenant tout en soulignant les limites relatives à ce style d'apprentissage.

1.1.1. La distinction VAK (Visuel / Auditif / Kinesthésique)

Rappelons que Selon cette première distinction les personnes visuelles auraient tendance à restituer le savoir à travers des relations spatiales globales. Les individus Auditifs quant à eux restituent le savoir à travers la dynamique du déroulement du cours. C'est « l'oreille intérieure » qui à structure l'enchaînement des éléments. Alors que les kinesthésiques sont attentifs aux émotions, à leurs mémoires affectives.

Les opérations de perception des données et la construction, à partir de ces données perçues, d'éléments significatifs (Chunking) en MCT, ainsi que 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.

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.

Nous pouvons résumer les caractéristiques de cette première distinction des styles d'apprentissage VAK (Visuel/ Auditif/ Kinesthésique) ainsi que les limites en relation dans la grille qui suit

Distinction	À dominante	Caractéristiques	Limites relatives au style en question
VAK	Visuelle	Restitution du savoir à travers des relations spatiales globales.	-récepteurs sollicités non adéquats avec les messages fournis.
	Auditive	Restitution du savoir à travers la dynamique du déroulement du cours	-en MCT et MLT, le fait d'imposer aux données perçues des représentations correspondant au profil dominant, pourrait créer des déformations dans le message initial.
	Kinesthésique	Restitution du savoir à travers les émotions, la mémoire affective.	

1.1.2. La distinction dépendant / indépendant DC/ ID

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.

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. Ce fonctionnement 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.

La grille suivante résume ce second style d'apprentissage (dépendant/indépendant à l'égard du champ), ainsi que ses limites :

Distinction	À dominante	Caractéristiques	Limites relatives au style en question
DC/ID	Dépendant du champ	Garder l'information telle qu'elle est fournie par l'environnement.	-Manque d'assemblage (chunking) des données ; un trop plein d'informations ; donc mal retenues avec difficultés de retrait.
	Indépendant du champ	Privilégier les indices et repères internes, restituer les données à sa manière.	-Création de décalages significatifs lors de la reconstitution des données.

1.1.3. La distinction Réflexif / Impulsif

Rappelons que cette distinction porte sur le temps mis pour sélectionner une réponse. Il apparaît donc clair que 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 l'information par les générateurs de réponse.

Une erreur survient chez une personne impulsive lorsqu'elle retire rapidement l'information inadéquate, organise mal sa réponse ou encore choisi 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 emmètre 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.

Distinction	À dominante	Caractéristiques	Limites relatives au style en question
REFLEXIF /IMPULSIF	Réflexive	Lenteur dans la réponse mais précision.	Hyper-vigilance et excès d'hésitation entraînant des erreurs.
	Impulsive	Rapidité dans la réponse mais imprécision.	Retrait rapide de la réponse inadéquate. Mal organiser sa réponse. Choix inadéquat du générateur de réponse.

2.1.4. La distinction 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.
- et 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.

Nous pouvons résumer cette distinction et ses limites dans le tableau suivant :

Distinction	À dominante	Caractéristiques	Limites relatives au style en question
CENTRATION / BALAYAGE	Centration	-Dominante intensive du travail centré sur une seule tâche à la fois.	-Laisser échapper de sa perception quelques éléments informationnels , donc défaillance dans les éléments (chunks) entreposés en MCT et MLT
	Balayage	Dominante extensive du travail	Faible rétention du flot d'information perçus et donc pauvreté informationnelle

1.1.5. La distinction Production/ Consommation du savoir

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 des éléments significatifs (Chunks). Les limites proviendraient aussi dans ce cas de l'entreposage des informations reçues dans la MLT.

Le tableau qui suit résume cette dernière distinction production /consommation du savoir avec ses limites.

Distinction	À dominante	Caractéristiques	Limites
PRODUCTION / CONSOMMATION DU SAVOIR	Production	Le sujet est en action de produire ; donc retrait permanent de l'information.	-Défaillance dans les processus du retrait de l'information au niveau de MLT. -Choix inadéquat du générateur de réponse requis.
	Consommation	- être dans la réception de l'information	-faille de perception, et donc dans l'élaboration de chunks(éléments significatifs)

1.2. Les Stratégies d'apprentissage : regard cognitif et limites

En continuant d'exploiter les éclairages fournis par la théorie du traitement de l'information, nous rendons compte, maintenant, des stratégies d'apprentissage des apprenants (métacognitives, cognitives et socio-affectives), ainsi que les limites en relation, et ce rappelons-le, dans une perspective cognitive.

1.2.1. 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 des deux autres stratégies métacognitives, à savoir l'attention et l'identification du problème, les limites concerneraient la perception étant donné que ces stratégies sont essentiellement des opérations de perception.

La dernière stratégie métacognitive ; 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.

Le tableau qui suit récapitule les caractéristiques des six stratégies métacognitives ainsi que leurs limites :

Type	Stratégie	Caractéristiques	Limites en relation
LES STRATEGIES METACOGNITIVES	La planification, L'autogestion, L'autorégulation	Prévoir et identifier ses propres besoins d'apprentissage	Défaillance en termes de perception de ses besoins ou en termes de retrait de ces mêmes besoins.
	L'attention L'identification du problème	Essentiellement des stratégies de perception.	Perception défaillante.
	L'autoévaluation	Retrait de données intérieures devant être comparées à une norme extérieure.	Retrait mal entrepris des données intérieures ou réception mal effectuée de la norme (donnée extérieure).

1.2.2. 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'anxiété. La limite se situe, dans ce cas, au niveau des générateurs de réponses, qui seraient mal mobilisés (bâillement, lapsus, respiration difficiles.)

La grille qui suit, récapitule les caractéristiques des stratégies cognitives et les limites en relation :

Type	Stratégie	Caractéristiques	Limites en relation
LES STRATEGIES COGNITIVES	Mémoriser, réviser, grouper, élaborer, paraphraser, traduire, inférer et déduire.	Constituer à partir de données perçues des ensembles significatifs (chunks) dans la MCT et les entreposer dans la MLT.	Lors de la constitution des chunks, mettre en relation des données non-compatibles, d'où des ensembles non-significatifs. Lors de l'entreposage, intégration est mal faite, des chunks mal placés, d'où le retrait de réponses erronées.
	Prise de notes et recherche documentaire.	Des stratégies de sélection / perception.	Perception de données inadéquates. -Faille dans la constitution des chunks en MCT et leur entreposage en MLT.
	Pratiquer la langue cible	Saisir des occasions pour pratiquer la langue cible	-Obstacle affectif, mal gérer son angoisse d'où mobilisation de générateurs de réponse inadéquats.

1.2.3.. 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 au niveau de la mémoire long terme. Nous résumons les caractéristiques de ces stratégies socio-affectives et leurs limites dans le tableau suivant :

Type	Stratégie	Caractéristiques	Limites en relation
LES STRATEGIES SOCIO- AFFECTIVES	Gestion des émotions	Gérer l'angoisse de devoir pratiquer la langue cible et d'établir une relation avec la culture de cette langue.	Retrait de réponses inadéquates et défaillance dans la mobilisation des générateurs de réponse au niveau corporel notamment à l'oral : bégaiement, mal prononciation..
	-Poser des questions. -La coopération	Poser des questions à l'enseignant ou à ses pairs	Défaillance dans la perception des réponses, ou dans l'intégration de ces réponses reçues au déjà connu : constitution des chunks et leur entreposage.

1.3. Les traits caractéristiques relatifs au traitement de l'information : regard cognitif et limites

A la lumière fournie par la théorie du traitement de l'information, nous pouvons explorer les limites relatives à chacune des étapes de ce traitement. Ainsi la première limite pourrait se situer au niveau de l'exposition ; l'information donnée pourrait être erronée, mal donnée, avec ambiguïté,...

La seconde limite concerne l'étape de la perception. Une faille dans la perception donc dans l'attention ou une non sélection (vouloir retenir plusieurs informations du coup on ne retient rien.), ou encore un manque de répétition pourrait aussi engendrer

une limite liée à la perception.

La troisième limite serait au niveau du RIS (le registre d'informations sensorielles) ; la comparaison et la réduction de l'information ne sont pas faites adéquatement.

La quatrième limite concernerait une faille dans la rétention de l'information dans la MCT, et ce suite, soit à une sur-généralisation, soit alors à une différenciation mal effectuée (transfert inter ou intra-lingual).

Une cinquième limite pourrait avoir lieu lors de l'entreposage des informations dans la MLT. Deux cas se présentent alors ; soit le sens donné à l'information représente un grand écart par rapport à l'information reçue au départ. Elle est donc très déformée. Soit l'intégration de l'information au déjà connu est mal organisée suite à une défaillance dans le regroupement à savoir la constitution des Chunks (les éléments significatifs).

La sixième limite, elle, pourrait être un échec dans le processus de recherche et du retrait de l'information, suite à une interférence d'où l'oubli ou la célèbre expression « je l'ai sur le bout de la langue ».

La septième limite peut se situer au niveau de l'organisation de la réponse. Dans ce cas l'information est activée, retirée de la MLT et délivrée à la MCT, mais mal organisée et manque de cohérence.

La huitième et dernière limite proviendrait d'un choix inadéquat du générateur de réponses. Dans ce cas la manière de répondre correspond mal au mode de réponse déterminé par les closes de la consigne ou la situation de communication.

Nous pouvons résumer les étapes du traitement de l'information et les limites qui y correspondent dans le tableau suivant :

Etape du traitement de l'information	Les opérations mentales	Processus éventuels d'erreurs
Exposer des données par l'environnement extérieur	Enseignement dispensé, livres, documents, supports audio-visuels, internet, personnes..	Données erronées, ambiguës,..
La perception	Attention aux données	-Un manque d'attention (causes physiologiques, psychologiques, ou simple fatigue, distractions..). -Problèmes de vision, d'ouïe,.. -Non sélection des informations pertinentes. -Manque de répétition
Le RIS (registre d'informations sensorielles)	Comparaisons, établissement de relations, tri,	Faible dans ces opérations : comparaisons mal faites, tris mal effectués des informations
Passage à MCT : la constitution, à partir des données sélectionnées, de Chunks (éléments significatifs)	La généralisation La différenciation	transfert inter ou intra-lingual dû à la sur- généralisation, ou à la différenciation mal faite au moment de constituer les chunks(éléments significatifs)
L'entreposage des chunks à MLT (l'intégration au déjà là).	Classement et catégorisation	Données mal entreposées, mal intégrées suite à une défaillance dans le classement et la catégorisation.
Le retrait de l'information au niveau de MLT	Comparaisons et établissement d'analogies.	Comparaison mal faite entre ce qui demandé par la consigne et ce qui est retiré ; d'où des interférences.

Organisation de la réponse	Classement des informations retirées.	Manque de cohérence dans ce classement
Emission de la réponse	Sélection du générateur de réponse exigé par la consigne.	Mise en œuvre de générateurs inadéquats (répondre oralement au lieu d'écrire, utiliser des tableaux, des schémas au lieu de rédiger,..)

En guise de récapitulation, nous précisons que notre analyse est à trois niveaux. Nous cherchons à dépeindre un profil pédagogique constitué des styles d'apprentissage, des stratégies d'apprentissage et des traits caractéristiques relatifs au traitement de l'information. Pour chaque niveau d'analyse nous avons effectué une lecture cognitive du processus en question avec les limites qui y correspondraient.

Après avoir exposé et expliqué la logique de l'analyse qualitative que nous avons adoptée, nous présentons à travers les lignes qui suivent nos outils d'investigation

Chapitre 2 : Les outils d'investigation

Etant donnée que notre analyse est qualitative, se révèle donc indispensable le recours à des techniques de recueil de données axés sur cet aspect qualitatif. Dans cette optique nous faisons essentiellement appel à l'Entretien. Cependant une enquête par Questionnaire est proposée en amont des entretiens en vue d'explorer et d'éveiller les apprenants à ces réalités de styles et stratégies d'apprentissage. Le croisement des apports fournis par ces deux outils nous offre plus de fiabilité quant aux profils pédagogiques dégagés. Ces deux outils ont un double intérêt. Le premier consiste à apporter des données à notre recherche. Le second est d'éveiller les enquêtés à ces réalités de styles et de stratégies d'apprentissage qui leur sont propres ; il s'agit alors d'« enquête conscientisante », dans la mesure où elle est « *porteuse d'un processus de conscientisation* » (Humber, 1978 : 8).

Nous exposons dans les lignes qui suivent chacun des deux outils en présentant d'abord le contexte et les objectifs pour se pencher ensuite sur la forme et le contenu de chaque technique.

1. L'Entretien

1.1. Objectifs et contenu

L'entretien est un outil méthodologique qui vise à « *faire parler librement et à découvrir des tendances spontanées au lieu de les canaliser* » (Piaget in Blanchet, 2007 :10). Il s'agit d'une forme plus souple où l'enquêté est partenaire dans la production de l'information, ainsi l'entretien est devenu l'instrument à travers lequel « *la société parle et se parle* » (Hughes in Blanchet, 2007 :14).

Parmi les domaines d'application Blanchet mentionne que l'entretien aide à explorer tout ce qui est relatif à la vie intérieure de l'individu. (Ibid, 2007 :27). C'est dans cette perspective que 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 question

pour entamer l'entretien et le baliser, mettant ainsi une sorte de grille d'interview qui aide à éveiller et interpeller l'enquêté aux points à évoquer. 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 ? ». Nous voulons obtenir un discours descriptif des expériences des apprenants un discours non justificatif vu que notre objectif est d'explorer les styles et stratégies d'apprentissage des étudiants pour proposer ensuite une intervention d'évaluation formative adaptée à ces différents profils. Il se dégage une profondeur de ce discours obtenu par l'entretien.

Un entretien peut s'effectuer au début de la recherche, en amont, il est à visée exploratoire. Il peut venir en aval de l'étude en vue de compléter une autre démarche d'enquête. Dans notre étude l'entretien a été effectué en amont de la recherche, et a constitué le moyen central d'investigation ; le mode principal de collecte de l'information. Il est question d'une enquête par entretiens standardisés où chaque apprenant est interrogé en tant qu'entité isolée. Ce choix est imposé par l'essence même de notre recherche qui consiste, à dégager les profils pédagogiques de ces apprenants. Cela n'empêche en aucun cas la prise en compte ultérieure du contexte pédagogique dans l'analyse des discours obtenus.

1.2. Le guide de l'entretien

Notre étude est qualitative. Nous entendons, rappelons-le, accéder aux styles et stratégies d'apprentissage des étudiants de deuxième année universitaire en licence de français. L'objectif est de vouloir apporter à chacun, à chacune l'aide adéquate, individualisée et adaptée à son profil pédagogique

Nous interrogeons des étudiants universitaires en licence de français à l'université Constantine 1. Ces étudiants sont donc interviewés à propos de leurs styles et stratégies d'apprentissage. 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.

Le mode d'accès à notre population est un mode direct qui garantit une certaine neutralité étant donné qu'il n'est pas médiatisé. 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.% (filles), âgés entre 19 et 20 ans. Nous avons au préalable effectué des questionnaires avec ces apprenants en vue de dégager les éveiller à cette réalité

Nous présentons dans les lignes qui suivent les points que nous avons évoqués avec chaque apprenant. Nous rappelons qu'il s'agit prioritairement de questions qui visent à « déclencher » des discours descriptifs quant aux styles et stratégies d'apprentissage qui constituent les profils pédagogiques des apprenants. Il s'agit d'un ensemble organisé des thèmes à explorer à travers la reformulation des questions de recherche en questions d'enquête. Cela nous a permis d'établir des étapes pour baliser le cours de l'entretien.

Le Guide

« - Voici ta copie, est ce que il y a des erreurs ?

-Voici à présent quelques unes de tes erreurs grammaticales.

1. En écrivant ce mot erroné, est ce que

-tu as élaboré une hypothèse quelconque ? Laquelle ?

-tu as compare ce mots avec un autre ?

- tu as généralisé un fonctionnement ?

-tu as classé ce mot avec une autre catégorie ?

2. Que penses- tu de l'origine de cette erreur :

- est ce que tu as reçu des informations erronées, ambiguës ou mal données ?

-est ce que tu as des difficultés dans ta réception : manque d'attention, des problèmes de vision ou d'ouïe ?

-est ce que tu peux retenir rapidement plusieurs données ?

- si oui, combien ?

-comment tu fais pour les retenir ?

-tu répètes, tu choisis ?

-tu réduis les informations ou tu les gardes telles qu'elles sont ?

- si non, pourquoi ? Qu'est ce que tu vis alors ?

3. Quelles sont les styles et les stratégies d'apprentissage qui te qualifient le plus ?

4.Revenant à la comparaison :

-tu compare souvent les informations ?

-quand il t'arrive de comparer, comment tu le fais ? sous quels critères orthographe, prononciation, sens ?

-tu compares avec l'arabe, l'anglais, ou seulement avec le français

5.Après comparaison, est ce que tu les regroupes

-quand il t'arrive de les regrouper, tu le fais sous quels critères

-est ce que ces informations regroupées changent

-ce changement ne les déforme pas quelques fois

6. Quand tu as besoin d'une réponse et que tu la cherches dans ta tête

-tu l'a trouve facilement ?

-il t'arrive de retirer une autre réponse ?

- pourquoi que se passe-il alors ?
- il t'arrive de retirer des réponses relatives à l'arabe, à l'anglais ?
- si oui, parce que les deux phénomènes se ressemblent en toi ?
- parce que c'est plus fort que toi ?

7. Quand tu réponds, il t'arrive d'avoir la bonne réponse

- mais tu n'arrives pas à la dire correctement
- tu as du mal à l'organiser

8. Quand tu réponds,

- tu fais attention aux modes de réponses exigés par la consigne
- tu respectes le modèle de réponse demandé
- il t'arrive d'oublier cela et de porter ton attention au fait de répondre tout court
- que se passe-il alors ? »

L'entretien est ainsi structuré en trois parties. La première partie relève des consignes 1 et 2 qui visent à faire produire le discours le plus libre possible, ayant pour but d'accéder aux représentations immédiates de l'apprenant sur son propre interlangue. Dans la deuxième partie, les consignes 3, 4 et 5 sont semi-directives dans le sens où elles suggèrent à l'apprenant des pistes réflexives qu'il pourrait explorer concernant les profils d'apprentissage adoptés dans la classification qui figurent dans le premier chapitre de la partie théorique. La dernière partie est dédiée aux stratégies d'apprentissage à travers les consignes 5, 6 et 7 où nous proposons à l'étudiant une batterie de comportement relatifs aux trois types de stratégies d'apprentissage selon la classification de O'maley et Chamot.

Dans la réalisation des entretiens, nous avons fait face à plusieurs résistances de la part des enquêtés. Ces résistances étaient à la fois linguistiques, affectives et cognitives. Pour ce qui est de la contrainte linguistique, les étudiants avaient du mal à s'exprimer en français notamment pour décrire leurs expériences intérieures. Pour faire face à cette difficulté, nous avons toléré le recours à leur langue maternelle, à savoir l'arabe algérien. Une deuxième contrainte réside dans le fait que les étudiants optent pour un discours justificatif ; il fallait donc les ramener sans cesse à un discours

explicatif et descriptif en leur rappelant que l'objectif de ces entretiens n'était pas de les juger mais de les comprendre, comprendre leurs manières d'apprendre pour pouvoir mieux les aider. La troisième contrainte, elle, était d'ordre cognitif. Il s'agit, en effet, de la difficulté à entrer dans l'introspection, dans cette logique introspective vu que les étudiants n'ont pas été habitués à s'auto-observer et à prendre conscience de ce qu'ils font et comment ils le font ; cela a constitué un éveil, voire le début d'une rééducation de leur attention. Reste à dire que pour les stratégies d'intervention, nous avons adopté la définition de Blanchet de ces stratégies conçues comme étant : « *les interventions et les modes de relance* » (Blanchet, 2007 : 47). Il s'agit de paraphrases ou de commentaires de l'interviewer à l'égard des énoncés précédents de l'interviewé.

Ces interventions ont déterminé le type et la qualité du discours attendu. Après les explications données par les enquêtés, nous mettons des noms relevant du jargon cognitif pour qualifier le phénomène évoqué.

Ainsi les étudiants ont eu accès à quelques concepts leur facilitant la description de leurs expériences d'apprentissage. Cela relève d'une formation pour l'enquêté et non point d'une influence puisque le phénomène a déjà été décrit par l'enquêté. Il s'agit de reformulations introduites par des expressions du type : « peut être vous appelleriez cela.... ». Nous avons en revanche veillé à ce que nous restons ouverte en vue de comprendre au mieux les expériences des étudiants.

2. Le Questionnaire

2.1. Objectifs

Le questionnaire constitue l'un des outils méthodologiques de recueil de données, en vue de « *découvrir le monde social* » (Singly, 2008 : 121), de comprendre et d'expliquer les faits.

Cherchant à mettre à plat les données, nous avons donc commencé par administrer notre questionnaire ayant pour objectif d'explorer les styles et les stratégies d'apprentissage avant de les creuser à travers les entretiens. Il a aussi été question d'éveiller les apprenants aux réalités des profils pédagogiques.

Le questionnaire a été directement administré aux étudiants (le public décrit ci-

dessus). Il est composé de cinq pages contenant trois parties.

La première partie intitulée « Questionnaire I », en une page, est consacrée aux styles d'apprentissage. La deuxième partie intitulée « Questionnaire II », en trois pages, est dédiée aux stratégies d'apprentissage. La troisième et dernière partie, elle, consiste en une consigne de rédaction libre en vue d'établir un diagnostic quant aux lacunes grammaticales des apprenants.

2.2. Contenu

Nous présentons dans les lignes qui suivent le questionnaire ainsi que des commentaires quant à sa forme et son contenu.

Le questionnaire I 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 cinq distinctions (VAK, dépendant/indépendant, réflexif/impulsif, centration/balayage, production/consommation). Le questionnaire II évoque les stratégies d'apprentissage, et ce, en trois parties ; les stratégies métacognitives, cognitives et socio-affectives. La dernière partie du questionnaire relève d'une consigne qui incite à une rédaction libre en vue d'établir un diagnostic quant aux lacunes des étudiants.

Comme le montre le document, les questions soulèvent des faits ; elles sont, dans ce sens, qualitatives. Chacune des questions est formulée sous forme d'acte formulé à la première personne du singulier. Ces questions sont fermées et à échelle de valeurs où on donne un ordre de fréquence, notamment dans le questionnaire II. En ce qui concerne le questionnaire I, il s'agit de questions à choix multiples. Le vocabulaire est adapté au niveau des étudiants.

Questionnaire I

Les styles d'apprentissage

1. VAK

J'apprends mieux quand :

- j'entends
- je regarde, je vois
- je manipule (je touche un livre, un document,..)

2. DIC

.Pour mieux apprendre :

- je garde le même cours tel qu'il est
- je change le plan du cours, en résumant, ..

.Pour apprendre un cours :

- je l'enrichis d'abord
- je le prends tel qu'il est sans rien ajouter

3. REFLEXIF /IMPULSIF

Quand je suis interrogé :

- je réponds rapidement
- je prends du temps pour réfléchir

4. CENTRATION/BALAYAGE

Quand j'ai plusieurs tâches à réaliser :

- Je me concentre sur une tâche à la fois
- J'examine plusieurs points ensembles mais superficiellement et je reviens après à chacun.

5. PRODUCTION/CONSOMMATION DU SAVOIR

Quand j'explique à une personne une règle grammaticale :

- je sens que cette explication m'apporte quelque chose (à moi-même) ?
- j'apprends mieux quand je suis en position d'apprenant ou quand j'explique à une autre personne.

Questionnaire II

LES STRATEGIES D'APPRENTISAGE

Lisez les phrases suivantes et dites si vous faites cela

3. rarement ou jamais
2. quelquefois
1. souvent ou très souvent.

Partie A

1. J'essaie de trouver différentes occasions pour m'exprimer 1 2 3
(Autogestion)
2. Je cherche des occasions pour produire des énoncés 1 2 3
contenant le plus de règles grammaticales possibles (Autogestion)
3. Je regarde la télévision en français en étant attentif aux règles 1 2 3
grammaticales. (Autogestion)
4. J'essaie de découvrir comment je peux améliorer mon 1 2 3
apprentissage de la grammaire ((Autogestion)
5. Je planifie mes activités quotidiennes de manière à me réserver 1 2 3
du temps pour étudier la grammaire. (Autogestion)
6. Je cherche des personnes avec qui je peux m'exprimer 1 2 3
En utilisant Les règles grammaticales. (Autogestion)
7. Je prends garde à mes erreurs dans concernant les 1 2 3
Règles grammaticales, et j'essaie de m'améliorer. (Autorégulation)
8. J'écoute attentivement quand quelqu'un, en parlant, exprime 1 2 3
Des règles grammaticales dans son discours. (Attention)
9. Je vérifie mes progrès dans mon apprentissage de la 1 2 3
Cause/conséquence. (Autoévaluation)
10. Lorsque je sais que je devrai utiliser les règles Grammaticales 1 2 3
dans une situation précise, je pense à l'avance à ce que je vais dire. (Anticipation)

Partie B

1. Je note les nouvelles règles grammaticales que j'apprends dans un cahier (Prendre notes). 1 2 3
2. Je me parle à moi-même en cherchant à exprimer Je fais des liens entre ce que je sais déjà et ce que J'apprends concernant les règles grammaticales (Elaborer). 1 2 3
3. Je cherche de nouvelles règles grammaticales dans les livres de grammaire. (La recherche documentaire). 1 2 3
4. Il m'arrive de deviner le contenu d'une règle grammaticale à travers le discours ou Le contexte .(Inférence) 1 2 3
5. J'essaie de comprendre le fonctionnement d'une règle grammaticale en la divisant en parties que je comprends 1 2 3
6. J'utilise les nouvelles règles grammaticales dans des phrases pour m'en souvenir (Mémoriser). 1 2 3
7. Quand j'apprends de nouvelles règles grammaticales je me les répète à moi-même à haute voix (Mémoriser). 1 2 3
8. Je me souviens d'une règle grammaticale en me représentant mentalement une situation où ce mot peut être utilisé (Mémoriser). 1 2 3
9. Je révise régulièrement mes leçons de grammaire .(Révision). 1 2 3
10. Je cherche ou je remarque, Dans ma langue, des règles grammaticales qui ressemblent à celles du français. (Traduire et comparer avec L1) 1 2 3
11. Si je ne me rappelle pas ou si je ne connais pas une règle grammaticale que Je veux utiliser, J'utilise une autre qui signifie à peu près la même Chose.(Paraphraser) 1 2 3

Partie C

1. Lorsque je ne sais pas comment appliquer une règle grammaticale, je demande à un ami ou à un francophone de m'aider (coopération). 1 2 3
2. Si je ne suis pas sûr de l'application d'une règle grammaticale e je vérifie auprès de la personne à qui je parle. 1 2 3
3. Je demande à des francophones ou à des personnes qui parlent bien le français de me corriger. (coopération) 1 2 3
4. J'applique les règles grammaticales avec d'autres étudiants(coopération) 1 2 3
5. Je discute avec d'autres personnes de mes difficultés dans mon apprentissage de la grammaire 1 2 3
6. J'essaie d'utiliser les règles grammaticales même si je sais que je vais faire des erreurs (gestion des émotions) 1 2 3
7. Lorsque je ne comprends pas une règle grammaticale je demande à la personne qui parle de parler moins vite ou de répéter. (des questions de clarification) 1 2 3
8. Je pose des questions à des francophones, j'entame des conversations avec eux pour mieux comprendre et apprendre la grammaire. (des questions de clarification) 1 2 3

III. Production écrite

Rédigez en quelques lignes ce qu'il vous est resté de plus marquant de votre première année universitaire.

Chapitre 3 : L'Activité de l'Evaluation Formative

Nous présentons dans ce chapitre l'activité d'évaluation formative individualisée, dans le sens où chaque apprenant aura une tâche adaptée à son profil pédagogique, et ce, en vue d'atteindre une efficacité quant à l'apprentissage dans une optique actionnelle. Nous inscrivons notre démarche dans les travaux de Gauthier (Gauthier et All, 2013 : 84), où il propose une démarche qui débute par une intervention générale puis de différencier les interventions.

Nous commençons d'abord par décrire le contexte dans lequel intervient cette activité d'évaluation formative, nous nous penchons ensuite sur la procédure adoptée dans la présentation de la dite activité.

1. Contexte

L'activité d'évaluation formative concerne la subordonnée complétive. Ce point de langue s'inscrit dans le module de G.L.E. ; grammaire de la langue, qui fait partie de la maquette de la deuxième année universitaire, licence. 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 en charge l'enrichissement des groupes nominaux, des groupes verbaux mais aussi de toute la phrase. Ainsi on aborde, dans la première partie de la progression, les adjectifs qualificatifs, les compléments du nom et les subordonnées relatives comme moyens susceptibles à l'enrichissement des groupes nominaux. On aborde aussi les adverbes, les compléments d'objets (directs indirects et seconds) et les subordonnées complétives comme étant des outils pour l'enrichissement des groupes verbaux. C'est dans cette deuxième partie dédiée à l'extension des groupes verbaux que le cours de la subordonnée complétive a été proposé la première semaine du mois de février 2018.

Dans une perspective d'évaluation formative, et après avoir constaté lors d'une interrogation, des lacunes qui persistent quant à la place ainsi que les modes des verbes dans les subordonnées complétives, un retour sur ce point de langue a été programmé dans la première semaine du mois de mars 2018.

Ainsi les objectifs assignés à cette activité d'évaluation formative 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 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* ». (Lemenu et Heinen, 2015 : 32)

En guise de rappel, la subordonnée complétive, comme son nom l'indique, « *complète la proposition principale* », (Poisson-Quinton, S. et all., 2002 :251). Elle est introduite essentiellement par la conjonction « que », mais aussi par des mots comme « si », « où » et « quand » dans les complétives interrogatives⁸ :

.Je pense que votre voyage sera agréable.

.Je me demande si elle viendra.

. Je ne sais pas où il habite.

La subordonnée complétive, essentielle à la phrase, ne peut être supprimée. Elle est généralement postposée par rapport à la principale. Cependant elle peut être antéposée ; le verbe est alors obligatoirement au subjonctif. Dans ce cas, la complétive est souvent reprise par un pronom neutre : « y », « en », « le », « ce », « cela »,...

.Qu'il parle, je m'y oppose pas.

.Qu'il soit un peu fou, tout le monde s'en est rendu compte.

Le verbe de la complétive peut être au mode indicatif, conditionnel ou subjonctif. Cela dépend directement du sens du verbe de la principale. Ainsi la subordonnée complétive est au mode indicatif quand le verbe de la principale est le verbe « dire » ou l'un de ses para-synonymes (affirmer, ajouter, noter, remarquer,...). Le mode indicatif est aussi présent quand la principale contient des expressions verbales telles

⁸⁸ Les exemples sont extraits de Lemenu et Heinen, 2015.

que « avoir la certitude, la conviction, l'impression...que) ou alors des tournures impersonnelles à l'image de « il est certain que, clair que, incontestable que... ».

Le mode conditionnel dans la complétive est utilisé pour ajouter une nuance hypothétique ou pour respecter la concordance des temps.

.Je pense que j'aimerais bien vivre au bord de la mer. (hypothèse : si j'en avais la possibilité)

.J'étais sûr que la voiture serait réparée. (Futur du passé).

Enfin le mode subjonctif dans la complétive est tributaire de la présence dans la principale, des verbes de volonté, notamment ceux construits par « à ce que » :

.Il a exigé que la séance soit repoussée.

.Elle tient à ce que nous prenions un thé.

Le subjonctif est aussi présent dans la complétive lorsque le verbe de la principale exprime un sentiment :

.Elle aime qu'on lui fasse des compliments

.Il déteste qu'on le fasse attendre.

2. Ancrage et procédure

Nous rappelons que notre problématique s'inscrit dans la volonté de proposer une évaluation formative où chaque apprenant est susceptible de recevoir une tâche sous-tendue par les styles et stratégies d'apprentissage qu'il met en œuvre.

Dans cette perspective, nous faisons appel aux travaux de Buchel F.P. sur les programmes d'éducation cognitive (Buchel F.P. in Hussels Marco G.P. et al., 2013 : 79-91). En effet, explique l'auteur, ces programmes d'éducation cognitive sont des programmes pédagogiques spécifiques destinés à « *enrichir la capacité d'apprentissage des utilisateurs* » (ibid : 79), à travers la prise en charge des stratégies et styles pédagogiques des apprenants lors de l'élaboration des tâches d'enseignement. L'apprenant est alors appelé à prendre conscience de ses stratégies et à changer celles les moins efficaces par d'autres susceptibles de mieux l'aider dans son apprentissage. Il s'agit d'une reconstruction individuelle des outils intellectuels d'apprentissage. Même si au départ cette intervention n'était pas destinée au domaine scolaire, elle a rapidement intégré certaines écoles notamment en Suisse. Cette

éducation cognitive vise non seulement les personnes en difficultés mais aussi celles qui souhaiteraient tout simplement une amélioration de leur raisonnement. Il est question d'une intervention à orientation métacognitive ; on vise à développer chez l'apprenant la capacité de conduire son apprentissage. Buchel affirme que :

« Si l'élève connaît les spécificités de la tâche, ses côtés forts et faibles et un certain nombre de stratégies, alors il peut définir des objectifs d'apprentissage, anticiper les difficultés, engager et coordonner les processus cognitifs » (Buchel in Hussels, 2013 : 87).

Ces programmes d'éducation cognitive requièrent d'être présentés par des enseignants- médiateurs dont le rôle est de faciliter l'intégration des stratégies d'apprentissage. Dans cette optique, Buchel propose cinq critères indispensables à cette médiation.

2.1. Les critères de la médiation

Afin de réussir cette intervention cognitive, des compétences pédagogiques sont requises, notamment la médiation éducative. Cette médiation facilite l'enseignement des stratégies métacognitives et cognitives. En vue de distinguer une interaction ordinaire et une médiation cognitive, Buchel propose cinq critères.

D'abord il faut une intentionnalité et une réciprocité dans le sens où les objectifs et les contenus doivent être expliqués aux apprenants. Il s'agit d'une intention éducative explicite, sans laquelle l'interaction n'aura pas la qualité d'éduquer.

Il faut ensuite une transcendance qui aide les apprenants à placer cette expérience unique dans un contexte plus général. On prépare l'apprenant au transfert des apprentissages.

Un troisième critère est celui de la médiation de la signification. En effet l'élève doit découvrir le sens, le système de valeurs qui sera pour lui une motivation à la réflexion et la recherche de situations d'apprentissage.

Transmettre à l'apprenant le sentiment de compétence constitue un quatrième critère indispensable à la réussite de cette médiation. En effet les apprenants s'engagent quand ils ont un sentiment d'auto-efficacité dans un domaine, faute de quoi, ils sont incapables d'aller jusqu'au bout. Berger considère ce sentiment comme

un pré-requis de l'apprentissage (Berger in Hussels, 2013 : 82). Face à des élèves ayant vécu beaucoup d'échec, il revient au médiateur de tout faire pour leur transmettre ce sentiment de compétence, en attirant leur attention sur leurs progrès. Il ne s'agit guère de mots simples et sympathiques, l'apprenant doit comprendre « *pourquoi il a bien fait* » (Buchel in Hussels, 2013 : 83).

Le dernier critère consiste à transmettre à l'apprenant la capacité de réguler et de contrôler son comportement. Ainsi, le médiateur donne à l'élève les outils pour anticiper, planifier, surveiller et contrôler ce qu'il pose comme stratégies. Dans cette optique, Baumard (Baumard in Fornier, 2011 : 250), propose des stratégies d'enseignement qui vise à varier et surprendre à travers les travaux pratiques.

2.2. La structuration didactique

Les enjeux de la structuration de cette intervention à vocation formative et individualisée étaient d'abord d'identifier la place que prend cette évaluation formative dans l'ensemble du programme. Ces questionnements concernent en fait, la fréquence de cette intervention (une fois par semaine, par mois, ...), ainsi que son injection soit dans des séances ordinaires ou prévoir des séances à part. Un troisième enjeu est celui d'adapter l'essence individuelle de cette évaluation formative, qui se veut étroitement liée au profil d'apprentissage de l'apprenant, avec l'exigence de la dimension socio-affective et l'esprit du groupe dans lequel on intervient.

En réponse à ces enjeux, nous avons proposé à nos étudiants une activité qui s'inscrit dans l'évaluation formative ponctuelle (cf partie théorique : Axe II, chapitre 2 : 43). Elle intervient trois semaines après avoir assuré le cours, suivi d'une activité d'évaluation sommative (une interrogation). Nous avons alors pris conscience des lacunes qui ont persisté et nous avons proposé une activité d'évaluation formative dans laquelle chaque apprenant a reçu une tâche adaptée à son profil pédagogique déjà dégagé. Dans une perspective actionnelle, nous avons proposé aux étudiants un corpus d'énoncés constitué de quatre ensembles. Chacun des ensembles de ce corpus est susceptible d'attirer l'attention du sujet apprenant sur la place de la complétive, ainsi que les trois modes verbaux (indicatif, conditionnel ou subjonctif) auxquels les verbes subordonnés pourraient être conjugués.

Exemples :

I.

1. J'aimerais que tu me fasses une tarte aux pommes.
2. Elle affirme que la démocratie est la meilleure forme de gouvernement.
3. Qu'il partes, je m'y oppose pas.
4. Qu'il soit un peu fou, tout le monde s'en est rendu compte.

II.

5. Elle explique à sa mère qu'elle voulait faire du théâtre.
6. Elle assure qu'elle a un vrai talent d'actrice.
7. Elle affirme qu'elle en avait la vocation.
8. Il est certain

Claire
Sûr
Probable
Vraisemblable

} que tu as raté le train.

9. On dirait
Il paraît
Il me semble
- } que tu as raté le train.

10. Je pense qu'il aimerait bien vivre au bord de la mer.

11. Il a promis qu'il arrêterait de fumer.

III.

12. Il a exigé (proposé, ordonné) que la séance soit repoussée.
13. Il faut (il est obligatoire, indispensable, préférable) que tu fasses attention.
14. J'aime (je déteste, je crains) qu'on me fasse des compliments.
15. Je suis ravie (heureuse, surprise, touchée) que tu fasses tout ce travail.
16. Elle tient à ce que nous prenions un thé.
17. Il a honte qu'il ait dit cela.
18. Il a besoin qu'on lui dise la vérité.
19. Il doute qu'il soit capable de terminer à temps.
20. Il nie qu'il ait commis ce crime.

Le premier ensemble d'énoncés dans ce corpus attire l'attention sur la place de la subordonnée complétive. Comme le montre les exemples de la catégorie I, cette subordonnée est placée après la principale, mais elle peut être anté -posée à cette dernière.

Les ensembles II, III et IV concernent les différents modes des verbes de la complétive et ce à quoi le choix de ces modes est tributaire.

Les apprenants avaient à tirer des constats à propos de ces réalités grammaticales. Ils étaient guidés, comme nous allons le constater, par des consignes très adaptés à leurs styles et stratégies d'apprentissage.

Nous procédons, dans les chapitres qui suivent, à l'analyse, en dégageant dans un premier lieu les profils pédagogiques des apprenants. Nous proposons, ensuite à chaque apprenant une tâche bien adaptée à son profil. Enfin nous portons un regard sur les apports de cette intervention individualisée.

AXE II : ANALYSE

Chapitre 1 : Les profils pédagogiques des apprenants et les activités en relation

Par profils pédagogiques, nous entendons la somme des styles et des stratégies d'apprentissage des apprenants, ainsi que les traits qui les caractérisent quant à leurs traitements des informations. A travers ces profils pédagogiques nous essayons de proposer une évaluation formative ciblée, car en enseignement /apprentissage, il faut « *une mise en question de tout ce que nous savons ou croyons savoir sur l'éducation* » (Reboul, 1989 : 3).

En vue de dégager le profil pédagogique des apprenants, nous analysons les réponses de chaque apprenant aux deux questionnaires ainsi que leurs réactions dans les entretiens, et ce, en vue de rendre compte, d'abord de ses styles d'apprentissages, ensuite de ses stratégies d'apprentissage et enfin de quelques traits qui le caractérisent en termes de traitement de l'information. Cette lecture des questionnaires et des entretiens est effectuée à travers les grilles d'analyse évoquées ci-dessus, se propose de dégager les styles et les stratégies d'apprentissage mais aussi les traits relatifs au traitement de l'information. Nous dégageons aussi les limites de chaque profil. Ainsi, pour chacun de nos trente quatre apprenants, nous dégageons le profil pédagogique à partir des questionnaires et des entretiens effectués auprès d'eux. Nous pouvons présenter la logique qui sous-tend notre analyse dans le tableau suivant :

	Les styles d'apprentissage	Les stratégies d'apprentissage	Traits caractéristiques relatifs au traitement de l'information
Apport du questionnaire			
Apport de l'entretien			

Le profil pédagogique de chaque étudiant est présenté sous forme de bilan en trois parties correspondant chacune à un de nos trois niveaux d'analyse à savoir les styles d'apprentissage, les stratégies d'apprentissage et les traits caractéristiques relatifs au traitement de l'information. Ainsi, nous commençons par recenser les styles d'apprentissage de chaque sujet à travers ses réponses au questionnaire I, dédié aux styles d'apprentissage, mais aussi à partir de ses réactions et ses explications dans l'entretien. Nous croisons ce qui se dégage des deux lectures (les réponses au questionnaire I et les réponses dans l'entretien) pour élaborer la première partie du bilan qui concerne les styles d'apprentissage dominants chez cet apprenant. De la même manière nous dégagons les stratégies d'apprentissage auxquelles recourent le plus chaque apprenant. En effet, à travers la superposition des informations fournies par le questionnaire II, dédié aux stratégies d'apprentissage, et les données extraites de l'entretien, nous sommes en mesure de présenter la deuxième partie du bilan consacrée aux stratégies d'apprentissage dominantes chez ce sujet apprenant. Notons que, si les données des questionnaires sont en opposition avec celles fournies par l'entretien, nous prenons en compte ces dernières ; car nous estimons qu'elles sont plus fiables. En effet, répondre à un questionnaire, même bien élaboré, relève plus de représentations, alors que dans un entretien, le sujet aura l'occasion de dépasser ses représentations pour accéder aux faits, et ce, grâce à la discussion . Nous procédons enfin à relever les traits caractéristiques relatifs au traitement de l'information à travers les réactions de nos apprenants aux entretiens. Cette analyse se présente sous le canevas suivant :

1. Les styles d'apprentissage
 - 1.1. apport du questionnaire I
 - 1.2. apport de l'entretien
2. Les stratégies d'apprentissage
 - 2.1. apport du questionnaire II
 - 2.2. apport de l'entretien
3. Traits caractéristiques relatifs au traitement de l'information
 - 3.1 la perception
 - 3.2. le RIS

- 3.3. la MCT
- 3.4. la MLT
- 3.5. le retrait de l'information
- 4. Profil dégagé

Une fois que ces profils pédagogiques sont dégagés, nous présentons des activités en correspondance. Rappelons que nous sommes partie pour s'interroger dans quelle mesure, quel sens, les styles et stratégies d'apprentissage d'un apprenant peuvent être au service d'une évaluation formative personnalisée et individualisée. Par cette prise en compte des profils pédagogiques des apprenants, le processus d'enseignement /apprentissage doit permettre « *la conversion d'un objectif pédagogique en un attribut personnel* » (Lopez, 2016 :13).

Scallon (Scallon in Tardif, 2006 : 100) avance que l'évaluation formative est un processus de formation continue, selon deux voies possibles : soit on modifie le contexte pédagogique ; soit alors on offre à chaque individu l'aide dont il a besoin. C'est dans cette deuxième voie que s'inscrit prioritairement notre intervention ; celle d'être centrée sur le sujet apprenant en vue de répondre à notre question centrale « Comment utiliser les styles et les stratégies d'apprentissage d'un apprenant en vue de lui proposer une évaluation formative adaptée à son profil pédagogique pour plus d'efficacité ? ». Une question qui s'inscrit pleinement dans l'enseignement /apprentissage du français comme langue étrangère, car, comme l'affirme Galisson (Galisson,1979 :172), si la méthodologie du français langue maternelle se préoccupe du « *Quoi enseigner ?* », celle du français langue étrangère est focalisé sur « *Comment enseigner* ».

Ainsi, et après avoir dégagé les profils d'apprentissage des apprenants, nous optons pour la proposition d'une tâche de remédiation dont les consignes sont individualisées. En effet, nous proposons pour chaque apprenant une tâche personnalisée, qui part de ses styles et ses stratégies d'apprentissage ainsi que ses traits caractéristiques relatifs au traitement de l'information. Chaque apprenant reçoit donc des consignes qui le mobilisent de part les styles d'apprentissage qui le caractérisent, les stratégies d'apprentissage auxquelles il recourt le plus ainsi que ses

traits cognitifs les plus marquants. Il s'agit d'une aspiration à « repenser l'évaluation formative » qui doit absolument passer, selon Dierendonck, (Dierendonck et All, 2014 : 55), par réintroduire l'apprenant dans le processus de cette évaluation.

Pour les trois premiers apprenants nous présentons leurs réponses aux questionnaires ainsi que les passages pertinents dans leurs entretiens ; les passages en relation avec les trois niveaux d'analyses (styles, stratégies et traits caractéristiques dans le traitement de l'information). Nous extrayons au fur et à mesure les passages révélateurs de leurs styles et des stratégies d'apprentissage. Une fois la logique de notre analyse est expliquée ; nous invitons nos lecteurs, et ce à partir de l'apprenant 4, à se référer aux annexes pour consulter l'intégralité des questionnaires et des entretiens. Ainsi sauf les extraits révélateurs d'informations pertinentes sont présentées dans le texte de la thèse.

Apprenant 1

I - Le profil pédagogique

1. Les styles d'apprentissage

1.1. Apport du questionnaire I

Comme le montre les réponses de l'apprenant 1 au questionnaire I, consacré aux styles d'apprentissage, nous relevons les constats suivants : Il s'agit d'un sujet :

.Auditif comme le mentionne sa réponse : « j'apprends mieux quand j'entends »

.Indépendant du champ ; en effet, cet apprenant, dans ses réponses au point 2 du questionnaire, dédié à la distinction dépendant/ indépendant du champ, précise que pour mieux apprendre « je change le plan du cours [...] je l'enrichis d'abord »

.Réflexif, car la réponse de cet apprenant au point 3 du questionnaire qui concerne la distinction impulsif/ réflexif, révèle qu'il prend du temps pour réfléchir quand il est interrogé.

.Centrée sur une tâche à la fois : en réaction au point 4 qui concerne la distinction concentration /balayage, l'apprenant 1 répond : « je me concentre sur une tâche à la fois ».

.Consommateur du savoir : dans le point 5, l'apprenant 1 affirme qu'il apprend mieux quand il est en position d'apprenant, même si le fait d'expliquer à une autre personne lui apporte quelque chose.

1:01.

Apprenant 1

Questionnaire I

Les styles d'apprentissage

1. VAK

J'apprends mieux quand :

- j'entends X
- je regarde, je vois
- je manipule (je touche un livre, un document,...)

2. DIC

.Pour mieux apprendre :

- je garde le même cours tel qu'il est
- je change le plan du cours, en résumant, .. X

.Pour apprendre un cours :

- je l'enrichis d'abord X
- je le prends tel qu'il est sans rien ajouter

3. REFLEXIF /IMPULSIF

Quand je suis interrogé :

- je réponds rapidement
- je prends du temps pour réfléchir X

4. CENTRATION/BALAYAGE

Quand j'ai plusieurs tâches à réaliser :

- Je m' concentre sur une tâche à la fois X
- J'examine plusieurs points ensembles mais superficiellement et je reviens après à chacun.

5. PRODUCTION/CONSOMMATION DU SAVOIR

Quand j' explique à une personne une règle grammaticale :

- je sens que cette explication m'apporte quelque chose (à moi-même) ? *Oui*.

- j' apprends mieux quand je suis en position d'apprenant ou quand j'explique à une autre personne.

J'apprends mieux quand je suis en position d'apprenant.

1.2. Apport de l'entretien

A partir de l'entretien effectué auprès de l'apprenant 1, dont la transcription intégrale figure dans l'annexe 1, nous avons pu relever que ce sujet est

.Auditif : en effet il avance : « *d'habitude je suis une personne auditive, quand j'entends des informations je les mémorise facilement* ».

- Indépendant du champ : à travers le fait qu'il structure et restructure ses réponses indépendamment des exigences de la consigne mais aussi le recours aux opérations de regroupement. Dans ce contexte l'apprenant 1 répond :

«- non, je réponds à ma manière

-donc tu ne fais pas attention au modèle proposé ?

-non [...]j'ai l'habitude de faire ça regrouper les informations reçues ».

.Réflexif : l'apprenant 1 affirme avoir besoin du temps notamment pour répondre aux questions : « *-Je dis à moi le temps.. réfléchir encore..* »

2. Les stratégies d'apprentissage

2.1. Apport du questionnaire II

Rappelons que le questionnaire II qui est dédié aux stratégies d'apprentissage comporte trois parties ; la partie A concerne les stratégies métacognitives, la partie B évoque les stratégies cognitives et la partie C, elle, est consacrée aux stratégies socio-affectives.

- Les stratégies métacognitives

Comme le montre les réponses de l'apprenant 1 aux questions de la partie A (page 129), les stratégies métacognitives auxquelles recourent le plus cet apprenant sont : l'Autogestion, l'Attention et l'Anticipation.

- Les stratégies cognitives

Les réponses de l'apprenant 1 aux questions de la partie B (page 130) montrent que ses stratégies cognitives les plus récurrentes sont : prendre notes, élaborer, inférence, mémoriser, traduire et comparer avec L1.

- Les stratégies socio-affectives :

Suite aux réponses de l'apprenant 1 aux questions de la partie C (page 131), nous pouvons constater que ses stratégies socio-affectives les plus récurrentes sont : la coopération et le fait de poser des questions de clarification.

2.2. Apport de l'entretien

- Les stratégies cognitives : (**E** : enseignante, **A** : apprenant)

. Mémoriser à travers l'écoute et la prise de notes :

. « **E** : *Quand j'entends des informations, je les mémorise facilement. Mais si jamais j'entends des nouveaux (nouvelles) informations, je note ça, j'ai pris (je prends) des notes. »*

. Grouper

« **E** : *Ça t'arrive de grouper des informations pour les retenir ? (tlemihoum) ?*

A : *Oui.*

E : *ça t'arrive ?*

A : *oui.*

E : *Tu pense que ce groupement ne risque pas de déformer un petit peu ces informations ?*

A : *Non.*

E : *Non, tu ne penses pas ?*

A : *J'ai d'habitude (l'habitude) de faire ça. »*

Apprenant 1

Questionnaire II

LES STRATEGIES D'APPRENTISAGE

Lisez les phrases suivantes et dites si vous faites cela

1. rarement ou jamais
2. quelquefois
3. souvent ou très souvent.

Partie A

- | | | | |
|---|---|---|---|
| 1. J'essaie de trouver différentes occasions pour m'exprimer (Autogestion) | 1 | 2 | 3 |
| 2. Je cherche des occasions pour produire des énoncés contenant le plus de règles grammaticales possibles (Autogestion) | 1 | 2 | 3 |
| 3. Je regarde la télévision en français en étant attentif aux règles grammaticales. (Autogestion) | 1 | 2 | 3 |
| 4. J'essaie de découvrir comment je peux améliorer mon apprentissage de la grammaire ((Autogestion) | 1 | 2 | 3 |
| 5. Je planifie mes activités quotidiennes de manière à me réserver du temps pour étudier la grammaire. (Autogestion) | 1 | 2 | 3 |
| 6. Je cherche des personnes avec qui je peux m'exprimer En utilisant Les règles grammaticales. (Autogestion) | 1 | 2 | 3 |
| 7. Je prends garde à mes erreurs dans concernant l es Règles grammaticales, et j'essaie de m'améliorer. (Autorégulation) | 1 | 2 | 3 |
| 8. J'écoute attentivement quand quelqu'un, en parlant, exprime Des règles grammaticales dans son discours. (Attention) | 1 | 2 | 3 |
| 9. Je vérifie mes progrès dans mon apprentissage de la Cause/conséquence. (Autoévaluation)
<i>Grammaire</i> | 1 | 2 | 3 |
| 10. Lorsque je sais que je devrai utiliser les règles Grammaticales dans une situation précise, je pense à l'avance à ce que je vais dire. (Anticipation) | 1 | 2 | 3 |

Affrenant

Partie B

1. Je note les nouvelles règles grammaticales
Que j'apprends dans un cahier (Prendre notes). 1 2 (3)
2. Je me parle à moi-même en cherchant à exprimer
Des règles grammaticales 1 (2) 3
3. Je fais des liens entre ce que je sais déjà et ce que
J'apprends concernant les règles grammaticales (Elaborer). 1 2 (3)
4. Je cherche de nouvelles règles grammaticales dans
les livres de grammaire.
(La recherche documentaire). (1) 2 3
5. Il m'arrive de deviner le contenu d'une règle grammaticale
A travers le discours ou Le contexte (Inférence) 1 2 (3)
6. J'essaie de comprendre le fonctionnement d'une règle
grammaticale en la divisant en parties que je comprends
(Inférence) 1 (2) 3
7. J'utilise les nouvelles règles grammaticales
dans des phrases pour m'en souvenir (Mémoriser). 1 2 (3)
8. Quand j'apprends de nouvelles règles grammaticales
je me les répète à moi-même à haute voix (Mémoriser). 1 (2) 3
9. Je me souviens d'une règle grammaticale en me
représentant mentalement une situation où ce mot
peut être utilisé (Mémoriser). 1 (2) 3
10. Je révise régulièrement mes leçons de grammaire
(Révision). (1) 2 3
11. Je cherche ou je remarque, Dans ma langue,
Des règles grammaticales qui ressemblent à celles
du français.
(Traduire et comparer avec L1) 1 (2) 3
12. Si je ne me rappelle pas ou si je ne connais pas une règle
Grammaticale que Je veux utiliser, J'utilise une autre qui signifie
à peu près la même chose. (Paraphraser) 1 (2) 3

Apprenant 1

Partie C

- | | | | |
|--|------------------------------------|------------------------------------|------------------------------------|
| 1. Lorsque je ne sais pas comment appliquer une règle grammaticale, je demande à un ami ou à un francophone de m'aider. (coopération) | 1 | 2 | <input checked="" type="radio"/> 3 |
| 2. Si je ne suis pas sûr de l'application d'une règle grammaticale je vérifie auprès de la personne à qui je parle. (coopération) | 1 | <input checked="" type="radio"/> 2 | 3 |
| 3. Je demande à des francophones ou à des personnes qui parlent bien le français de me corriger. (coopération) | 1 | 2 | <input checked="" type="radio"/> 3 |
| 4. J'applique les règles grammaticales avec d'autres étudiants. (coopération) | 1 | <input checked="" type="radio"/> 2 | 3 |
| 5. Je discute avec d'autres personnes de mes difficultés dans mon apprentissage de la grammaire. (gestion des émotions) | 1 | <input checked="" type="radio"/> 2 | 3 |
| 6. J'essaie d'utiliser les règles grammaticales même si je sais que je vais faire des erreurs. (gestion des émotions) | <input checked="" type="radio"/> 1 | 2 | 3 |
| 7. Lorsque je ne comprends pas une règle grammaticale je demande à la personne qui parle de parler moins vite ou de répéter. (des questions de clarification) | 1 | 2 | <input checked="" type="radio"/> 3 |
| 8. Je pose des questions à des francophones, j'attends des collaborations avec eux pour mieux comprendre ce qu'on dit en grammaire. (des questions de clarification) | 1 | <input checked="" type="radio"/> 2 | 3 |

3. Autres traits caractéristiques relatifs au traitement de l'information

.Au niveau de la perception : l'apprenant 1 éprouve des problèmes de vue.

« *E* : Dis moi est ce que tus as des problèmes de vue ? Ça va (tchoufi mlih) ?

A : Un peu

E : Un petit peu ?

A : Un petit peu

E : Hih (oui), c'est-à-dire quand tu es loin du tableau ça peut te poser des problèmes ?

A : oui bien sûr.

E : Et qu'est ce que tu fais pour régler cela ?

A : Je préfère.. je m'installe... près du tableau

E : Près du tableau.

A : Oui. »

. Au niveau du Registre d'informations sensorielles Le RIS : le sujet a tendance à grouper :

« *E* : Ça t'arrive de grouper des informations pour les retenir ? tlemihoum ?

A : Oui. »

.La MCT : difficultés de concentration.

« *E* : Alors dis moi, tu as des problèmes de concentration ?

A : Parfois, oui.

E : Parfois, quand est ce ?

A : Quand... parfois j'ai peur ou je suis un peu ennuyée ou bien malade.

E : Tu te concentre pas ? Mais sinon tu peux te concentrer ? D'accord.

. Au niveau du retrait de la réponse :

L'apprenant 1 est caractérisé par deux points. Le premier réside dans le fait qu'il affiche une hésitation exagérée et un excès de réflexion dû à son style réflexif. Le passage suivant témoigne de ce constat.

« E : Ça t'arrive d'avoir la réponse mais ne pas pouvoir la dire ? Ça t'arrive ? »

A : oui.

E : pourquoi ?

A : Parfois, j'hésite, peut être c'est pas juste...

E : C'est le doute ?

A : Oui..peut être, des fois, il m'arrive de...non..peut être c'est ça, peut être c'est ça....je dis à moi le temps..réfléchir encore. »

Le second point qui caractérise cet apprenant relève d'un non-attachement au modèle de réponse, dû à son style d'apprentissage « indépendant du champ ». Voici le passage en relation à ce constat :

« E : D'accord, d'accord. Bon. Et.. tu fais attention par rapport au modèle de réponse exigé par la question ? Wella tu réponds (bark).

A : Non, je réponds à ma manière. »

E : A ta manière ?

A : Oui.

E : Donc tu ne fais pas très attention au modèle proposé ?

A : Non. »

Au terme de cette première analyse, nous pouvons dégager le profil pédagogique suivant, en superposant et en croisant les apports du questionnaire et de l'entretien:

4. Profil dégagé

Au niveau des styles d'apprentissage, l'apprenant 1 est Auditif, Indépendant du champ, Réflexif, Centré sur une tâche à la fois et intègre mieux quand il est Consommateur du savoir.

Sur le plan des stratégies d'apprentissage, cet apprenant favorise comme stratégies métacognitives : l'Autogestion, l'Attention et l'Anticipation. Quant à ses stratégies cognitives les plus récurrentes, elles relèvent du fait de : Prendre notes, Elaborer, Mémoriser, Traduire et comparer avec L1 et l'Inférence. Cet apprenant met en avant deux stratégies socio-affectives à savoir : la Coopération et Poser des questions de clarification.

En ce qui concerne ses traits caractéristiques relatifs au traitement de l'information, l'apprenant 1 présente des difficultés de réception au niveau de la vue. Au niveau du registre d'informations sensoriel(RIS), cet apprenant a tendance à grouper les informations perçues. Au niveau de la mémoire à court terme MCT, notons que même si l'apprenant 1 manifeste des difficultés de concentration, il n'en demeure pas moins qu'il témoigne d'une aisance dans la mémorisation des informations qu'il arrive à retenir. Enfin dans le retrait de l'information (la réponse), nous relevons deux aspects : le premier est relatif à une hésitation exagérée et un excès de réflexion que nous pourrions attribuer à son profil réflexif. Le second relève d'un non attachement au modèle de réponse proposé par la consigne, ce qui serait un résultat relatif au trait de l'apprenant « indépendant du champ ».

II - La tâche adaptée au profil de l'apprenant 1

A partir de ce profil, nous proposons à cet apprenant 1 la tâche 1 :

Tâche 1

- 1. Ecoute l'enregistrement suivant.**
- 2. A travers la prise de notes, élabore un résumé à propos de la place des subordonnées complétives ainsi que les différents modes de verbes dans ces subordonnées.**
- 3. Présente oralement à tes camarades, le résumé en question.**
- 4. Procède enfin à un débat avec ton auditoire autour du résumé que tu as présenté.**

La première consigne de cette tâche met en œuvre les styles d'apprentissage suivants : « Auditif et Consommateur de savoir ». Elle met en œuvre aussi la stratégie d'apprentissage métacognitive : « l'Attention ». Cette écoute répétée des exemples pourrait faire face au manque de concentration chez cet apprenant.

La seconde consigne de cette tâche fait appel aux deux styles d'apprentissage : « «Indépendant du champ » et « Réflexif » étant donné que nous demandons à cet apprenant de prendre notes et d'élaborer un résumé donc d'apporter au cours des modifications susceptibles de détacher l'apprenant de ce qui lui a été donné au départ et d'être ainsi Indépendant du champ tout en prenant du recul et donc d'être Réflexif . Cette deuxième consigne stimule aussi quatre des stratégies cognitives dominantes chez l'apprenant 1, à savoir: « prendre notes, élaborer, grouper et résumer. »

La troisième consigne de cette tâche met en avant la stratégie cognitive « mémoriser », ainsi que la stratégie socio-affective « la Coopération ». En effet présenter oralement un travail nécessite de le mémoriser ainsi qu'une certaine forme de coopération avec son auditoire.

La quatrième et dernière consigne de cette tâche 1 destinée à l'apprenant 1 met en œuvre les deux stratégies socio-affectives : « la Coopération et Poser des questions de clarification », et ce, en mettant ce sujet apprenant dans un contexte de débat donc d'échange, de coopération et de questionnement.

Notons enfin que cette tâche est présentée à l'apprenant 1, en consignes séparées en vue d'honorer un de ses styles d'apprentissage, celui d'être « Centré sur un tâche à la fois ».

Ainsi les consignes de la **Tâche 1** stimulent l'**Apprenant 1** de par ce qu'il est en termes de styles et de stratégies d'apprentissage qui constituent son profil pédagogique.

Apprenant (2)

Questionnaire 1

Les styles d'apprentissage

1. VAK

J'apprends mieux quand :

- j'entends
- je regarde, je vois ✗
- je manipule (je touche un livre, un document,..)

2. DIC

Pour mieux apprendre :

- je garde le même cours tel qu'il est
- je change le plan du cours, en résumant, .. ✗

Pour apprendre un cours :

- je l'enrichis d'abord ✗
- je le prends tel qu'il est sans rien ajouter

3. REFLEXIF /IMPULSIF

Quand je suis interrogé :

- je réponds rapidement
- je prends du temps pour réfléchir ✗

4. CENTRATION/BALAYAGE

Quand j'ai plusieurs tâches à réaliser :

- Je m concentre sur une tâche à la fois ✗
- J'examine plusieurs points ensembles mais superficiellement et je reviens après à chacun.

5. PRODUCTION/CONSOMMATION DU SAVOIR

Quand j' explique à une personne une règle grammaticale :

- je sens que cette explication m'apporte quelque chose (à moi-même) ? OUI

- j' apprends mieux quand je suis en position d'apprenant ou quand j'explique à une autre personne .

- j'apprends mieux quand je suis en position d'apprenant

I - Le profil pédagogique

1. Les styles d'apprentissage

1.1. Apport du questionnaire I

Les réponses de l'apprenant 2 au questionnaire I qui concerne les styles d'apprentissage (voir la page suivante), dépeignent un sujet :

.Visuel car il affirme qu'il apprend mieux quand il regarde, il voit.

.Indépendante du champ ; en effet cet apprenant indique qu'il change le plan du cours, il le résume et il l'enrichit, et ce, afin de mieux apprendre.

.Réflexif : ce sujet avance, à travers la réponse 3, qu'il prend du temps pour réfléchir quand il est interrogé.

.Centré sur une tâche à la fois : il indique, dans la réponse 4, que face à plusieurs tâches à réaliser, il préfère se concentrer sur une tâche à la fois plutôt que d'examiner plusieurs points ensembles.

.Consommateur du savoir : car il affirme qu'il apprend mieux quand il est en position d'apprenant même si le fait d'expliquer à une autre personne pourrait lui apporter quelque chose.

1.2. Apport de l'entretien

. Le premier style d'apprentissage qui se dégage de l'entretien est que l'apprenant 2 est plutôt auditif quant à la rétention des informations :

« *A : ...je répète oralement à voix haute.. [...]Oui, je répète*

E: D'accord..

A: Je répète oralement avec voix haute.

E: Haute voix, d'accord, d'accord..»

.Réflexif : « *J'ai besoin de réflexion... »*

. Le second style d'apprentissage qui ressort de l'entretien est que cet apprenant est Dépendant du champ quant à l'organisation de la réponse :

« *E : ..Quand tu réponds et..bon..et que c'est la bonne réponse, est ce que tu*

respecte la consigne, le mode de réponse exigé par la consigne? Ou alors..

A: Oui..

E: Tu respecte? Ça t'arrive? Tu le fais toujours?

A: Oui..

E: Tu fais attention au mode?

A: Oui je fais attention toujours. »

2. Les stratégies d'apprentissage

2.1. Apport du questionnaire II

Rappelons que le questionnaire II, dédié aux stratégies d'apprentissage, est constitué de trois parties relatives chacune à un type de ces stratégies à savoir les stratégies métacognitives (partie A), les stratégies cognitives (parties B) et les stratégies socio-affectives (partie C) :

. Au niveau des stratégies métacognitives : comme le montre les réponses de l'apprenant 2 aux closes de la partie A du questionnaire II, les stratégies métacognitives auxquelles recourt le plus cet apprenant sont l'Autogestion, l'Autorégulation, l'Anticipation et l'Attention.

.Au niveau des stratégies socio-affectives : les réponses de l'apprenant 2 aux questions de la partie C indiquent qu'il recourt aux trois stratégies à savoir la Coopération, la Gestion des émotions et Poser des questions de clarification.

Apprenant 2

Questionnaire II

LES STRATEGIES D'APPRENTISAGE

Lisez les phrases suivantes et dites si vous faites cela

1. rarement ou jamais
2. quelquefois
3. souvent ou très souvent.

Partie A

- | | | | |
|---|---|---|---|
| 1. J'essaie de trouver différentes occasions pour m'exprimer (Autogestion) | 1 | 2 | 3 |
| 2. Je cherche des occasions pour produire des énoncés contenant le plus de règles grammaticales possibles (Autogestion) | 1 | 2 | 3 |
| 3. Je regarde la télévision en français en étant attentif aux règles grammaticales. (Autogestion) | 1 | 2 | 3 |
| 4. J'essaie de découvrir comment je peux améliorer mon apprentissage de la grammaire ((Autogestion) | 1 | 2 | 3 |
| 5. Je planifie mes activités quotidiennes de manière à me réserver du temps pour étudier la grammaire. (Autogestion) | 1 | 2 | 3 |
| 6. Je cherche des personnes avec qui je peux m'exprimer En utilisant Les règles grammaticales. (Autogestion) | 1 | 2 | 3 |
| 7. Je prends garde à mes erreurs dans concernant l es Règles grammaticales, et j'essaie de m'améliorer. (Autorégulation) | 1 | 2 | 3 |
| 8. J'écoute attentivement quand quelqu'un, en parlant, exprime Des règles grammaticales dans son discours. (Attention) | 1 | 2 | 3 |
| 9. Je vérifie mes progrès dans mon apprentissage de la Cause/conséquence. (Autoévaluation) | 1 | 2 | 3 |
| 10. Lorsque je sais que je devrai utiliser les règles Grammaticales dans une situation précise, je pense à l'avance à ce que je vais dire. (Anticipation) | 1 | 2 | 3 |

grammaire

Apprendre 2

Partie B

1. Je note les nouvelles règles grammaticales
Que j'apprends dans un cahier (Prendre notes).

1 2 **3**

2. Je me parle à moi-même en cherchant à exprimer
Des règles grammaticales

1 **2** 3

3. Je fais des liens entre ce que je sais déjà et ce que
J'apprends concernant les règles grammaticales (Elaborer).

1 2 **3**

4. Je cherche de nouvelles règles grammaticales dans
les livres de grammaire.
(La recherche documentaire).

1 **2** 3

5. Il m'arrive de deviner le contenu d'une règle grammaticale
A travers le discours ou Le contexte .(Inférence)

1 **2** 3

6. J'essaie de comprendre le fonctionnement d'une règle
grammaticale en la divisant en parties que je comprends
(.Inférence)

1 2 **3**

7. J'utilise les nouvelles règles grammaticales
dans des phrases pour m'en souvenir (Mémoriser).

1 2 3

8. Quand j'apprends de nouvelles règles grammaticales
Je me les répète à moi-même à haute voix (Mémoriser).

1 **2** 3

9. Je me souviens d'une règle grammaticale en me
représentant mentalement une situation où ce mot
peut être utilisé (Mémoriser).

1 2 **3**

10. Je révise régulièrement mes leçons de grammaire
(.Révision).

1 **2** 3

11. Je cherche ou je remarque, Dans ma langue,
Des règles grammaticales qui ressemblent à celles
du français.
(Traduire et comparer avec L1)

1 2 **3**

12. Si je ne me rappelle pas ou si je ne connais pas une règle
Grammaticale que Je veux utiliser, J'utilise une autre qui signifie
à peu près la même chose.(Paraphraser)

1 2 3

Affrenant 2

Partie C

1. Lorsque je ne sais pas comment appliquer une règle Grammaticale, je demande à un ami ou à un francophone de m'aider (coopération). 1 2 (3)
2. Si je ne suis pas sûr de l'application d'une règle grammaticale e je vérifie auprès de la personne à qui je parle. (coopération). 1 2 (3)
3. Je demande à des francophones ou à des personnes qui parlent bien le français de me corriger. (coopération) 1 2 (3)
4. J'applique les règles grammaticales avec d'autres étudiants(coopération) (1) 2 3
5. Je discute avec d'autres personnes de mes difficultés dans mon apprentissage de la grammaire (gestion des émotions) 1 (2) 3
6. J'essaie d'utiliser les règles grammaticales même si je sais que je vais faire des erreurs (gestion des émotions) 1 2 (3)
7. Lorsque je ne comprends pas une règle grammaticale je demande à la personne qui parle de parler moins vite ou de répéter. (des questions de clarification) 1 2 (3)
8. Je pose des questions à des francophones, j'entame des conversations avec eux pour mieux comprendre et apprendre la grammaire. (des questions de clarification) 1 (2) 3

2.2. Apport de l'entretien

L'entretien effectué auprès de l'apprenant 2 indique qu'il favorise trois stratégies cognitives :

. La première est celle de Mémoriser :

« *A: Oui, je répète.*

E: D'accord.

A: Je répète oralement avec voix haute.

E: Haute voix, d'accord, d'accord. »

. La seconde est le fait de Traduire et comparer avec L1 notamment dans le retrait de l'information. :

« *E : d'accord. Est ce que tu compares avec ta langue maternelle, l'arabe?*

A: Oui. [...]

E: Oui. Alors, est ce qu'il t'arrive de retirer une réponse mais en arabe. Tu as la réponse mais elle est en arabe? Ça t'arrive?

A: Oui. »

. La troisième quant à elle, relève de la stratégie de Grouper :

« *E : est ce que tu fais des regroupements comme ça? Tu regroupes?*

A: Oui.

E: Sous quels critères? Comment tu rassembles les informations? Quels sont les critères?

A: Le sens.

E: C'est le sens qui t'aide à regrouper. ».

3. Autres traits caractéristiques relatifs au traitement de l'information

A partir de l'entretien avec l'apprenant 2, nous avons pu relever les constats suivants :

.Au niveau de la perception : deux faits à relever :

. Le premier est que l'apprenant 2 présente un manque d'attention

« **E:** *Oui, et parfois par qui*

A: *Par... le manque de mon attention.*

E: *manque d'attention, d'accord, »*

. Le second est que cet apprenant a tendance à la répétition à voix haute

« **A:** *Oui, je répète*

E: *D'accord..*

A: *Je répète oralement avec voix haut (e)*

E: *Haute voix, d'accord, d'accord.. »*

. Au niveau du RIS : (Registre d'informations sensorielles), l'apprenant 2 présente une tendance à comparer les mots selon le sens, le contexte et la catégorie.

« **E:** *est ce que tu fais des regroupements comme ça?*

Tu regroupes?

A: *Oui.*

E: *Sous quels critères? Comment tu rassembles les informations? Quels sont les critères?*

A: *[...] Comment madame?*

E: *C'est à dire comment tu regroupes? Par rapport à leur orthographe? Par rapport à leur sens...?*

A: *Le sens.*

E: *C'est le sens qui t'aide à regrouper. »*

.Au niveau des deux mémoires à court et à long termes (MCT et MLT) : l'apprenant 2 signale d'éventuelles déformations sémantiques des mots due aux opérations de groupement et de classement.

« *E: D'accord. Alors, est ce que tu sens que ces informations regroupées changent ?*

A: Comment? Je vous ai pas...

E: Est ce qu'elles changent? Est ce qu'elles sont déformées ou elles restent.....comment tu sens?

A: Changent.

A: Oui, ...j'ai....parfois le sens change.

E: Parfois le sens change, C'est à dire? Comment il change? C'est à dire il devient faux?

A: Faux. »

. Au niveau du retrait de la réponse : l'apprenant 2 respecte le modèle de réponse exigé par la consigne. Par moments, il éprouve des difficultés quant à l'écriture des réponses qu'il retire parfois en arabe. Voici le passage qui correspond à ces constats

« *E : est ce qu'il t'arrive de retirer une réponse mais en arabe. Tu as la réponse mais elle est en arabe? Ça t'arrive?*

A: Oui.

E: ça t'arrive. D'accord. Euh..bon..Quand tu réponds et..bon..et que c'est la bonne réponse, est ce que tu respecte la consigne, le mode de réponse exigé par la consigne? Ou alors..

A: Oui..

E: Tu respecte? Ça t'arrive? Tu le fais toujours?

A: Oui..

E: Tu fais attention au mode?

A: Oui je fais attention toujours.

E: D'accord, par exemple si on te donneon exige de répondre par écrit, toi tu réponds par écrit, tu ne le fais pas oralement.

A: Oui. ».

4. Profil dégagé

En ce qui concerne les styles d'apprentissage, l'apprenant 2 est plutôt Visuel (avec recours à l'aspect auditif quant à la rétention des informations), Indépendant du champ (hormis l'organisation de la réponse), Réflexif, Centré sur une tâche et intègre plutôt mieux quand il est en position de consommateur du savoir.

Au niveau des stratégies d'apprentissage, cet apprenant met en avant les stratégies métacognitives de l'Autogestion, l'Anticipation, l'Autorégulation et l'Attention. Ses stratégies cognitives les plus récurrentes sont le fait de prendre notes, Mémoriser. L'apprenant peut aussi Grouper et Traduire et comparer avec L1 notamment dans le retrait de l'information. Quant à la stratégie socio-affective la plus dominante c'est bien la Coopération avec des recours plus ou moins importants à la Gestion des émotions et au fait de Poser des questions de clarification.

En ce qui concerne les traits caractéristiques relatifs au traitement de l'information, l'apprenant, dans sa perception, manque d'attention tout en ayant tendance à la répétition à voix haute des éléments à retenir. Au niveau du RIS, il compare les mots selon le sens, la catégorie et le contexte. Lors de l'élaboration des chunks (éléments significatifs) en MCT ainsi que leur entreposage en MLT, ce sujet apprenant constate la présence de quelques déformations d'ordre sémantique suite aux opérations de groupement et de classement. Enfin au niveau du retrait de l'information, l'apprenant respecte le modèle de réponse exigé par la consigne, même s'il a tendance à retirer l'information en arabe, ce qui explique qu'il éprouve des difficultés quant à l'écriture de ses réponses.

II - La tâche correspondante à ce profil

A partir de ce profil, nous proposons la tâche suivante :

Tâche 2

1. Observe les exemples écrits sur le tableau.

2. Procède à un groupement des informations quant :

- à la place des complétives

- aux modes des verbes dans chacune de ces subordonnées.

3. Quels sont ces modes ? A quoi sont-ils tributaires ?

4. Ensuite présente un exposé oral à tes camarades.

5. Procède enfin à un débat avec ton auditoire autour des groupements que tu as élaborés.

La première consigne de cette tâche respecte le style Visuel de l'apprenant 2 à travers l'observation des exemples sur le tableau. La seconde, quant à elle, stimule son style d'apprentissage « Indépendant du champ », ainsi que la stratégie métacognitive de « l'Attention » et la stratégie cognitive « grouper ». En effet, « Grouper » les exemples selon les critères cités dans la consigne permet d'exercer son « Attention » et de réorganiser le cours donc de mettre en œuvre son « Indépendance » à l'égard de ce qui est proposé au départ.

Si la troisième consigne fait appel au style Réflexif de l'apprenant en l'incitant à réfléchir sur les règles qui sous-tendent la place des complétives et les modes des verbes, la quatrième, quant à elle, met en place la stratégie cognitive « Mémoriser » et la stratégies socio-affective « la Coopération », car présenter oralement un exposé requiert de Mémoriser les points à développer et de coopérer avec son auditoire. Cette Coopération est accentuée à travers la cinquième et dernière consigne qui incite à entrer dans un débat donc d'échanger, de coopérer.

Nous relevons enfin le fait que cette tâche 2 est présentée sous forme de consignes séparées en adéquation avec l'un des styles d'apprentissage de l'apprenant 2, celui d'être « Centré sur une tâche à la fois ».

Apprenant 3

Questionnaire 1

Apprenant 3

Les styles d'apprentissage

1. VAK

J'apprends mieux quand :

- j'entends
- je regarde, je vois
- je manipule (je touche un livre, un document,..)

2. DIC

.Pour mieux apprendre :

- je garde le même cours tel qu'il est
- je change le plan du cours, en résumant, ..

.Pour apprendre un cours :

- je l'enrichis d'abord
- je le prends tel qu'il est sans rien ajouter

3. REFLEXIF /IMPULSIF

Quand je suis interrogé :

- je réponds rapidement
- je prends du temps pour réfléchir

4. CENTRATION/BALAYAGE

Quand j'ai plusieurs tâches à réaliser :

- Je m concentre sur une tâche à la fois
- J'examine plusieurs points ensembles mais superficiellement et je reviens après à chacun.

5. PRODUCTION/CONSOMMATION DU SAVOIR

Quand j' explique à une personne une règle grammaticale :

- je sens que cette explication m'apporte quelque chose (à moi-même) ? *Oui* .

-j' apprends mieux quand je suis en position d'apprenant ou quand j'explique à une autre personne .

J'apprends mieux quand j'explique à une autre personne.

I - Le profil pédagogique

1. Les styles d'apprentissage

1.1. L'apport du questionnaire I

Comme le montrent, dans la page suivante, les réponses de l'apprenant 3 au questionnaire I, dédié aux styles d'apprentissage, il s'agit d'un sujet :

- .Auditif : car il affirme qu'il apprend mieux quand il entend.
- .Indépendant du champ : en effet, ce sujet avance qu'il change le plan du cours et il l'enrichit avant de l'apprendre.
- .Réflexif : l'apprenant 3 affirme prendre du temps pour réfléchir avant de répondre.
- .Opte pour le Balayage de plusieurs tâches : comme le montre la réponse 4
- . Producteur du savoir puisqu'il affirme mieux comprendre quand il explique à une autre personne.

1.2. L'apport de l'entretien

L'entretien effectué auprès de l'apprenant 3 dépeint un sujet :

- .Auditif : « *J'apprends beaucoup plus à l'oral...j'en donne beaucoup plus* ».
- . Dépendant quant au retrait de la réponse : « *Je respecte la consigne.* »
- .Impulsif : « *Quand je fais une erreur, c'estje pense que je me suis précipité à donner la réponse, j'ai pas réfléchi [...], le manque, de réflexion. C'est le manque d'attention, le manque, de réflexion. [...] Je peux prendre quelques secondes de réflexion, mais je peux répondre, Même si c'est faux..* ».
- .Optant pour le balayage des tâches :
« *E : D'accord, d'accord. Alors euh..est ce que tu peux retenir beaucoup d'informations en même temps ?*
«*A : Oui , si je suis vraiment concentrée.. je m'intéresse au sujet, je...* ».

Questionnaire II

Apprenant 3

LES STRATEGIES D'APPRENTISAGE

Lisez les phrases suivantes et dites si vous faites cela

1. rarement ou jamais
2. quelquefois
3. souvent ou très souvent.

Partie A

- | | | | |
|---|---|---|---|
| 1. J'essaie de trouver différentes occasions pour m'exprimer (Autogestion) | 1 | 2 | 3 |
| 2. Je cherche des occasions pour produire des énoncés contenant le plus de règles grammaticales possibles (Autogestion) | 1 | 2 | 3 |
| 3. Je regarde la télévision en français en étant attentif aux règles grammaticales. (Autogestion) | 1 | 2 | 3 |
| 4. J'essaie de découvrir comment je peux améliorer mon apprentissage de la grammaire ((Autogestion) | 1 | 2 | 3 |
| 5. Je planifie mes activités quotidiennes de manière à me réserver du temps pour étudier la grammaire. (Autogestion) | 1 | 2 | 3 |
| 6. Je cherche des personnes avec qui je peux m'exprimer En utilisant Les règles grammaticales. (Autogestion) | 1 | 2 | 3 |
| 7. Je prends garde à mes erreurs des concernant l es Règles grammaticales, et j'essaie de m'améliorer. (Autorégulation) | 1 | 2 | 3 |
| 8. J'écoute attentivement quand quelqu'un, en parlant, exprime Des règles grammaticales dans son discours. (Attention) | 1 | 2 | 3 |
| 9. Je vérifie mes progrès dans mon apprentissage de la Cause/conséquence. (Autoévaluation)
<i>Grammaire</i> | 1 | 2 | 3 |
| 10. Lorsque je sais que je devrai utiliser les règles Grammaticales dans une situation précise, je pense à l'avance à ce que je vais dire. (Anticipation) | 1 | 2 | 3 |

Apprenant 3

Partie B

1. Je note les nouvelles règles grammaticales
Que j'apprends dans un cahier (Prendre notes) 1 (2) 3
2. Je me parle à moi-même en cherchant à exprimer
Des règles grammaticales 1 (2) 3
3. Je fais des liens entre ce que je sais déjà et ce que
J'apprends concernant les règles grammaticales (Elaborer). 1 2 (3)
4. Je cherche de nouvelles règles grammaticales dans
les livres de grammaire.
(La recherche documentaire). 1 (2) 3
5. Il m'arrive de deviner le contenu d'une règle grammaticale
A travers le discours ou Le contexte (Inférence) 1 (2) 3
6. J'essaie de comprendre le fonctionnement d'une règle
grammaticale en la divisant en parties que je comprends
(Inférence) 1 (2) 3
7. J'utilise les nouvelles règles grammaticales
dans des phrases pour m'en souvenir (Mémoriser). 1 2 (3)
8. Quand j'apprends de nouvelles règles grammaticales
je me les répète à moi-même à haute voix (Mémoriser). 1 (2) 3
9. Je me souviens d'une règle grammaticale en me
représentant mentalement une situation où ce mot
peut être utilisé (Mémoriser). 1 2 (3)
10. Je révise régulièrement mes leçons de grammaire
(Révision). 1 (2) 3
11. Je cherche ou je remarque, Dans ma langue,
Des règles grammaticales qui ressemblent à celles
du français.
(Traduire et comparer avec L1) (1) 2 3
12. Si je ne me rappelle pas ou si je ne connais pas une règle
Grammaticale que Je veux utiliser, J'utilise une autre qui signifie
à peu près la même Chose.(Paraphraser) 1 (2) 3

Apprenant 3

Partie C

1. Lorsque je ne sais pas comment appliquer une règle Grammaticale, je demande à un ami ou à un francophone de m'aider (coopération). 1 2 ③
2. Si je ne suis pas sûr de l'application d'une règle grammaticale e je vérifie auprès de la personne à qui je parle. (coopération). 1 2 ③
3. Je demande à des francophones ou à des personnes qui parlent bien le français de me corriger. (coopération) 1 ② 3
4. J'applique les règles grammaticales avec d'autres étudiants(coopération) 1 2 ③
5. Je discute avec d'autres personnes de mes difficultés dans mon apprentissage de la grammaire (gestion des émotions) ① 2 3
6. J'essaie d'utiliser les règles grammaticales même si je sais que je vais faire des erreurs (gestion des émotions) 1 ② 3
7. Lorsque je ne comprends pas une règle grammaticale je demande à la personne qui parle de parler moins vite ou de répéter. (des questions de clarification) 1 ② 3
8. Je pose des questions à des francophones, j'entame des conversations avec eux pour mieux comprendre et apprendre la grammaire. (des questions de clarification) ① 2 3

2. Les stratégies d'apprentissage

2.1. L'apport du questionnaire II

-Les stratégies métacognitives : Les réponses de l'apprenant 3 aux questions de la partie A (voir la page suivante), rendent compte des trois stratégies métacognitives récurrentes chez ce sujet, à savoir : l'Autogestion, l'Autoévaluation et l'Attention.

-les stratégies cognitives : comme l'atteste les réponses de l'apprenant 3 aux questions de la partie B, les stratégies cognitives auxquelles il recourt le plus sont : Mémoriser, élaborer et à un degré amoindri : la prise de notes, la recherche documentaire, et l'inférence.

-les stratégies socio-affectives : dans la partie C du questionnaire II, sont mises en relief, comme le montre le document, deux stratégies socio-affectives : la coopération et la gestion des émotions.

2.2. L'apport de l'entretien

Les réactions de l'apprenant 3 aux questions de l'entretien, mettent en avant les constats suivants :

-les stratégies cognitives :

.Mémoriser à travers la sélection et la répétition : « *Je retiens beaucoup plus les choses simples et je les répète dans ma tête plusieurs fois, je les retiens.* »

.Prendre notes : « *Mais par exemple s'il ya des..de nouveaux mots, ou bien des trucs que je connais pas auparavant, ça sera un peu compliqué, je dois noter ça.* »

. La recherche documentaire : « *j'aime bien bouquiner, quand je lis un truc je le retiens dans ma tête.* »

-les stratégies socio-affectives :

.La Gestion des émotions :

« *Oui, oui, oui. Je peux prendre [...]mais je peux répondre, Même si c'est faux..*

- *tu n'as pas peur de l'erreur ?*

-*Non. j'ai pas peur de poser ou bien de m'interroger sur quelques chose que je connais pas. Si je connais pas, je connais .. et je demande.* »

.Poser des questions de clarification : *« j'ai l'habitude de poser des questions [...]ça dépend de l'endroit où je me trouve. Si je suis à l'université, je pose aux profs, sinon à la maison à ma mère. Si je suis avec des amis, à mes amis. Mais je pose des..j'ai pas peur de poser ou bien de m'interroger sur quelques chose que je connais pas. Si je connais pas, je connais .. et je demande»*

3. Traits caractéristiques relatifs au traitement de l'information

-Au niveau de la perception, nous avons constaté :

.Mise en œuvre d'une attention sélective et maintenue, donnant lieu à une concentration commandée : *« sinon en général non, quand je me concentre, je suis là, je suis concentrée. » « Oui, si je suis vraiment concentrée.. je m'intéresse au sujet, je... » « ..je sélectionne ce qui est beaucoup plus facile ».*

.Ouïe diminué en amphi : *« oui,. Quand on est en amphi ya quelques soucis, si par exemple je m'assoie là haut, j'entends pas».*

-Au niveau du registre d'informations sensorielles (le RIS) :

La comparaison : *« ça m'arrive de faire des comparaisons ».*

-Au niveau du retrait de l'information :

.Le retrait est plutôt évident :

« E : De trouver déjà la réponse, c'est facile pour toi ?

A : Oui, oui, oui. Je peux prendre quelques secondes de réflexion, mais je peux répondre ».

.Quant à l'organisation de la réponse ; elle, s'opère en difficultés par moments :

« Mais sinon, j'ai la réponse. Des fois ça m'arrive de..ne pas trouver la formule..ou comment transmettre l'information. ».

4. Profil dégagé

En termes de styles d'apprentissage, l'apprenant 3 est Auditif, Indépendant du champ, plutôt Impulsif, optant pour le balayage des tâches, et apprend mieux quand il est en position de produire le savoir.

Sur le plan des stratégies d'apprentissage, cet apprenant met en avant trois stratégies métacognitives ; l'Autogestion, l'Attention et l'Autoévaluation. Ses stratégies cognitives sont d'abord Mémoriser et élaborer. Ensuite, et à un degré amoindri : la Prise de notes et la Recherche documentaire. Les stratégies socio-affectives, quant à elles, sont axées sur la Coopération, la Gestion des émotions et le fait de Poser des questions de clarification.

Dans son traitement de l'information, cet apprenant est caractérisé d'abord par une attention sélective et maintenue donnant lieu à une capacité de se concentrer, même si il gère difficilement son ouïe en amphi. Son retrait de l'information est plutôt évident avec quelques difficultés de formulation de la réponse, qui elle, est organisée suivant les exigences des consignes.

II.La tâche correspondante à ce profil

Ainsi, ce profil pédagogique est susceptible de sous-tendre la tâche suivante :

Tâche 3

Ecoute l'enregistrement suivant, prends notes quant à la place de la complétive ainsi que le mode du verbe dans chacune de ces complétives : A quoi il est tributaire ? Vérifie tes constats auprès de ton enseignant, mais aussi à travers les documents et ouvrages immédiatement disponibles. Présente, enfin, au tableau une explication à tes camarades.

Tâche contractée répondant au style d'apprentissage de cet apprenant ; celui d'opter pour le Balayage de plusieurs tâches à la fois. Cette consigne contractée mobilise les styles et les stratégies d'apprentissage suivants :

-Au niveau des Styles d'apprentissage :

. Le style « Auditif » : à travers la consigne :« *Ecoute l'enregistrement suivant* ».

. Le style « Indépendant du champ » à travers la prise de notes qui favorise une certaine reproduction, réorganisation du cours initial.

. Le style « Optant pour le Balayage de plusieurs tâches » par le fait que cette consigne soit contractée.

. Le style « Producteur de savoir » stimulé par l'explication que l'apprenant est invité à donner au tableau pour ses camarades.

-Au niveau des Stratégies d'apprentissage :

. La stratégie métacognitive « l'Autoévaluation » à travers la vérification des constats tirés.

. La stratégie cognitive « la Recherche documentaire » et par conséquent une deuxième stratégie cognitive « la Prise de notes ».

. Les stratégies socio-affectives : « Poser des questions de clarification » auprès de l'enseignant et « la Gestion des émotions » au moment de l'explication au tableau.

Apprenant 4

I - Le profil pédagogique

1. Les styles d'apprentissage

1.1. L'apport du questionnaire I

Les réponses de l'apprenant 4 au closes du questionnaire I (voir Annexe 1, apprenant 4), permettent de constater qu'il s'agit d'un sujet Auditif, Plutôt dépendant du champ , Réflexif , Centré sur une tâche à la fois et intègre mieux quand il est consommateur du savoir.

1.2. L'apport de l'entretien

L'entretien effectué auprès de cet apprenant nous a permis de constater qu'il est question d'un sujet :

.Visuel : sa prise de notes témoigne, entre autres, d'un besoin de voir ce qu'il entend comme explication. « *faites (je fais) une petite feuille (walla)... et écris (j'écris)) les choses important (importantes).* »

.Kinesthésique : son besoin d'écrire (prendre notes) ; de restituer le savoir à travers son corps.

. Dépendant aux notes qu'il a prises, aux réponses de ses pairs et à son état interne :

« *E: Avec quoi tu compares ?*

A :L'erreur ?

E : Oui.

A : Avec d'autres...(matalane)...exemple..d'autres réponses...li maaya baade...

E : Ah..D'accord. Tu compares avec les réponses des autres apprenants ?

A : Oui. »

2. Les stratégies d'apprentissage

2.1. L'apport du questionnaire II

Les réponses de l'apprenant 4 aux closes du questionnaire II avec ses trois parties (A, B et C), révèlent les informations suivantes :

.Les stratégies métacognitives les plus récurrentes chez cet apprenant sont l'Autogestion et l'Anticipation.

.Les stratégies cognitives sont l'Inférence et le fait de Mémoriser.

.La stratégie socio-affective qu'il met en relief est bien la Coopération.

2.2. L'apport de l'entretien

.les stratégies cognitives : Résumer, Prendre notes et la recherche documentaire.

.Les stratégies socio-affectives : la Coopération.

3. Traits caractéristiques relatifs au traitement de l'information

.Au niveau de la perception : L'Apprenant 4 affiche une attention maintenue suivant son état psychologique interne.

.Au niveau du RIS (Registre d'informations sensorielles) : tendance à la comparaison et à l'établissement de relations avec les réponses des pairs.

.Au niveau de la MCT et la MLT : aisance dans la rétention à travers la prise de notes.

.Au niveau du retrait de l'information : retrait plus au moins évident à travers le recours aux notes prises et des cours dispensés, ce qui confirme le caractère dépendant de l'apprenant.

4. Profil dégagé

En termes de styles d'apprentissage, l'apprenant 4 est plutôt Visuel et kinesthésique : (même si il se dit être auditif). Il est Dépendant du champ de l'enseignement de part son recours permanent aux notes prise, cours dispensés et aux réponses des pairs. Cet apprenant est Réflexif, Centré sur une tâche à la fois et intègre mieux quand il est consommateur du savoir.

En ce qui concerne les stratégies d'apprentissage, ce même apprenant met en œuvre l'Autogestion et l'Anticipation comme étant les deux stratégies métacognitives dominantes. La Prise de notes, l'Elaboration et le Résumé constituent les stratégies cognitives essentielles de cet apprenant qui, en termes de stratégies socio-affectives, met en avant la Coopération.

Dans son traitement de l'information, l'apprenant 4 est caractérisé, au niveau de sa perception, par une concentration largement tributaire de son état intérieur. Au plan du RIS (le registre d'informations sensorielles), ce sujet apprenant procède par la comparaison et l'établissement de relations avec les travaux de ses pairs. L'entreposage des informations en MCT et MLT est caractérisé par une aisance dans la rétention de ces informations à travers la prise de notes, mais aussi la constitution des chunks (éléments significatifs), et ce à travers l'élaboration et le résumé. Sur le plan du retrait de l'information, l'apprenant 4 présente un retrait plus au moins fluide à partir du recours aux notes prises, mais aussi les cours dispensés, ce qui confirme le caractère dépendant de cet apprenant.

II - La tâche correspondante à ce profil

A ce profil pédagogique, nous attribuons la tâche qui suit :

Tâche 4

- 1. Examine le polycopier qui est entre tes mains.**

2. Prends notes des constats tirés des exemples quant à la place des complétives ainsi que les modes des verbes dans chacune de ces subordonnées : A quoi sont ils tributaires ?
3. Elabore un résumé là-dessus.
4. Compare tes notes avec celles de tes camarades.
5. Coopère avec eux en vue d'extraire les règles sous-jacentes à partir des constats relevés.

La première consigne de cette tâche met en œuvre les styles « Kinesthésique » et « Visuel » de l'apprenant 4 en l'incitant à manipuler le polycopier à travers les mains. En effet cela aide à créer des sensations kinesthésiques visuelles et manuelles susceptibles d'être des contextes à la mémorisation des données.

« Elaborer » et « Prendre notes » sont les deux stratégies cognitives mises en avant par la seconde consigne. La troisième consigne accentue la stratégie d'« Elaborer » et fait appel à une autre stratégie cognitive à savoir « Résumer ». Alors que les deux dernières consignes stimulent la « Coopération ». La tâche est présentée sous forme de consignes séparées en réponse au style d'apprentissage « Centré sur une tâche à la fois ».

L'apprenant 5

I - Le profil pédagogique

1. Les styles d'apprentissage

1.1. L'apport du questionnaire I

Les réponses de l'apprenant 5 permettent de dire qu'il s'agit d'un sujet Auditif, Indépendant du champ, Réflexif, Centré sur une tâche à la fois et intègre mieux quand il est producteur du savoir.

1.2. L'apport de l'entretien

Les réactions de l'apprenant 5 au cours de l'entretien présentent un sujet

.Réflexif « *Oui, j'ai besoin du temps.* »

.Indépendant du champ :

« **A** : *Je dois oublier tout pour concentrer.*

E : *Et tu ..tu réussis à le faire..c'est facile pour toi ?*

A : *Oui. C'est facile ».*

.Centré sur une tâche à la fois :

« **A** : *Doucement..expliquez..*

E : *D'accord. Tu as besoin..Tu demandes au prof d'aller doucement.*

A : *Oui.».*

2. Les stratégies d'apprentissage

2.1. L'apport du questionnaire II

A travers les réponses de l'apprenant 5 à ce questionnaire, nous constatons que :

.Ses stratégies métacognitives les plus récurrentes sont l'Autogestion et l'Attention.

.Les stratégies cognitives auxquelles recourt le plus relèvent de la Recherche documentaire, l'Inférence, Mémoriser et Paraphraser.

.La stratégie socio-affective prédominante est bien la Coopération.

2.2. L'apport de l'entretien

L'entretien effectué auprès de l'apprenant 5, fournit les informations suivantes :

-Au niveau des stratégies cognitives, nous relevons la prédominance de :

.la Recherche documentaire

« *cherche..je dois chercher..livres..internet.. »*

.Ainsi que le fait de Traduire et comparer avec L1 :

« **A** : *Parfois oui, parfois non. Parfois je ..traduis jamais et parfois je traduis.*

E : *Hem.*

A : *Dans des cas où j'oublie les mots, ou bien j'oublie l'expression, je commande un petit peu de la langue arabe. »*

-Au niveau des stratégies socio-affectives : deux sont mises en relief :

Le fait de Poser des questions de clarification (première stratégie socio-affective). Ces questions sont posées à ses pairs ce qui constitue en même temps la seconde stratégie à savoir la Coopération :

« : **A** : .. je demande les règles grammaticales..

E : Hem. Tu demandes à qui ?

A : Mes camarades. »,

3. Traits caractéristiques relatifs au traitement de l'information

-Au niveau de la perception : l'apprenant 5 est caractérisé par une concentration aisée.

« **E**: Et la concentration ? Tu te concentres comment ?

A : Je dois oublier tout pour concentrer.

E : Et tu..tu réussis à le faire..c'est facile pour toi ?

A : Oui. C'est facile. »

- Au niveau de la mémoire à court terme (la MCT) : l'apprenant 5 éprouve des difficultés dans l'élaboration des chunks (éléments significatifs)

-Au niveau de la mémoire à long terme (MLT) : difficultés de rétention dues aux deux styles de l'apprenant : réflexif et centré sur une tâche à la fois.

« **E** : Hem. Alors dis-moi, c'est facile pour toi de retenir beaucoup d'informations ?

A : Non [...]Je dois demander l'aide du prof [...]Doucement..expliquez.. »

-Au niveau du retrait de l'information : le retrait s'effectue difficilement « Non, c'est pas facile [...] Je dois chercher ».

4. Profil dégagé

Sur le plan des styles d'apprentissage, l'apprenant 5 est **Auditif, Indépendant du champ, Réflexif, Centré sur une tâche à la fois et intègre mieux l'information quand il est producteur du savoir.**

En ce qui concerne les stratégies d'apprentissage, l'apprenant 5 met en avant deux stratégies métacognitives : l'Autogestion et l'Attention. Ses stratégies cognitives les plus dominantes relèvent de la Recherche documentaire, l'Inférence, la Mémorisation, Traduire et comparer avec L1 et Paraphraser. Quant aux stratégies socio-affectives que cet apprenant met en relief, on constate la coopération et le fait de Poser des questions de clarification.

A propos des traits caractéristiques relatifs au traitement de l'information, l'apprenant 5 affiche une concentration accessible, même si au niveau de la MCT, cet apprenant éprouve des difficultés quant à l'élaboration des chunks (éléments significatifs) qui s'expliqueraient par son caractère Réflexif et Centré sur une tâche à la fois. Enfin, cet apprenant effectue un retrait difficile des informations qu'il a retenues.

II - La tâche correspondante à ce profil

Nous proposons donc la tâche suivante :

Tâche 5

1. Ecoute l'enregistrement suivant.
2. A l'aide des documents disponibles, enrichis les exemples que tu viens d'écouter.
3. Présente oralement à tes camarades les constats que tu as pu relever quant à la place de la complétive ainsi qu'aux modes des verbes dans ces subordonnées.
4. Qu'est ce qui détermine le choix des modes de ces verbes ?

La tâche est présentée sous forme de consignes séparées et ce en réponse au style d'apprentissage « Centré sur une tâche à la fois ». La première consigne de cette tâche est en adéquation avec le style « Auditif » de notre apprenant tout en honorant sa stratégie métacognitive « l'Attention ».

Dans la seconde consigne, enrichir les exemples stimule la première stratégie cognitive d' « Elaborer », et ce, à travers les documents disponibles, d'où la

deuxième stratégie cognitive dominante chez cet apprenant à savoir « la Recherche documentaire ». L'ensemble de cette seconde consigne met en relief le style « Indépendant du champ », qui caractérise l'apprenant 5, dans la mesure où il se détache du corpus initial proposé en amont de l'activité pour en aboutir à un autre plus enrichi et différemment élaboré.

La troisième consigne met en avant essentiellement le style « Producteur du savoir » tout en favorisant la stratégie cognitive de « Mémoriser » et la stratégie socio-affective de la « Coopération ». En effet exposer oralement relève de la production d'un savoir reconstitué et requiert de mémoriser certains points à évoquer et d'entrer dans une forme de coopération avec son auditoire.

La quatrième et dernière consigne, quant à elle, accentue la stratégie cognitive d'« Elaborer ».

Apprenant 6

I - Le profil pédagogique

1. Les styles d'apprentissage

1.1. L'apport du questionnaire I

à partir des réponses de l'apprenant 6 aux questionnaire I, nous avons constaté qu'il est question d'un sujet Auditif , Indépendant du champ , Réflexif , Opte pour le balayage de plusieurs tâches en même temps et intègre mieux quand il est producteur du savoir.

1.2. L'apport de l'entretien

Au cours de l'entretien effectué auprès de l'apprenant 6, nous avons relevé les constats suivants :

. Il est Auditif « *lorsque j'écoute l'information c'est bon, ça me suffit.* »

. Cependant, il peut être Visuel par moments : « *J'apprends par la schématisation [...] Parfois si j'écoute l'information, c'est bon. Mais parfois je schématise, c'est ma manière d'apprendre les choses.* »

. Il est Indépendant du champ : en effet cet apprenant se détache du cours initial, en le reformulant : « *Oui, parce que moi j'aime pas recopier ce qui est dans le cahier. Je reformule .. euh..je reformule* ».

2. Les stratégies d'apprentissage

2.1. L'apport du questionnaire II :

Les réponses de l'apprenant 6 au questionnaire II, ont permis de constater que :

.Les stratégies métacognitives les plus récurrentes sont l'Autogestion et l'Anticipation

.Les stratégies cognitives auxquelles recourt le plus cet apprenant sont : Mémoriser, Traduire et comparer avec L1.

.La stratégie socio-affective prédominante est la Gestion des émotions.

2.2. L'apport de l'entretien

L'entretien effectué auprès de l'apprenant 6 nous a permis de recenser les stratégies suivantes :

. Les stratégies cognitives : elles sont en nombre de deux. La première relève du fait de Traduire et comparer avec L1 à propos du lexique seulement : « *Dans des cas où j'oublie les mots, ou bien j'oublie l'expression, je commande un petit peu de la langue arabe. [...]Voilà, parfois si un mot il me manque, j'utilise des mots comme ça en arabe, je les traduis, mais dans la langue, je sais que c'est deux choses différentes* ».

La seconde, quant à elle, est la Recherche documentaire : « *Si l'information elle est vraiment importante, je cherche sur...(internet).* »

. Les stratégies socio-affectives : La Gestion des émotions demeure la stratégie prédominante : « *moi je mélange pas entre la vie et les cours. Ma vie elle est dans un domaine, et mes cours sont..* ».

3. Traits caractéristiques relatifs au traitement de l'information

-Au niveau de la perception : l'apprenant 6 avance qu'il est possible de recevoir des données erronées. « *parfois c'est à cause de..qu'on appris une fausse*

information, et on l'accepte directement sans aucune..sans marche arrière.. »

Toujours à propos de la perception, l'apprenant 6 éprouve des difficultés par rapport à l'ouïe : « *.j'écoute pas bien.. [...]Généralement, je m'assoie sur la première table, ou bien la deuxième ».*

Cependant, l'apprenant 6 est caractérisé par une concentration commandée et maintenues « *[...] si je dis que c'est bon, il est le cours, je me concentre directement ».* Cette concentration est parfois perturbée par des migraines : « *Et si j'ai des maux de tête, parfois j'ai la migraine, ça va me déconcentrer totalement ».*

-Au niveau la MCT et la MLT : Rétention sélective et Mémorisation difficile due à son aspect indépendant du champ.

« E : est ce que tu peux retenir beaucoup d'informations en même temps ?

A : Non. Je retiens que les informations importantes.

E : Importantes ?

A : Parce que moi, j'oublie généralement, si j'ai beaucoup d'informations, il ya beaucoup d'informations ,je sélectionne que les importantes. »

-Au niveau du retrait de l'information : pour l'apprenant 6, l'Accès aux informations à retirer est facile ; le retrait se fait suivant l'ordre de rétention.

« A : lorsque je classe les informations dans ma tête, ça va venir comme ça, des chaines. [...] Non, non, j'ai pas ce problème moi. Si j'ai une réponse, soit je la dis oralement, soit je l'écris. »

Enfin, un doute permanent caractérise l'apprenant 6 quant aux choix de l'information à transmettre : « *Parfois elle vient la première idée, une autre idée elle vient, et comme ça, je me confondre entre les deux idées. C'est pour ça je commets des erreurs. ».*

4. Profil dégagé

L'apprenant 6 présente les styles d'apprentissage suivants : il est parallèlement Auditif et Visuel. Il est Indépendant du champ, Réflexif, opte pour le balayage de plusieurs tâches à la fois et il intègre mieux les informations quand

il est Producteur du savoir.

Les stratégies d'apprentissage que l'apprenant 6 met en œuvre sont : l'Autogestion et l'Anticipation comme deux stratégies métacognitives dominantes. Les stratégies cognitives mises en avant par cet apprenant sont : Mémoriser, Traduire et comparer avec L1 et la Recherche documentaire. Enfin, une seule stratégie socio-affective qui prédomine le profil de notre apprenant, il s'agit bien de la Gestion des émotions.

Les traits caractéristiques relatifs au traitement de l'information par l'apprenant 6 se résument d'abord par une maîtrise et un maintien de la concentration qui par moments pourrait être perturbée par une défaillance au niveau de l'ouïe et des migraines. Ensuite, et sur le plan des deux mémoires, à court et à long terme, l'apprenant 6 affiche une mémorisation difficile d'où son recours à une rétention sélective des informations. Enfin, et au niveau du retrait de l'information, l'apprenant 6 retire facilement et par ordre de rétention les informations à transmettre, même si ce retrait pourrait être perturbé par un doute permanent quant à la transmission de la réponse.

II - La tâche correspondante à ce profil

A la lumière de ce profil, nous proposons la tâche suivante :

Tâche 6

Ecoute l'enregistrement tout en parcourant le polycopier. Ensuite enrichis les exemples donnés à travers les ouvrages disponibles. Explique enfin à tes camarades au tableau les constats qui te sont importants quant à la place de la complétive ainsi que les modes des verbes dans ces subordonnées complétives. A quoi sont-ils tributaires ?

Nous commençons par attirer l'attention sur le fait que cette tâche est présentée sous formes de consignes contractées vu que l'apprenant 6 opte pour le « Balayage de plusieurs tâches à la fois » comme l'un des styles d'apprentissage qui caractérisent cet apprenant.

Ces consignes contractées mobilisent les styles et les stratégies d'apprentissage

suivants :

Sur le plan des styles d'apprentissage, les aspects « Auditif » et « Visuel » sont stimulés par la première consigne : « *Ecoute l'enregistrement tout en parcourant le polycopier* ». L'aspect « Indépendant du champ » est mobilisé par le fait de devoir enrichir les exemples donc de modifier le corpus, de se détacher de celui du départ. Enfin l'aspect « Producteur du savoir » est assuré par l'explication que cet apprenant doit présenter à ses camarades.

Au niveau des stratégies d'apprentissage, la tâche 6 met en place trois : « la Recherche documentaire » à travers le recours aux documents disponibles. Ensuite la stratégie de « Mémoriser » les points à évoquer lors de l'explication que ce sujet doit donner à ses pairs. Et enfin la « Gestion des émotions » lors de la dite explication.

Apprenant 7

I - Le profil pédagogique

1. Les styles d'apprentissage

1.1. L'apport du questionnaire I

Les réponses de l'apprenant 7 au questionnaire I, dédié aux styles d'apprentissage, nous ont permis de dépeindre un sujet Visuel , Indépendant du champ, Réflexif, Opte pour le balayage de plusieurs tâches et Consommateur du savoir.

1.2. L'apport de l'entretien

Au cours de l'entretien effectué avec cet apprenant, s'est dégagé le fait qu'il est Réflexif ; il affirme : « *exemple il ya des questions je connais ses réponses mais je les oublier, je prends un petit temps pour..* »

2. Les stratégies d'apprentissage

2.1. L'apport du questionnaire II

Les réponses de l'apprenant 7 aux trois parties du questionnaire II, attestent que :

.Sa stratégie métacognitive prédominante est l'Autogestion

.Ses stratégies cognitives les plus récurrentes relèvent du fait de Prendre notes, la Recherche documentaire, Mémoriser et Réviser

.La stratégie socio-affective à laquelle il recourt le plus est « Poser des questions de clarification ».

2.2. L'apport de l'entretien

L'entretien effectué auprès de l'apprenant 7 révèle les réalités suivantes :

. Au niveau des stratégies métacognitives : cet apprenant recourt notamment à deux stratégies. La première étant l'Autorégulation : « *je vois à cette erreur..puis je me réfléchis ..en quoi exactement je me fais cette erreur [..]j'essaie de comprendre pourquoi je me fais ça.* »

La seconde, elle, est de l'ordre de l'Autoévaluation : « *je me corrige..je me corrige ma faute* »

. Au niveau des stratégies cognitives : deux stratégies sont mises en relief par cet apprenant : Mémoriser : « *je sauvegarde ça.* » et Traduire et comparer avec L1 : « *..mon exigence c'est la traduction. Par exemple, je..naarafe tessema le français, mais..mais pas tout. [...]*Des mots en arabe, ou bien des expressions en arabe, je sais pas comment traduire ça. ». Donc le recours à la traduction y est.

. Au niveau des stratégies socio-affectives, la coopération est la stratégie la plus dominante : « *Je compare avec les réponses des autres.* ».

3. Traits caractéristiques relatifs au traitement de l'information

-Au niveau de la perception : difficultés dans la concentration : « *je peux dire que c'est un grand problème. [...]* quelqu'un qui m'explique, du début, je concentre, mais soudain..je..je me perturbe ».

-Au niveau de La MCT et de la MLT : Rétention limitée et sélective : « *ça dépend à les informations* »

- Au niveau du retrait de l'information, l'accès aux réponses est plus au moins facile ; cela reste tributaire de la question : « *ça dépend la question..* »

4. Profil dégagé

Sur le plan des styles d'apprentissage, l'apprenant 7 est Visuel, plutôt Indépendant, Réflexif, opte pour le balayage de plusieurs tâches à la fois et plutôt

Consommateur de savoir.

Au niveau des stratégies d'apprentissage, cet apprenant fait appel à l'Autogestion, à l'Autorégulation et à l'Autoévaluation les trois stratégies métacognitives dominantes de son profil pédagogique. Il s'agit d'un apprenant dont la métacognition occupe une place importante dans sa manière d'apprendre. Ses stratégies cognitives se résument dans la Mémorisation, la Traduction la Recherche documentaire ainsi que la Révision.

Enfin, à propos des stratégies socio-affectives ; la Coopération demeure l'unique stratégie prédominante du profil de cet apprenant.

En ce qui concerne les traits caractéristiques relatifs au traitement de l'information, l'apprenant 7 affiche des difficultés de concentration et éprouve un besoin permanent d'être rappelé par son environnement immédiat. Cet apprenant est caractérisé par une rétention limitée et sélective des informations dont le retrait reste tributaire du degré de la complexité de la consigne.

II .La tâche correspondante à ce profil

En fonction de ce profil, nous proposons la tâche suivante :

Tâche 7

Observe les exemples sur le tableau. Ensuite enrichis les exemples donnés à travers les ouvrages disponibles. Procède à une autoévaluation et une autorégulation de l'enrichissement que tu viens d'effectuer en relevant les constats quant à la place de la complétive ainsi que les modes des verbes : A quoi sont –ils tributaires ? Partage ce que tu as constaté à propos du fonctionnement grammatical des subordonnées complétives.

Tâche composée de consignes contractées vu que cet apprenant opte pour le « Balayage de plusieurs tâches à la fois ». Les styles et stratégies d'apprentissage qui sous-tendent cette tâche 7 sont :

Les styles d'apprentissage : D'abord l'aspect « Visuel » à travers l'observation des exemples sur le tableau. Ensuite l'aspect « Indépendant du champ » rendu

opérationnel à travers l'enrichissement, donc le changement, du corpus initial. Enfin l'aspect « opter pour le Balayage de plusieurs tâches à la fois » concrétisé, comme nous l'avons souligné, à partir des consignes contractées.

En ce qui concerne les stratégies d'apprentissage ; nous avons fait appel, en premier lieu à la « Recherche documentaire », à travers la consultation des ouvrages et documents disponibles. Viennent, en second lieu, les stratégies métacognitives dominantes au profil de l'apprenant 7 à savoir : l'« Autoévaluation » et l'« Autorégulation » où ce sujet est invité explicitement à les mettre en œuvre pour vérifier l'enrichissement du corpus. Enfin, dans la dernière consigne, la stratégie de « Mémoriser » est présente, tout comme la « Coopération ». La première se manifeste à travers le fait de retenir les constats à partager, la dernière, elle, demeure dans le fait d'entrer en contact avec les pairs pour faire part des résultats de son travail.

Apprenant 8

I - Le profil pédagogique

1. Les styles d'apprentissage

1.1. L'apport du questionnaire I

Les réponses de l'apprenant 8 au questionnaire I, permettent de constater qu'il s'agit d'un sujet Kinesthésique, Dépendant à l'égard du champ, Réflexif, Centré sur une tâche à la fois et intègre mieux quand il est Consommateur de savoir.

1.2. L'apport de l'entretien

A travers l'entretien effectué avec l'apprenant 8, nous avons pu relever qu'il est à la fois Kinesthésique et visuel. En effet son recours excessif à la prise de notes indique son besoin de visualiser ce qu'il perçoit tout en impliquant son corps à travers ses mains, et la manipulation du stylo : « *walla naktobhom fi lakhar taa le cahier, ki yaoudou hwayej zaydine fi le cours, nouktebhom fi lakhar [...] Wa haja kima ma nefhemheche nektoubha bi elarbia...* ». (Je les écris à la fin du cahier, quand il s'agit

de choses en plus. Et quand c'est quelque chose que je ne comprends pas, je l'écris en arabe. »

On relève aussi son aspect dépendant quand à l'émission de la réponse.

2. Les stratégies d'apprentissage

2.1. L'apport du questionnaire II

Des réponses de l'apprenant 8 au questionnaire II dédié aux stratégies d'apprentissage, se dégagent les constats suivants :

.Sa stratégie métacognitive prédominante est l' Autogestion

.Ses stratégies cognitives les plus récurrentes sont : Pratiquer la langue, Traduire et comparer avec L1 et la recherche documentaire.

.Sa stratégie socio-affective la plus évidente est la Coopération.

2.2. L'apport de l'entretien

L'entretien effectué auprès de l'apprenant 8, laisse émerger les constats suivants :

. Au niveau des stratégies métacognitives : sont mises en avant :

- l'Autogestion : « *Wa haja kima ma nefhemheche nektoubha bi elarbia...Bache ki nrouh mbaad nlgaha....ndir l'possible taai bache ..* ». (quand je ne comprends pas quelque chose, je l'écris à la fin du cahier, quand je rentre je fais de mon mieux pour la comprendre.)

- l'Attention : « *Ma nkhamemche fi hwayej bezzaf...nasmaa leabde ki yeoude yahdar mlih [...]*Nssaiyé nconcentrer haka mlih maa echikh, même manefhemche. » (je ne pense pas à beaucoup de choses, j'écoute bien la personne qui me parle, j'essaie de me concentrer avec l'enseignant, même si je ne comprends pas.)

.Au niveau des stratégies cognitives, sont mises en relief :

-Prendre notes : « *walla naktobhom fi lakhar taa le cahier[...]* ki yaoudou hwayej zaydine fi le cours, nouktebhom [...] *Wa haja kima ma nefhemheche nektoubha* »

-Réviser : « *ki yaoudou hwayej zaydine fi le cours, nouktebhom fi lakhar ki nrouh liddar naawedhom wa nrajahom. [...]*Bache ki nrouh mbaad nlgaha »

-Traduire et comparer avec L1 : « *Wa haja kima ma nefhemheche nektoubha bi elarbia* »

-La recherche documentaire : « *après je fais des recherches sur google..* ».

. Au niveau des stratégies socio-affectives : nous relevons :

-Poser des questions : « *Saat ki n'ssaksi haka.* »

-Gestion des émotions : « *Saat haka nhawel lachta ghalta...wa nkhalaha la réponse lachta ghalta...ghalta wa ngoulha* »

3. Traits caractéristiques relatifs au traitement de l'information

-Au niveau de la perception : maîtrise de la concentration :

« : *Ma nkhamemche fi hwayej bezzaf...nasmaa leabde ki yeoude yahdar mlih [...]*Nssaiyé nconcentrer haka mlih maa echikh, même manefhemche. »

-Au niveau de la MCT et de la MLT : Rétention optimale et tributaire de la qualité de la concentration : « *maayeche haja, ki nkoune concentrée mlih...* »

-Au niveau du retrait de l'information : l'information à retirer et facilement accessible : « *Oui, c'est facile.* ».

-Au niveau de l'émission de la réponse : difficultés au niveau de la langue avec respect de la forme exigée par la consigne : « *Parce que je maîtrise pas bien la langue.* »

4. Profil dégagé

Sur le plan des styles d'apprentissage, l'apprenant 8 est Kinesthésique et Visuel. Il est Dépendant du champ, Réflexif et Centré sur une tâche à la fois. Enfin, il est Consommateur de savoir.

Au niveau des stratégies d'apprentissage, cet apprenant met en avant l'Autogestion et l'Attention comme deux stratégies métacognitives essentielles. Les stratégies cognitives que l'apprenant 8 favorise sont en nombre de quatre à savoir : Prendre notes, Réviser, Traduire et comparer avec L1 et enfin la Recherche documentaire. Quant aux stratégies socio-affectives ; cet apprenant met en relief le fait de Poser des questions de clarification et la Gestion des

émotions.

En termes de traits caractéristiques relatifs au traitement de l'information, ce sujet apprenant affiche une maîtrise de la concentration. Sa rétention des données est optimale et tributaire de sa qualité de concentration. Les informations à retirer sont facilement accessibles pour ce sujet apprenant même s'il affiche des contraintes quant à l'émission des réponses suite à des défaillances d'ordre linguistique.

II - La tâche correspondante à ce profil

Ce profil pédagogique nous a permis de proposer la tâche suivante :

Tâche 8

- 1. Examine le polycopier qui est entre tes mains.**
- 2. Prends, en notes, les constats que tu peux tirer quant au fonctionnement grammatical des subordonnées complétives (place et modes des verbes).**
- 3. A l'aide des documents disponibles, procède à un enrichissement des exemples donnés.**

La tâche 8 est présentée en consignes bien séparées et numérotées car l'apprenant 8 est « Centré sur une tâche à la fois » comme un de ses styles d'apprentissage.

Dans la consigne 1, examiner le polycopier permet de mettre en avant le style « Visuel » et « Kinesthésique » de cet apprenant tout en éveillant l'« Attention » qui lui est une stratégie métacognitive dominante.

La consigne 2 fait appel à la stratégie cognitive « Prendre notes ». Alors que la consigne 3 évoque la stratégie cognitive « la Recherche documentaire ». Notons que les deux dernières consignes mettent en œuvre le style « Indépendant du champ » dans le sens où elles contribuent au changement du corpus donné et donc au détachement de l'apport initial proposé par l'enseignante.

Apprenant 9

I - Le profil pédagogique

1. Les styles d'apprentissage

1.1. L'apport du questionnaire I

Les réponses de l'apprenant 9 au questionnaire I, permettent de dire qu'il est question d'une personne Auditive, Indépendante à l'égard du champ, Réflexive, Centrée sur une tâche à la fois et intègre mieux quand elle est en position de Consommer le savoir.

1.2. L'apport de l'entretien

A travers l'entretien effectué auprès de l'apprenant 9, nous avons relevé qu'il est question d'un sujet :,

.Visuel : *« je prends une fiche, ou bien une feuille qui est généralement assez grande, et j'écris toutes mes informations sur cette feuille ».*

.Indépendant à l'égard du champ : *« et à chaque fois je n'ai pas besoin de re-ouvrir le cahier , je vais juste vers la fiche »*

.Centré sur une tâche à la fois: *« Je prends mon travail et je me concentre vraiment. »*

2. Les stratégies d'apprentissage

2.1. L'apport du questionnaire II

Les réponses de l'apprenant 9 au questionnaire II, montrent que :

.ses stratégies métacognitives prédominants sont l' Autogestion et l'Autoévaluation

.ses stratégies cognitives récurrentes sont : Prendre notes et Traduire et comparer avec L1

.sa stratégie socio-affective majeure est la coopération.

2.2. L'apport de l'entretien

De l'entretien avec cet apprenant, se dégagent les réalités suivantes :

. Sa stratégie métacognitive prédominante est l' Autogestion : « *Alors là je m'éloigne de tout ce qui est tentation. Ça veut dire la télévision, le téléphone.* ».

. Ses stratégies cognitives les plus récurrentes sont en nombre de trois. D'abord Elaborer « *J'essaie de bien comprendre et d'assimiler ce qui m.[...] j'essaie de mettre une règle générale sur ce cours, et la plus part du temps je me rends compte qu'elle est fausse* ».

Ensuite Prendre notes : « *je prends une fiche, ou bien une feuille qui est généralement assez grande, et j'écris toutes mes informations sur cette feuille* ».

Enfin Traduire comparer avec L1 : « *Ça veut dire que je n'ai pas..des fois elle vient en arabe, l'information euh..* »

. La stratégie socio-affective mise en avant par l'apprenant 9 est bien : Poser des questions de clarification : « *donc je.. vais voir le professeur et c'est généralement lui qui va me corriger sinon c'est mon père.* »

3. Traits caractéristiques relatifs au traitement de l'information

-Au niveau de la perception : haute capacité de se concentrer « *Je me concentre très bien.* »

-Au niveau de la MCT et de la MLT : Elaboration consciente de chunks (éléments significatifs) à travers des fiches et l'émission d'hypothèses : « *j'essaie de mettre une règle générale sur ce cours, et la plus part du temps je me rends compte qu'elle est fausse* »

-Au niveau du retrait de l'information : Retrait facile avec des contraintes d'émission : « *Oui, j'ai la réponse en français mais je ne sais pas comment m'exprimer [...] je ne sais pas comment..sur le coup, j'ai pas comme ça..* »

4. Profil dégagé

Les styles d'apprentissage qui caractérisent l'apprenant 9 relèvent du fait qu'il est **Auditif et Visuel**, qu'il est **Indépendant du champ**, **Réflexif**, **Centré sur une tâche à la fois** et qu'il est **Consommateur de savoir**.

A propos des stratégies d'apprentissage que l'apprenant 9 favorise, nous notons l'Autogestion comme stratégie métacognitive essentielle. Elaborer, Prendre notes et Traduire et comparer avec L1, constituent les trois stratégies cognitives dominantes du profil de cet apprenant. Enfin, Poser des questions de clarification, demeure la stratégie socio-affective dominante.

En ce qui concerne les traits caractéristiques relatifs au traitement de l'information, l'apprenant 9 affiche une haute capacité de se concentrer fruit de son profil Auditif, et de l'Autogestion qu'il applique en permanence. Cet apprenant est caractérisé par l'élaboration d'hypothèses et de fiches comme moyen essentiels pour la rétention des données. Enfin son retrait de l'information est évident avec d'éventuelles contraintes quant à l'émission des réponses qu'il a tendance à effectuer parfois en langue maternelle.

II - La tâche correspondante à ce profil

Ce profil pédagogique sous-tend la tâche suivante :

Tâche 9

- 1. Ecoute l'enregistrement tout en parcourant le polycopier.**
- 2. Prends, en notes, les constats que tu peux relever des exemples donnés. Notamment par rapport à la place de la complétive ainsi que les modes des verbes dans ces subordonnées.**
- 3. Elabore une fiche des règles grammaticales sous-jacentes au fonctionnement grammatical des subordonnées complétives.**

Tâche présentée en séquences allant de pairs avec le style de l'apprenant :
« Centré sur une tâche à la fois ».

La première consigne de cette tâche rend compte du style à la fois « Auditif » et « Visuel » de l'apprenant 9. La deuxième consigne met en œuvre l'une des stratégies cognitives dominantes chez ce sujet apprenant à savoir « Prendre notes ». la troisième et dernière consigne de cette tâche 9 répond au style « Indépendant du champ » ; car « Elaborer », qui est l'une des stratégies cognitives dominantes chez l'apprenant 9 et

qui est mise en avant explicitement dans cette dernière consigne, favorise le détachement du sujet apprenant du corpus initial.

Apprenant 10

Y - Le profil pédagogique

1. Les styles d'apprentissage

1.1. L'apport du questionnaire I :

Les réponses données par l'apprenant 10 en réaction au questionnaire I, permettent de dépeindre un sujet Auditif, Indépendant à l'égard du champ, Réflexif, Centré sur une tâche à la fois et Producteur de savoir.

1.2. L'apport de l'entretien

A travers l'entretien effectué auprès de cet apprenant, nous avons constaté qu'il est

.Indépendant à l'égard du champ: « *généralement je reformule* »

.Impulsif : « *parce que je me précipite, par précipitation..[...] parce que je trouve l'information et tellement par précipitation , elle s'envole* ».

2. Les stratégies d'apprentissage

2.1. L'apport du questionnaire II

Les réponses de l'apprenant 10 aux closes du questionnaire II, permettent d'avancer les constats suivants :

.Les stratégies métacognitives les plus récurrentes sont :l'Autogestion, l'Autoévaluation et l' Attention.

.Les stratégies cognitives les plus dominantes sont : Elaborer , mémoriser et réviser.

.La stratégie socio-affective à laquelle recourt le plus cet apprenant est : La coopération.

2.2. L'apport de l'entretien

L'entretien mené auprès de l'apprenant 10, témoigne des réalités suivantes :

.Ses stratégies métacognitives dominantes sont en nombre de deux. La première, étant l'Autogestion : « *je reformule pour que je ne trouve difficulté, la prochaine fois j'aurais plus le contrôle* ». La seconde relève de l'Autoévaluation : « *Pour trouver la faille* ».

.Ses stratégies cognitives récurrentes sont en nombre de quatre. D'abord Elaborer : « *je reformule* ». Ensuite Réviser et Mémoriser : « *je répète la leçon bien..plusieurs fois.* ». Enfin la Recherche documentaire : « *Et d'autres fois je cherche sur internet pour trouver davantage.* ».

3. Traits caractéristiques relatifs au traitement de l'information

L'analyse approfondie de l'entretien effectué auprès de l'apprenant 10, laisse apparaître les constats suivants :

-Au niveau de la perception : Manque d'attention

-Au niveau de la MCT et la MLT : Rétention aisément effectuée : « *je peux retenir facilement.* » à travers des opérations de groupement (sur un critère sémantique) : « *je fais des regroupements pour que ça devienne plus facile pour moi [...] Sur le sens beaucoup plus* »

-Au niveau du retrait de l'information : Retrait facile : « *généralement c'est facile.* », avec des contraintes par rapport à l'émission de réponses.

4. Profil dégagé

Sur le plan des styles d'apprentissage, l'apprenant 10 est Visuel, Indépendant du champ, plutôt Impulsif, Centré sur une tâche et Consommateur du savoir.

Au niveau des stratégies d'apprentissage, l'apprenant 10 met en avant deux stratégies métacognitives à savoir : l'Autogestion et l'Autoévaluation. Cet apprenant favorise les stratégies cognitives suivantes : Elaborer, Mémoriser ainsi que Réviser. La Coopération, elle, constitue la stratégie socio-affective dominante du profil de cet apprenant.

A propos des traits caractéristiques relatifs au traitement de l'information, l'apprenant 10 manque d'attention. Sa rétention des informations est facile à

effectuer à travers notamment des opérations de groupement. Cet apprenant retire avec aisance les informations même si des contraintes apparaissent lors de l'émission des réponses, suite au caractère impulsif de l'apprenant.

II - La tâche correspondante à ce profil

A partir de ce profil pédagogique, nous suggérons la tâche qui suit :

Tâche 10

- 1. Observe les exemples sur le tableau.**
- 2. Elabore une liste des constats tirés des exemples donnés quant à la place de la complétive ainsi que les modes des verbes dans ces subordonnées.**
- 3. Partage oralement ces constats avec tes camarades.**

La première consigne de cette tâche met en avant le style d'apprentissage « Visuel ». La seconde consigne répond au style « Indépendant du champ », résultat de la stratégie cognitive « Elaborer » qui est censé changer le corpus initial et donc détacher l'apprenant de ce qui a été proposé au départ. La dernière consigne fait appel à la mémorisation et à la coopération, dans la mesure où partager oralement ses constats exige de « Mémoriser » les points à exposer tout en « coopérant » avec son auditoire.

Apprenant 11

I - Le profil pédagogique

1. Les styles d'apprentissage

1.1. L'apport du questionnaire I

Le questionnaire I a permis à l'apprenant 11 d'avancer les réponses suivantes :

Il est Auditif, indépendant du champ, Impulsif, Centré sur une tâche à la fois et consommateur du savoir.

1.2. L'apport de l'entretien

A travers l'entretien que nous avons réalisé auprès de l'apprenant 10, nous avons

pu déceler les styles d'apprentissage suivants :

. Il est Auditif : « *quand j'entends des choses dans la télé...ou des gens qui parlent..* »

. Il est Indépendant à l'égard du champ: « A l'écrit je fais des..un petit..jadwel [...]Tableau .. ».

2. Les stratégies d'apprentissage

2.1. L'apport du questionnaire II

.Les stratégies métacognitives : l'Autogestion.

.Les stratégies cognitives : Pratiquer la langue, Mémoriser, réviser et traduire et comparer avec L1.

.Les stratégies socio-affectives : Coopération, Gestion des émotions.

2.2. L'apport de l'entretien

.Les stratégies cognitives :

-Elaborer : « *A l'écrit je fais des..un petit..jadwel.. [...] Tableau et je classe..*

-Mémoriser : « *Là je mémorise* ».

-Traduire et comparer avec l'anglais : . « *J'aime l'anglais[s...] L'anglais..je fais anglais et français[...] Oui,.. euh, l'..l'..l'année passée. Je..je..je comparais trop anglais et français* ».

3. Traits caractéristiques relatifs au traitement de l'information

-Au niveau de la perception : concentration non maintenue :

« *Non. Ça va pas. Parce que je suis pas habitué à trop..trop..trop..euh même dans le lycée, le CEM, j'ai cet problème[...] Un petit peu[...] Je..je m'ennuis..manakdarche ntabaa bezzaf, naklake* ».

-Au niveau de la MCT et la MLT : Rétention facile.

-Au niveau du retrait de l'information : le retrait est Facile avec des contraintes d'émission de réponses dues au bégaiement : « *parce que j..j..quand j'ai une phobie, je bègue, ou si c'est une phobie* ».

4. Profil dégagé

Les styles d'apprentissage qui caractérisent l'apprenant 11, se résument dans le fait qu'il est Auditif, Indépendant du champ, Impulsif, Centré sur une tâche à la fois et Consommateur de savoir.

Les stratégies d'apprentissage que cet apprenant met en œuvre sont : l'Autogestion comme stratégie métacognitive dominante, Mémoriser, Elaborer et Traduire et comparer notamment avec l'anglais, comme étant trois stratégies cognitives essentielles, et enfin la Coopération ainsi que la gestion des émotions, en tant que deux stratégies socio-affectives mises en avant par le même apprenant.

Au niveau des traits caractéristiques relatifs au traitement de l'information, l'apprenant 11 présente des difficultés quant au maintien de sa concentration. Sa rétention des données est, elle, facile de même que le retrait, avec des contraintes d'émission de réponses.

I - Tâche correspondante à ce profil

A la lumière de ces données en termes de stratégies et styles d'apprentissage, nous proposons la tâche qui y correspond :

Tâche 11

- 1. Ecoute l'enregistrement suivant.**
- 2. Elabore une fiche quant aux constats tirés de ces exemples à propos de la place de la complétive ainsi que les modes des verbes dans ces subordonnées.**
- 3. Partage avec tes camarades ces constats en vue de dégager le fonctionnement grammatical qui sous-tend les subordonnées complétives.**

La première consigne de la tâche 11 correspond au style Auditif de l'apprenant 11. Globalement, nous constatons qu'il s'agit d'une tâche dont les consignes séparées sont en adéquation avec le style « Indépendant du champ » de ce sujet apprenant. Ce même aspect indépendant est assuré par la deuxième consigne à travers l'élaboration de

la fiche des constats. Les stratégies d'apprentissage qui sous-tendent cette tâche relèvent d'abord de l'élaboration dans la consigne 2, ensuite, de la Coopération et la Gestion des émotions dans la consigne 3, et ce à partir du partage des constats auprès des pairs.

Apprenant 12

I - Le profil pédagogique

1. Les styles d'apprentissage

1.1. L'apport du questionnaire I

Les réponses de l'apprenant 12 au questionnaire I présentent un sujet Kinesthésique, Indépendant à l'égard du champ, Réflexif, Opte pour le balayage de plusieurs tâches à la fois et intègre mieux quand il est Consommateur de savoir.

1.2. L'apport de l'entretien

L'entretien effectué auprès de l'apprenant 12, nous révèle qu'il est question d'un sujet

.Kinesthésique/Visuel : « *en oral des fois je préfère écrit après répondre..* »

.Indépendant : « *..je prends les informations ..je les reformule ..reformuler..résume..après..* »

.Réflexif : « *.. je réfléchis* »

2. Les stratégies d'apprentissage

2.1. L'apport du questionnaire II

A travers le questionnaire II, l'apprenant 12 affirme les constats suivants :

.Sa stratégies métacognitive prédominante est l'Autogestion

.Ses stratégies cognitives les plus récurrentes relèvent de la recherche documentaire et de l'inférence.

.Ses stratégies socio-affectives sont La coopération et la gestion des émotions.

2.2. L'apport de l'entretien

.Les stratégies cognitives :

-Résumer : « ..je prends les informations ..je les reformule ..reformuler..résume..après.. »

-Mémoriser : « Je les répète.. »

-Prendre notes : « : J'écris. »

-Traduire et comparer avec L1 : « Euh.. je réfléchis..soit à l'arabe..après je traduis en français »

3. Traits caractéristiques relatifs au traitement de l'information

-Au niveau de la perception : Manque de concentration : « Un petit peu ».

-Au niveau de la MCT et la MLT : Rétention difficile : « : Tout à la fois !.. non. »

-Au niveau du retrait de l'information : non évident : « ça dépend[...] Euh.. je réfléchis..soit à l'arabe..après je traduis en français »

-Avec émission difficile de la réponse à l'oral : « , parfois, quand je ..stresse .ou..[...] ! Près de l'auditoire [...].euh mais en oral des fois je préfère écrit après répondre.. »

4. Profil dégagé

Au niveau des styles d'apprentissage, l'apprenant 12 est Kinesthésique et Visuel. Il est Indépendant du champ, Réflexif et opte pour le balayage de plusieurs tâches à la fois tout en étant Consommateur de savoir.

Sur le plan des stratégies d'apprentissage, l'apprenant 12 met en relief la stratégie métacognitive d'Autogestion. Cet apprenant favorise les stratégies cognitives en mettant en avant cinq de ces stratégies, à savoir : l'Inférence, la Recherche documentaire, Elaborer, Mémoriser, Résumer et Prendre notes. Les stratégies socio-affectives auxquelles recourt cet apprenant sont la coopération et la gestion des émotions.

En ce qui concerne les traits caractéristiques relatifs au traitement de l'information, l'apprenant 12 affiche un manque de concentration et une

difficulté tant dans la rétention des données que dans leurs retraits notamment à l'oral.

II - La tâche correspondante à ce profil

A ce constat en termes de profil pédagogique, nous sommes en mesure d'y correspondre la tâche suivante :

Tâche 12

Examine le polycopier. Prends, en notes, les constats que tu peux tirer des exemples quant à la place de la complétive ainsi que les modes des verbes dans ces subordonnées. Ensuite, et à l'aide des documents et ouvrages disponibles, enrichis ces exemples. Présente enfin tes constats à tes camarades.

La tâche 12 est présentée sous forme de consignes contractées compte tenu de l'aspect « Indépendant du champ » de l'apprenant 12. Nous relevons en plus de ce style d'apprentissage un autre style mobilisé par cette tâche; il s'agit de l'aspect Visuel/ kinesthésique à travers la manipulation manuelle du polycopier.

Cette tâche fait appel aux stratégies d'apprentissage dominantes de l'apprenant 12, à savoir « Prendre notes » explicitement évoquée dans la seconde consigne. La « Recherche documentaire » et « Elaborer » sont mises en œuvre dans la troisième consigne à travers la consultation des ouvrages disponibles et l'enrichissement des exemples. Enfin la « Coopération » et la « Gestion des émotions » dans la dernière consigne ; deux stratégies socio-affectives rendues possibles à travers l'exposé des constats devant les camarades.

Apprenant 13

I - Le profil pédagogique

1. Les styles d'apprentissage

1.1. L'apport du questionnaire I

Les réponses de l'apprenant 13 à ce questionnaire révèlent les constats suivants :

Il s'agit d'un sujet Visuel, Indépendant à l'égard du champ, Impulsif ,Centré sur

une tâche à la fois et consommateur de savoir.

1.2. L'apport de l'entretien

L'entretien effectué auprès de l'apprenant 13, avance que ce sujet est :

.Auditif : « ..*ki nesmaa haja n'ahfadha facilement [...]*Hih...*n'ahfadha facilement.* »
(quand j'entends quelque chose, je le mémorise facilement.)

.Indépendant à l'égard du champ: «*Donc je réponds de la tête.* »

2. Les stratégies d'apprentissage

2.1. L'apport du questionnaire II

L'entretien effectué auprès de l'apprenant 13, offre les informations suivantes :

.Sa stratégie métacognitive prédominante est l'Autogestion

.Ses stratégies cognitives récurrentes sont l'Inférence et la Révision.

.Ses stratégies socio-affectives sont la Coopération et Poser des questions de clarification.

2.2. L'apport de l'entretien

.Les stratégies cognitives :

- L'Inférence : «*..j'ai le problème de généraliser un ptit peu..parce que dès que j'ai une information, je la généralise.* ».

3. Traits caractéristiques relatifs au traitement de l'information

-Au niveau de la perception : Concentration difficile à maintenir ; Perturbée par le téléphone et les camarades : « *J'ai un ptit peu de déconcentration, dès que..dès que j'ai mon téléphone près de moi ou quelque chose comme ça, ou ma camarade m'appelle ..je perds la concentration* ».

-Au niveau de la MCT et la MLT : Réention sélective : « *Je prends que les informations qui m'intéressent* ».

- Au niveau du retrait de l'information : Retrait facile avec des contraintes quant à l'émission : «*Oui, des fois[...]Je sais la réponse mais j'arrive pas à la dire[...]Je sais pas ce qui se passe, j'arrive pas à dire la réponse[...]*Je ne sais pas, des fois je peux

pas la dire. Des fois j'ai peur qu'elle est fautive , qu'elle soit fautive[...] Non...c'est pas j'oublie, c'est juste je fais pas attention à la question, à la question posée. Donc je réponds de la tête ».

4. Profil dégagé

En termes de styles d'apprentissage, l'apprenant 13 est plutôt Auditif, Indépendant du champ, Impulsif, Centré sur une tâche à la fois et plutôt Consommateur de savoir.

Les stratégies d'apprentissage qui dominent le profil pédagogique de cet apprenant relèvent d'abord de l'Autogestion comme stratégie métacognitive dominante, ensuite l'Inférence comme la stratégie cognitive la plus importante et enfin Poser des questions de clarification et la Coopération comme les deux stratégies socio-affectives essentielles.

En ce qui concerne les traits caractéristiques relatifs au traitement de l'information, l'apprenant 13 éprouve des difficultés pour maintenir sa concentration. Il affiche une rétention sélective des données et un retrait facile des informations stockées avec quelques difficultés quant à l'émission des réponses suite au manque d'attention.

II - La tâche correspondante à ce profil

Tâche 13

- 1. Ecoute l'enregistrement suivant.**
- 2. Quels constats peux-tu tirer de ces exemples quant au fonctionnement grammatical qui les sous-tend ? Notamment en ce qui concerne la place de la complétive ainsi que les modes des verbes dans ces subordonnées ?**
- 3. Procède à une discussion avec tes camarades à propos de ces constats.**

Dans la tâche 13 les consignes sont présentées séparément compte tenu de l'aspect « Centré sur une tâche à la fois » qui caractérise l'apprenant 13.

Dans la consigne 1 nous faisons appel à l'aspect « Auditif » de l'apprenant. L'aspect « Indépendant du champ », lui, sous-tend la consigne 2 à travers laquelle,

l'apprenant est appelé à tirer des constats, donc modifier le corpus du départ. Cette deuxième consigne mobilise aussi la stratégie d'apprentissage l' « Inférence ». Dans la dernière consigne, nous mettons en œuvre la stratégie socio-affective « la Coopération ».

Apprenant 14

I - Le profil pédagogique

1. Les styles d'apprentissage

1.1. L'apport du questionnaire I

Les réponses de l'apprenant 14 au questionnaire I, révèlent qu'il s'agit d'un sujet Auditif, Indépendant du champ, Réflexif, opte pour le Balayage de plusieurs tâches à la fois et qui intègre mieux quand il est consommateur de savoir.

1.2. L'apport de l'entretien

L'entretien effectué auprès de cet apprenant, met en avant deux styles d'apprentissage caractérisant ce sujet. Le premier relève de l'aspect Visuel/Kinesthésique, en effet l'apprenant 14 affirme avoir besoin de prendre notes donc de voir, de poser sur papier les informations à travers l'écriture (donc l'implication du corps). Il éprouve des difficultés quand il est question de supports audio: «: «*..prends des notes[...]*Quand par exemple l'audio[...]*] j'ai un problème pour faire les notes quand il est audio[...]*Quand par exemple tu parles vite .[
..]C'est un peu difficile pour prendre »

Le second style relève d'un aspect Réflexif: «: «*Avec un peu de temps [...]*Je prends un peu de temps pour réfléchir. »

2. Les stratégies d'apprentissage

2.1. L'apport du questionnaire II

Les réponses de l'apprenant 14 au questionnaire II, procurent les informations suivantes :

.Sa stratégie métacognitive la plus récurrente est l'Autogestion.

.Ses stratégies cognitives prédominantes sont : Elaborer, la Recherche

documentaire, Mémoriser et paraphraser.

.Les stratégies socio-affectives auxquelles recourt le plus cet apprenant : la Coopération, la Gestion des émotions et Poser des questions.

2.2. L'apport de l'entretien

A travers l'entretien, se sont dégagés deux constats. Le premier concerne la stratégie métacognitive : l'Attention : « ..quand j'ai lu un article...je compare..comme il est construit..un roman par exemple comme écrit..comme l'auteur pense.. »

Le second constat est à propos de la stratégie cognitive : Prendre notes : « ..prends des notes.. »

3. Traits caractéristiques relatifs au traitement de l'information

Au niveau de la perception : accès évident à la concentration: « *J'aime beaucoup lorsque le prof il parle ..je concentre..pour euh..c'est pas...pour mieux comprendre..pour..tefehmi alihe ki yeoude yahdare[...] Je branche avec le prof et c'est tout.* »

-Au niveau du registre d'informations sensorielles (R.I.S) : tendance à la comparaison : « *je compare beaucoup.* »

-Au niveau de la MCT et la MLT : Rétention facile sauf pour les supports auditifs.

-Au niveau du retrait de l'information : requiert du temps : « *Avec un peu de temps [...]Je prends un peu de temps pour réfléchir* ».

4. Profil dégagé

Les styles d'apprentissage qui caractérisent l'apprenant 14 dépeignent un sujet plutôt Visuel et Kinesthésique, Indépendant du champ, Réflexif, optant pour le balayage de plusieurs tâches à la fois et intègre mieux quand il est consommateur de savoir.

Les stratégies d'apprentissage mises en avant par cet apprenant sont d'abord l'Autogestion et l'Attention comme étant les deux stratégies métacognitives importantes. Ensuite viennent, en termes de stratégies cognitives, le fait d'Elaborer, de Prendre notes, de Mémoriser, de paraphraser ainsi que la

Recherche documentaire. Enfin, en ce qui concerne les stratégies socio-affectives, l'apprenant 14 met en relief la Coopération, la Gestion des émotions et le fait de Poser des questions.

Au niveau des traits caractéristiques relatifs au traitement de l'information, nous notons que la concentration de cet apprenant relève de l'évidence compte tenue de sa capacité de se focaliser et de maintenir son attention. Ce sujet est caractérisé par sa capacité de rétention des données à travers notamment des opérations de groupement. Enfin, le retrait des informations, pour cet apprenant réflexif, requiert du temps.

II - Tâche correspondante à ce profil

A partir de ce profil, nous proposons la tâche suivante :

Tâche 14

Examine le polycopier. Prends, en notes, les constats que tu peux tirer quant à la place de la complétive ainsi que les modes des verbes dans ces subordonnées. Procède ensuite, à l'aide des ouvrages disponibles, à l'enrichissement des exemples. Enfin élabore en collaboration avec tes camarades une fiche récapitulative du fonctionnement grammatical sous-jacent aux subordonnées complétives.

Cette tâche présentée sous une forme contractée rend compte du style « opter pour le balayage de plusieurs tâches à fois » qui caractérise l'apprenant 14. Un autre styles d'apprentissage est mobilisé à partir des consignes de cette tâche ; il s'agit de l'aspect « Visuel / Kinesthésique » est incarné à travers la manipulation du polycopier.

En ce qui concerne les stratégies d'apprentissage mises en avant par les consignes, nous relevons la stratégie métacognitive l' « Attention », ainsi que la stratégie cognitive la « Recherche documentaire ». La dernière consigne mobilise deux stratégies cognitives ; « Mémoriser » et « Elaborer » à travers l'élaboration de la fiche récapitulative, ainsi que deux stratégies socio-affectives ; la « Coopération », et les

« Questions de clarification » et cela à partir de la discussion entre pairs.

Apprenant 15

I - Le profil pédagogique

1. Les styles d'apprentissage

1.1. L'apport du questionnaire I

Les réponses de l'apprenant 15 au questionnaire I, procurent les constats suivants :

Il est question d'un sujet Kinesthésique, Dépendant du champ, Réflexif, Centré sur une tâche à la fois et Consommateur de savoir.

1.2. L'apport de l'entretien

L'entretien effectué auprès du même apprenant permet de constater qu'il est question d'un sujet :

.Kinesthésique : « *quand je relire la question, natfakkar le prof qui raconter une histoire ou bien..je le rencontre facilement [...] je fais des relations entre un histoire..entre l'histoire que le prof a raconté et entre..hadak..avec la question. »*

.Dépendant du champ : « *« J'ai toujours..mon cerveau est ..c'est pas toujours..réfléchis dans l'éducation..j'ai des problèmes..je peux pas de...pas de..nafssale hayatie liyawmiya ..l'quotidienne et ici à l'université ».*

2. Les stratégies d'apprentissage

2.1. L'apport du questionnaire II

Les réponses de l'apprenant 15 au questionnaire II, avancent que :

.Ses stratégies métacognitives : Autogestion, Attention, Autoévaluation.

.Sa stratégie cognitive : la recherche documentaire.

.Ses stratégies socio-affectives : la Coopération, la Gestion des émotions et Poser des questions.

2.2. L'apport de l'entretien :

L'entretien effectué avec l'apprenant en question, permet de dégager les constats

suivants :

-Les stratégies métacognitives : l'Autogestion : « *Je..je essaie..comment je reviens..nhawel anni ma nkhamamche fi hadou lahwayeje wa la concentration kamla nthotha fi lokraya.* »(J'essaie de ne pas penser à ces choses-là, et de mettre toute ma concentration dans les études.)

-Les stratégies cognitives :

.Réviser : « *Oui, [...] et je le réviser et [...] et quand je reviens à la maison, je relire [...] Et chaque jour je fais des révisions* ».

.prendre notes : « *je le prise de notes* »

.Mémoriser : « *quand je l'apprends bien [...] et quand je reviens à la maison, je relire* ».

.Résumer : « *je le mentionner les éléments très importantes* ».

3. Traits caractéristiques relatifs au traitement de l'information

-Au niveau de la perception : manque de la concentration : « *Mais mes erreurs pour moi, c'est à cause de l'absence de la concentration.* »

-Au niveau de la MCT et la MLT : Rétention facile et tributaire d'un nombre stratégies cognitives : «*Oui, quand je l'apprends bien et je le réviser, je le prise de notes, et quand je reviens à la maison, je relire et je le mentionner les éléments très importantes. Et chaque jour je fais des révisions, je le retirer facilement* ».

-Au niveau du retrait de l'information : retrait facile : « *, je le retirer facilement.* » à travers la mise en relation entre l'information et le contexte de sa rétention : « *quand je relire la question, natfakkar le prof qui raconter une histoire ou bien..je le rencontre facilement [...] je fais des relations entre un histoire..entre l'histoire que le prof a raconté et entre..hadak..avec la question.* »

4. Profil dégagé

Au niveau des styles d'apprentissage, l'apprenant 15 est Kinesthésique, Dépendant du champ, Centré sur une tâche à la fois et intègre mieux quand il est Consommateur de savoir.

Sur le plan des stratégies d'apprentissage, cet apprenant met en avance l'Autogestion comme stratégie métacognitive essentielle. Alors qu'il favorise cinq stratégies cognitives en l'occurrence la Recherche documentaire, Prendre notes, Résumer, Réviser ainsi que Mémoriser. Ce même sujet fait appel à toutes les stratégies socio-affectives à savoir la Coopération, la Gestion des émotions et Poser des questions.

En ce qui concerne les traits caractéristiques relatifs au traitement de l'information, l'apprenant 15 manque de concentration. Il est caractérisé par une rétention facile des données à travers la prise de notes et la révision. Le retrait de l'information lui est accessible notamment grâce à son aspect kinesthésique (établir des liens entre des sensations provoquées par le contexte lors de la rétention de l'information).

II - La tâche correspondante à ce profil

Tâche 15

- 1. Examine le polycopier suivant**
- 2. Quels constats peux-tu tirer des exemples fournis quant à la place de la complétive ainsi qu'aux modes des verbes dans ces subordonnées?**
- 3. Relève, des ouvrages disponibles, des règles grammaticales quant à la place des complétives ainsi que les modes des verbes dans ces subordonnées.**
- 4. Partage avec tes camarades les constats relevés.**

La première consigne de cette tâche fait appel au style kinesthésique de l'apprenant 15 ; à travers la manipulation manuelle du document en question.

Les consignes 2 et 3 sont en adéquation avec le style dépendant du champ qui caractérise cet apprenant. En effet le sujet est appelé à se focaliser sur les seuls exemples fournis par le corpus initial ainsi que sur les règles grammaticales présentées dans les ouvrages offerts par l'enseignante ce qui permet de respecter son aspect dépendant tout en construisant ses connaissances. Ces deux consignes permettent aussi la mise en œuvre de deux stratégies cognitives à savoir la « Recherche documentaire »

et « Prendre notes ».

La quatrième et dernière consigne permet à ce sujet d'apprendre à travers l'exercice de ses trois stratégies socio-affectives qui sont la « Coopération », la « Gestion des émotions » et les « Questions de clarification »

L'ensemble de cette consigne répond au style d'apprentissage « Centré sur une tâche à fois » qui caractérise l'apprenant 15, ce qui explique la présentation de consignes séparées.

Apprenant 16

I - Le profil pédagogique

1. Les styles d'apprentissage

1.1. L'apport du questionnaire II

Les réponses de l'apprenant 16 au questionnaire I permettent d'avancer qu'il est Visuel, Indépendant du champ, Réflexif, Centré sur une tâche à la fois et intègre mieux quand il est Consommateur de savoir.

1.2. L'apport de l'entretien

A travers l'entretien que nous avons effectué auprès de l'apprenant 16, nous avons pu détecter son style d'apprentissage Réflexif ; il affirme avoir besoin du : « *temps..pour..* » réfléchir et répondre.

2. Les stratégies d'apprentissage

2.1. L'apport du questionnaire II

Les réponses de l'apprenant 16 au questionnaire II, nous ont permis de constater que :

.Ses stratégies métacognitives sont l'Autogestion, l'Autoévaluation et l' Anticipation.

.Ses stratégies cognitives : Elaborer, Mémoriser, Réviser et Paraphraser.

.Ses stratégies socio-affectives : la Coopération, la Gestion des émotions et Poser des questions.

2.2. L'apport de l'entretien

L'entretien effectué auprès de l'apprenant 16 permet de saisir les réalités suivantes :

-Sa stratégie métacognitive prédominante est l'Autogestion : « *Gaada nakhdeme maa rouhi..* » (Je fais un travail sur moi-même.).

-En ce qui concerne ses stratégies cognitives les plus récurrentes, elles sont en nombre de deux :

.Elaborer : « *Et j'élaboré une hypothèse..quelconque..* »

.Mémoriser : « *Nabka nahfede barke. [...]Oui, répète, répète, répète..* »

3. Traits caractéristiques relatifs au traitement de l'information

-Au niveau de la perception : difficultés de vision : « *je ne visionne pas le tableau..* »

-Au niveau du Registre d'informations sensorielles (Le RIS) : comparer : « *j'ai comparé ce mot avec un autre mot..* »

-Au niveau de la MCT et la MLT :

.Rétention sélective : « *Nkhaire l'essentiel.* ». (Je choisis l'essentiel).

.Grouper : « : *Je fais des groupes d'informations.[...] : Nlemhome kamel maa baadahome, we mbaade ki nji nrévisi nwelli naksemhome* »

-Au niveau du retrait de l'information : retrait difficile : « : *Parfois je trouve des difficultés..mais..* »

4. Profil dégagé

Les styles d'apprentissage qui caractérisent l'apprenant 16 relèvent des faits qu'il est Visuel, Indépendant du champ, Réflexif, Centré sur une tâche à la fois et enfin qu'il est Consommateur de savoir.

Les stratégies d'apprentissage que cet apprenant met en relief sont d'abord l'Autogestion comme stratégies métacognitive essentielle, ensuite Elaborer et Mémoriser comme étant des stratégies cognitives dominantes et enfin, en termes de stratégies socio-affectives, l'apprenant 16 met en avant la

Coopération, la Gestion des émotions et Poser des questions de clarification.

En termes de traits caractéristiques relatifs au traitement de l'information, ce sujet apprenant affiche des troubles de vision. Avec une rétention sélective des données, il recourt assez fréquemment aux opérations de comparaison et de groupement. Enfin, l'apprenant 16 est caractérisé par une difficulté quant au retrait des informations.

II - La tâche correspondante à ce profil

C'est en adéquation avec ce profil pédagogique, que nous proposons la tâche suivante :

Tâche 16

- 1. Observe les exemples sur le tableau.**
- 2. Compare puis regroupe les exemples selon la place de la complétive ainsi que les modes des verbes dans ces subordonnées.**
- 3. Discute, avec tes camarades, des constats relevés quant à la place des complétives ainsi que les modes des verbes dans ces subordonnées.**
- 4. A la fin de ce travail, quels constats tu peux retirer à propos du fonctionnement des subordonnées complétives.**

La première consigne respecte le style d'apprentissage « Visuel » de l'apprenant 16. La deuxième consigne est en adéquation avec le style « Indépendant du champ », puisque l'apprenant met en place trois stratégies cognitives à savoir : « Comparer », « Grouper » et « Elaborer » menant ainsi à une réorganisation du corpus initial, donc un détachement de ce dernier. La troisième consigne contribue à la mise en œuvre des trois stratégies socio-affectives dominantes du profil pédagogique de l'apprenant 16, il s'agit de la « Coopération », la « Gestion des émotions » et « Poser des questions de clarification ». La dernière consigne reprend la stratégie cognitive « Elaborer ». La tâche est constituée de consignes séparées correspondant ainsi au style d'apprentissage « Indépendant du champ » qui caractérise ce sujet

apprenant.

Apprenant 17

I - Le profil pédagogique

1. Les styles d'apprentissage

1.1. L'apport du questionnaire I

Les réponses de l'apprenant 17 au questionnaire I, montre qu'il s'agit d'un sujet Visuel, Indépendant du champ, Réflexif, Centré sur une tâche à la fois et intègre mieux quand il est Producteur de savoir.

2. Les stratégies d'apprentissage

2.1. L'apport du questionnaire II

Les réponses de l'apprenant 17 au questionnaire II, offrent les constats suivants :

.Ses stratégies métacognitives prédominantes sont l'Autogestion et l'Autoévaluation

.Ses stratégies cognitives récurrentes sont pratiquer la langue, mémoriser et réviser.

.Ses stratégies socio-affectives sont La coopération, la gestion des émotions et poser des questions de clarification.

2.2. L'apport de l'entretien

L'entretien effectué auprès de l'apprenant 17, nous a permis de dégager les constats suivants :

.Les stratégies métacognitives : l'Autogestion et l'Attention : « *Lakane rah yedire fi haja elli rahi mouhimma binnisba liya n'akdar n'rakez maah lwakt kamel. Lakane...fi aghlab el ahyene reboue saa, ma n'zideche foug rboue saa [...] Haja mouhimma lakane ygoul fi haja jedida, haja manarefheche.* »

(Si l'enseignant est entrain de faire quelque chose d'important pour moi, je peux me concentrer tout le temps, le temps qu'il faut. Sinon, je me concentre un quart

d'heure au maximum [...] quelque chose d'important ; s'il dit quelque chose de nouveau, que je ne connais pas..)

.Les stratégies cognitives :

.comparer avec L3 (l'anglais) : « *Krit mine kbal anglais, donc mach el arbia li taather alia, gaada n'karene maa l'anglais* » (j'ai étudié anglais avant, donc ce n'est pas l'arabe qui m'influence, je suis entrain de comparer avec l'anglais.)

.prendre notes notamment via les TIC : « *naktoubhom [...]Naktoube fi téléphone taai [...]Naktoube fi téléphone taai[...] bessah mdaira cahier naktoube fih lahwayej el mouhimine* ». (je ne les écris pas, je les écris dans mon téléphone j'écris dans mon téléphone, mais j'ai un cahier où j'écris les choses importantes)

.Mémoriser : « *Nhawel nebka n'aawed fiha.* » (J'essaie de répéter)

.Réviser : « *el mouhimine, nakrahom daimen.* ». (l'important, je le révise toujours)

3. Traits caractéristiques relatifs au traitement de l'information

-Au niveau de la perception : le maintien de la concentration est tributaire de l'importance des informations dispensées : « *Lakane rah yedire fi haja elli rahi mouhimma binnisba liya n'akdar n'rakez maah lwakt kamel. Lakane...fi aghlab el ahyene reboue saa, ma n'zideche foug rboue saa..* » (si l'enseignant fait quelque chose d'important pour moi, je peux me concentrer tout le temps.).

-Au niveau de la MCT et la MLT : Rétention sélective via la prise de notes.

-Au niveau du retrait de l'information : Retrait facile de l'information : « *Nejbedha facilement. Lakane haja taa hfada nejbedha* ». (je retire l'information facilement. Si c'est quelque chose que j'ai mémorisé, je le retire).

En revanche l'Emission se fait avec difficulté à cause des contraintes linguistiques : « *Hih khater ma nmitrisiche la langue mlih.* ». (Parce que je ne maîtrise pas bien la langue).

4. Profil dégagé

Les styles d'apprentissage qui caractérisent l'apprenant 17 dépeignent un sujet Auditif, Indépendant du champ, Réflexif, Centré sur une tâche à la fois et

intègre mieux quand il est Consommateur du savoir.

Les stratégies d'apprentissage que cet apprenant met en avant sont d'abord l'Autogestion et l'Autoévaluation comme les deux stratégies métacognitives essentielles. Viennent ensuite les stratégies cognitives les plus récurrentes à savoir Pratiquer la langue, prendre notes notamment via les TIC, Mémoriser, Réviser et comparer avec l'anglais. Enfin pour les stratégies socio-affectives, l'apprenant 17 met en œuvre la Coopération, la Gestion des émotions et Poser des questions de clarification.

En ce qui concerne les traits caractéristiques relatifs au traitement de l'information, l'apprenant 17 maintient sa concentration suivant l'importance des données dispensées. Cet aspect sélectif intervient aussi quant à la rétention de ces données qui lui sont, en revanche, faciles à extraire avec des difficultés d'émission de réponses à cause de défaillances d'ordre linguistique.

II - La tâche correspondante à ce profil

A ce profil, nous proposons la tâche suivante :

Tâche 17

1. Ecoute l'enregistrement suivant.
2. Prends notes concernant la place de la complétive ainsi que les modes des verbes dans ces subordonnées.
3. Partage ces notes avec tes camarades.
4. Quels constats peux-tu extraire de ces exemples ?

La tâche est proposée en consignes séparées vue le style « Centré sur une tâche à la fois » qui caractérise l'apprenant 17. Le style d'apprentissage « Auditif » soutient la première consigne. La seconde consigne rend compte de deux stratégies cognitives essentielles pour ce sujet apprenant à savoir « Prendre notes » et « Mémoriser ». La troisième consigne, elle, favorise la stratégie socio-affective « la Coopération », alors que la quatrième et dernière consigne reprend la stratégie cognitive « Mémoriser » car elle incite l'apprenant à reprendre ses notes.

Apprenant 18

I - Le profil pédagogique

1. Les styles d'apprentissage

1.1. L'apport du questionnaire I

Les réponses de l'apprenant 18 au questionnaire I, indiquent qu'il est question d'un sujet Kinesthésique, Indépendante du champ, Réflexif, opte pour le balayage de plusieurs tâches et intègre mieux quand il est Consommateur du savoir.

2. Les stratégies d'apprentissage

2.1. L'apport du questionnaire II

Les réponses de l'apprenant 18 au questionnaire I, révèle que :

- .ses stratégies métacognitives sont l'Autogestion, l'Attention et l'Autoévaluation
- .ses stratégies cognitives sont Prendre notes et Mémoriser.
- .sa stratégie socio-affective est la Coopération.

2.2. L'apport de l'entretien

L'entretien effectué auprès de l'apprenant 18 indique que :

.sa stratégie métacognitive est l'Autorégulation dans le sens où, cet apprenant s'observe dans ses agirs et essaie de réguler certains d'entre eux jugés non compatibles ou non rentables : « *L'année passée je trouve que j'ai fait beaucoup d'erreurs à cause de cette comparaison.[...] Maintenant j'évite au maximum* »

.ses stratégies cognitives :

-Traduire et comparer avec L1 : « *Je pense que c'est la comparaison entre la langue arabe et la langue française, c'est pour ça je fais beaucoup des erreurs.* »

-Prendre notes : « *Généralement la prise de notes, ou bien les informations...autres informations déjà acquis* »

3. Traits caractéristiques relatifs au traitement de l'information

-Au niveau de la perception : Difficultés de concentration à cause du travail

nocturne (des gardes) que l'apprenant fait : « *je concentre si je serai pas poste de garde...(rire) parce que je travaille la nuit...[...] A part ça je concentre bien. »*.

-Au niveau de la MCT et la MLT : Rétention facile à travers la prise de notes et la comparaison des données donc le classement: « : « *Généralement la prise de notes, ou bien les informations ...autres informations déjà acquis »*

-Au niveau du retrait de l'information : retrait évident : « *Je me rappelle ..c'est tout. »* .

4. Profil dégagé

Les styles d'apprentissage qui caractérisent l'apprenant 18 résident dans le fait qu'il est kinesthésique, indépendant du champ, Réflexif, Optant pour une tâche à la fois et consommateur du savoir.

Pour ce qui est des stratégies d'apprentissage, l'apprenant 18 opte pour l'Autorégulation comme la stratégie métacognitive la plus essentielle. Les stratégies cognitives auxquelles cet apprenant recourt le plus sont : Mémoriser, Prendre notes et Traduire et comparer avec L1. La Coopération est la stratégie socio-affective la plus mise en avant par l'apprenant 18.

En ce qui concerne les traits caractéristiques relatifs au traitement de l'information, ce sujet apprenant affiche des difficultés de concentration. La rétention des données ainsi que leur retrait relèvent de l'évidence pour l'apprenant 18.

II - La tâche correspondante à ce profil

Ce profil pédagogique est sous- jacent à la tâche 18 :

Tâche 18

- 1. Manipule le polycopier suivant.**
- 2. Prends notes quant à la place de la complétive ainsi que les modes des verbes dans ces subordinées.**
- 3. A quoi sont- ils tributaires ?**

4. Discute avec tes camarades de tes constats.

Les styles d'apprentissage mobilisés par cette tâche sont en nombre de quatre. D'abord l'aspect « Kinesthésique » qui est engagé par la première consigne à travers la manipulation manuelle du polycopier. Ensuite les aspects « Réflexif » et « Centré sur une tâche à la fois » qui se manifestent à travers les consignes présentées séparément. Cela donne l'occasion à cet apprenant de se centrer sur une tâche à la fois et de prendre le temps de réfléchir à chacune d'entre elles. Enfin l'aspect « Indépendant du champ » rendu opérationnel à partir des consignes 2 et 3 où nous incitons le sujet apprenant à se détacher du corpus initial en le retravaillant, en le réorganisant de sorte qu'il en retienne les constats nécessaires à la construction du savoir ciblé par l'activité (la subordonnée complétive : place et modes des verbes)

Les stratégies d'apprentissage mises en œuvre par cette tâche relèvent de deux stratégies cognitives : « Prendre notes » dans la consigne 2 et « l'Inférence » dans la consigne 3. La troisième stratégie, elle, est socio-affective ; il s'agit de la « Coopération » mobilisée à travers la quatrième consigne.

Apprenant 19

I - Le profil pédagogique

1. Les styles d'apprentissage

1.1. L'apport du questionnaire1

.Auditif , Plutôt indépendant du champ, Réflexif, Centré sur une tâche à la fois et Consommateur du savoir.

1.2. L'apport de l'entretien

.Auditif : « *Madame nessmae, ana ki nessmae, je gal'information.* ».

2. Les stratégies d'apprentissage

2.1. L'apport du questionnaire II

.Les stratégies métacognitives : Autogestion, Autoévaluation.

.Les stratégies cognitives : Prendre notes.

.Les stratégies socio-affectives : la Coopération, la Gestion des émotions et Poser des questions de clarification

2.2. L'apport de l'entretien

.Les stratégies métacognitives : Autogestion : « *Chghol nfik maa rouhi.* »

3. Traits caractéristiques relatifs au traitement de l'information

. La perception : concentration difficilement maintenue : « *Un petit peu. Saate ntihe.*

..La MCT et la MLT : La Rétention des informations est tributaire de la nature de ces dernières : « : *ça dépend aux informations.* »

. Le retrait de l'information : plus ou moins facile : « *ça dépend. Des fois c'est facile, des fois c'est difficile* ».

4. Bilan

Au niveau des styles d'apprentissage, l'apprenant 19 est Auditif, indépendant du champ, Réflexif, Centré sur une tâche à la fois et Consommateur de savoir.

Sur le plan des stratégies d'apprentissage, l'apprenant 19 met en avant l'Autogestion et l'Autoévaluation comme deux stratégies métacognitives essentielles. La Prise de notes est la stratégie cognitive privilégiée de cet apprenant qui favorise toutes les stratégies socio-affectives à savoir : la Coopération, la Gestion des émotions et Poser des questions de clarification.

En ce qui concerne les traits caractéristiques relatifs au traitement de l'information, l'apprenant 19 affiche une concentration difficilement maintenue avec une rétention sélective des données. Son retrait de l'information est plus au moins facile.

II - La tâche correspondante à ce profil

A ce profil nous pouvons attribuer la tâche suivante :

Tâche 19

1. Ecoute l'enregistrement suivant.
2. Prends notes quant à la place de la complétive ainsi que les modes des verbes dans ces subordonnées.
3. Quels constats tu peux tirer de ces notes ?
4. Discute avec tes camarades à propos des subordonnées complétives.

Dan cette tâche, les styles « Centré sur une tâche à la fois » et « Réflexif » sous-tendent le choix de proposer des consignes bien séparées. L'aspect « Auditif » est mobilisé par la consigne 1. La consigne 2 met en avant la stratégie cognitive « Prendre notes ». Alors que la consigne 3 fait appel au style « Indépendant du champ » puisqu'elle permet de se détacher du corpus initial pour chercher les règles sous-jacentes à ces exemples. Enfin, la stratégie socio-affective la « Coopération » est à l'honneur dans la quatrième et dernière consigne.

Apprenant 20

I - Le profil pédagogique

1. Les styles d'apprentissage

1.1. L'apport du questionnaire I

Les réponses de l'apprenant 20 au questionnaire I, indiquent qu'il est Visuel, Indépendant du champ, Réflexif, opte pour le balayage des tâches et intègre mieux quand il est Producteur du savoir.

1.2. L'apport de l'entretien

L'entretien effectué auprès d l'apprenant 20 montrent qu'il est Indépendant du champ : « *j'essaie de compléter en faisant d'autres recherches ..des choses que je n'ai pas...* ».

2. Les stratégies d'apprentissage

2.1. L'apport du questionnaire II

.Les stratégies métacognitives : Autogestion

.Les stratégies cognitives : Inférence, Mémoriser, Traduire et comparer avec L1 et Paraphraser.

.Les stratégies socio-affectives : Gestion des émotions, Coopération.

2.2. L'apport de l'entretien

L'entretien effectué auprès de l'apprenant 20 a permis d'extraire les constats suivants :

.Ses stratégies métacognitives : l'Autogestion et l'Attention : *« Oui, des fois ça vient comme ça , et des fois....des fois on a quelques difficultés à retrouver justement quelque chose qu'on a apprise. Et je l'ai ..., je l'ai..verifié lors de mon contrôle, j'ai cru connaître une réponse, et malheureusement les informations ne me venaient pas, donc je n'ai pas pu donner une réponse. »*

.Sa stratégie cognitive : Mémoriser : *«je suis très attentif à ce que disent les autres. J'essaie de capter le plus d'informations possibles. Je prends tout ce qui est à prendre ».*

.Ses stratégies socio-affectives : La Coopération et Poser des questions de clarification *« , je suis très attentif à ce que disent les autres. J'essaie de capter le plus d'informations possibles ».*

3. Traits caractéristiques relatifs au traitement de l'information

-Au niveau de la perception : très haute capacité de concentration : *« Je me concentre très bien lors de mes séances en classe. J'ai aucun problème de concentration. C'est à dire que tellement je suis concentré, je fais pas attention au temps. Je regarde même pas ma montre et apprécis ce que je fais. »*

-Au niveau de la MCT et la MLT : Rétention difficile et sélective : *« ça c'est un petit peu difficile .. quand ils sont justement appris dans le tas. Quand il ya trop d'informations.[...] je sélectionne ce qui est plus important pour moi».*

-Au niveau du retrait de l'information :

.Retrait plus ou moins difficile : « *Oui, des fois ça vient comme ça , et des fois....des fois on a quelques difficultés à retrouver justement quelque chose qu'on a apprise. Et je l'ai ..., je l'ai..vérifié lors de mon contrôle, j'ai cru connaître une réponse, et malheureusement les informations ne me venaient pas, donc je n'ai pas pu donner une réponse* ».

.difficulté quant à l'émission des réponses à cause du doute : « *moi je...c'est-à-dire que je suis indécis, sur par exemple la nature des mots, je me pose des questions en fait, et je fais des erreurs c'est-à-dire je suis pas sûr de ce que je reproduis sur une feuille par exemple, c'est mon problème.* »

4. Profil dégagé

Sur le plan des styles d'apprentissage, l'apprenant 20 est Visuel, Indépendant du champ, Réflexif, Opte pour le balayage des tâches et intègre mieux quand il est Producteur du savoir.

Au niveau des stratégies d'apprentissage, l'apprenant 20 mobilise l'Autogestion et l'Attention comme les deux stratégies métacognitives essentielles. Mémoriser est la stratégie cognitive la plus dominante pour ce sujet apprenant qui met en avant deux stratégies socio-affectives, à savoir : la coopération et le fait de poser des questions.

En ce qui concerne les traits caractéristiques relatifs au traitement de l'information, l'apprenant 20 affiche une très haute capacité de concentration avec des difficultés quant à la rétention des données ; l'apprenant recourt alors à la sélection. Une autre difficulté est à soulever ; il s'agit du doute que vit cet apprenant lors de l'émission des réponses.

II - La tâche correspondante à ce profil

A partir de ce profil pédagogique nous sommes en mesure de proposer la tâche suivante :

Tâche 20

Observe les exemples sur le tableau. Quels constats peux-tu relever quant à la place de la complétive ainsi qu'aux modes des verbes dans ces subordonnées ? Explique à tes camarades tes constats.

La tâche 20 est constituée de consignes contractées correspondant ainsi à l'un des styles d'apprentissage de l'apprenant 20, à savoir, « opter pour le Balayage de plusieurs tâches à la fois ». Trois autres styles sont mobilisés à travers cette tâche : « Visuel » à travers l'observation des exemples sur le tableau, « Indépendant du champ » à partir de la modification du corpus initial et « Producteur du savoir » assuré par l'explication que cet apprenant doit fournir à ses pairs. En ce qui concerne les stratégies d'apprentissage qui sous-tendent cette tâche, nous relevons en premier lieu la stratégie cognitive « Mémoriser ». En effet expliquer ses constats à ses pairs exige la mémorisation des points à partager. Viennent en second lieu, deux stratégies socio-affectives : « la Coopération » et « Poser des questions de clarification » assurées par la dernière consigne où l'apprenant est appelé à discuter de ses constats avec ses camarades.

Apprenant 21

I - Le profil pédagogique

1. Les styles d'apprentissage

1.1. L'apport du questionnaire I

Les réponses de l'apprenant 21 au questionnaire I, indiquent qu'il est Visuel , Indépendant du champ , Réflexif, Centré sur une tâche à la fois et intègre mieux quand il est Producteur du savoir.

1.2. L'apport de l'entretien

L'entretien effectué auprès de l'apprenant 21, nous a permis de constater qu'il s'agit d'un sujet :

.Visuel : « parfois je préfère par exemple qu'on travaille avec des datachow, des exemplaires comme ça [...] lorsque je regarde à la feuille...les contrôles..je mémorise rapidement.»

.Réflexif : « *Non, je réfléchis. Je préfère réfléchir pour donner réponse raisonnable.* ».

2. Les stratégies d'apprentissage

2.1. L'apport du questionnaire II

Les réponses de l'apprenant 21 au questionnaire II, indiquent les constats suivants :

.Sa stratégie métacognitive prédominante est l'Autogestion

.Ses stratégies cognitives sont : Pratiquer la langue, la Recherche documentaire, Mémoriser, Réviser et Traduire et comparer avec L1

.Ses stratégies socio-affectives : la Coopération et les Questions de clarification.

2.2. L'apport de l'entretien

L'entretien effectué auprès de l'apprenant 21 révèle que :

.Sa stratégie métacognitive essentielle est l'Autorégulation : « *Moi j'essaie de..prendre mes erreurs pour ne répéter pas ..c'est à dire une autre fois* ».

.Ses stratégies cognitives : Mémoriser, Prendre notes : « *Par exemple, c'est une information facile , je mémorise dans ma tête. Parfois j'écris dans le cahier, c'est tout.* ».

3. Traits caractéristiques relatifs au traitement de l'information

-Au niveau de la perception : optimale : « *Oui, toujours* »

-Au niveau de la MCT et la MLT : Rétention facile via mémorisation et prise de notes : « *Par exemple, c'est une information facile , je mémorise dans ma tête. Parfois j'écris dans le cahier, c'est tout.* »

-Au niveau du retrait de l'information : Retrait lent : « *: Non, je réfléchis. Je préfère réfléchir* ».

4. Profil dégagé

Les styles d'apprentissage de l'apprenant 21 présentent un sujet Visuel, plutôt Indépendant du champ, Réflexif, Centré sur une tâche à la fois et intègre mieux quand il est Producteur du savoir.

Les stratégies d'apprentissage auxquelles cet apprenant recourt le plus sont d'abord l'Autogestion et l'Autorégulation comme étant les deux stratégies métacognitives les plus récurrentes. Viennent ensuite cinq stratégies cognitives à savoir Pratiquer la langue, la Recherche documentaire, Mémoriser, Réviser et Traduire et comparer avec L1. Enfin deux stratégies socio-affectives qui sont la Coopération et Poser des questions.

Au niveau des traits caractéristiques relatifs au traitement de l'information, l'apprenant 21 affiche une concentration optimale, avec une rétention plutôt facile des données. Son retrait des informations est lent.

II - La tâche correspondante à ce profil

A la lumière de ce profil, nous proposons à l'apprenant 21, la tâche suivante :

Tâche 21

1. **Observe les exemples sur le tableau.**
2. **Quels constats tu peux tirer concernant la place de la complétive ainsi que les modes des verbes dans ces subordonnées ?**
3. **Enrichis le corpus avec d'autres exemples à partir des ouvrages disponibles.**
4. **Explique à tes camarades tes constats.**

Tâche à consignes séparées en harmonie avec les styles d'apprentissage « Centré sur une tâche à la fois » et « Réflexif » qui caractérisent l'apprenant 21. Un troisième style est mobilisé à travers la première consigne ; il s'agit du style « Visuel ». Enfin le quatrième style « Producteur du savoir » est mis en œuvre à partir de la consigne 4, où l'apprenant est appelé à produire un discours explicatif à l'intention de ses pairs.

Les stratégies d'apprentissage évoquées par cette tâche 21 relèvent de la « Recherche documentaire » dans la consigne 2, ainsi que « Mémoriser » et la « Coopération » dans la consigne 4.

Apprenant 22

I - Le profil pédagogique

1. Les styles d'apprentissage

1.1. L'apport du questionnaire I

L'apprenant 21, à travers ses réponses au questionnaire I, affirme être Visuel, Indépendant du champ, Réflexif, Centré sur une tâche à la fois et intègre mieux quand il est Consommateur du savoir.

1.2. L'apport de l'entretien

L'entretien effectué auprès de l'apprenant 21, indiquent qu'il est Indépendant du champ : « : *«Je schématise beaucoup plus[...]Je prends tout ce qui est nécessaire, et je fais des schémas,..des.. »*

2. Les stratégies d'apprentissage

2.1. L'apport du questionnaire II

Les réponses de l'apprenant 21 au questionnaire II, permettent d'avancer les constats suivants :

.Sa stratégie métacognitive récurrente est l'Autogestion.

.Ses stratégies cognitives prédominantes sont en nombre de cinq Elaborer, Inférence, Mémoriser, Réviser et Traduire et comparer avec L1.

.Ses stratégies socio-affectives sont la Coopération et Poser des questions de clarification.

2.2. L'apport de l'entretien

.Les stratégies métacognitives : Autogestion : *« J'essaie de me concentrer. »*

.Les stratégies cognitives : Elaborer : *«Je schématise beaucoup plus[...]Je prends tout ce qui est nécessaire, et je fais des schémas,..des.. »*

3. Traits caractéristiques relatifs au traitement de l'information

-Au niveau de la perception : Manque de concentration : *« ..je ne concentre (me concentre) pas beaucoup sur les trucs grammaticals. »*

-Au niveau de la MCT et la MLT : Rétention à travers le regroupement des informations.

-Au niveau du retrait de l'information : Retrait facile des informations. Avec un non respect des modèles de réponse exigés par les consignes.

4. Profil dégagé

Au niveau des styles d'apprentissage, l'apprenant 22 est Visuel, Réflexif, plutôt Indépendant du champ, Centré sur une tâche à la fois et intègre mieux quand il est Consommateur du savoir.

Sur le plan des stratégies d'apprentissage, l'apprenant 22 recourt à une seule stratégie métacognitive à savoir l'Autogestion. Elaborer est aussi l'unique stratégie cognitive à la quelle cet apprenant recourt le plus, alors qu'au niveau des stratégies socio-affectives, il fait appel à toutes les stratégies, à savoir la Coopération, la Gestion des émotions et Poser des questions de clarification.

En ce qui concerne les traits caractéristiques relatifs au traitement de l'information, l'apprenant 22 affiche un manque de concentration. Sa rétention des données est effectuée à travers des opérations de groupement. Son retrait de l'information est facile, avec un non respect des modèles exigés par les consignes.

II - La tâche correspondante à ce profil

A ce profil, nous pouvons proposer la tâche suivante :

Tâche 22

- 1. Observe les exemples sur le tableau.**
- 2. Procède au groupement des énoncés selon les fonctionnements communs.**
- 3. Elabore un schéma pour expliquer la pace de la complétive ainsi que les modes des verbes dans ces subordonnées.**
- 4. Discute avec tes camarades les constats que tu as pu relever.**

Quatre styles d'apprentissage sont mobilisés par cette tâche. Deux d'entre eux se manifestent à travers les consignes séparées de cette tâche ; il s'agit des styles

« Centré sur une tâche à la fois » et « Réflexif ». Le troisième style relève de l'aspect « Visuel » évoqué dans la première consigne. Le quatrième style, est celui d'être « Indépendant du champ » mobilisé à travers l'élaboration d'un schéma censé changer le corpus initial, ce qui permet à l'apprenant 22 de s'en détacher.

Les stratégies d'apprentissage mises en avant par cette tâche 22 sont d'abord les stratégies cognitives : « grouper » dans la consigne 2, ainsi que « Elaborer », dans la troisième consigne. Ensuite les trois stratégies socio-affectives qui sous-tendent la quatrième consigne ; il s'agit de la « Coopération », la « Gestion des émotions » et « Poser des questions de clarification ».

Apprenant 23

I - Le profil pédagogique

1. Les styles d'apprentissage

1.1. L'apport du questionnaire I

Les réponses de l'apprenant 23 au questionnaire I, attestent qu'il est Auditif, Indépendant du champ, Réflexif, Opte pour le balayage de plusieurs tâches à la fois et intègre mieux quand il est Consommateur du savoir.

1.2. L'apport de l'entretien

L'entretien réalisé avec l'apprenant en question confirme son aspect Indépendant du champ et ce à travers la schématisation qui procure une nouvelle manière d'envisager le cours initial : « *Je schématise.* »

2. Les stratégies d'apprentissage

2.1. L'apport du questionnaire II

.Les stratégies métacognitives : Autogestion et Attention.

.La stratégie cognitive : Mémoriser.

.La stratégie socio-affective : Gestion des émotions

2.2. L'apport de l'entretien

L'entretien effectué auprès de l'apprenant 23, indique que ses stratégies cognitives les plus utilisées sont en nombre de deux :

-Elaborer : à travers la schématisation qui est une forme d'élaboration : « *Je schématise.* »

-Traduire et comparer avec L1 : « *Oui, des fois quand je traduis ..des fois ..des fois quand je ne comprends pas des mots..des mots difficiles ...je me sens obligée de traduire.* »

3. Traits caractéristiques relatifs au traitement de l'information

-Au niveau de la perception: difficultés de perception et d'audition : « *mais moi je la conçois autrement[...] J'entends pas c'est tout.. J'entends pas très bien.* »

-Au niveau de la MCT et la MLT : Rétention optimale des données à travers la schématisation : « *Je schématise.* »

-Au niveau du retrait de l'information : Retrait facile : « *Oui, facilement.* », avec des difficultés d'émission : « *je peux pas m'exprimer, ça m'arrive tout le temps.* »

4. Profil dégagé

Sur le plan des styles d'apprentissage, l'apprenant 23 est Auditif, Indépendant du champ, Réflexif, opte pour le balayage de plusieurs tâches à la fois et il est Consommateur du savoir.

Au niveau des stratégies d'apprentissage, l'apprenant 23 recourt à l'Autogestion et à l'Attention comme étant deux stratégies métacognitives importantes. Trois stratégies cognitives sont mises en avant par cet apprenant ; il s'agit de Mémoriser, Elaborer et Traduire et comparer avec L1. Enfin la Gestion des émotions demeure la stratégie socio-affective la plus utilisée par ce sujet apprenant.

Les traits caractéristiques relatifs au traitement de l'information par l'apprenant 23, relèvent de quelques difficultés de perception et d'audition avec une rétention et un retrait des informations plutôt évidents , même si au cours de l'émission des réponses, cet apprenant affiche quelques difficultés.

II - La tâche correspondante à ce profil

Ainsi, nous suggérons la tâche suivante à l'apprenant 23 :

Tâche 23

Ecoute l'enregistrement. Ensuite élabore une fiche pour expliquer la place des subordinées complétives ainsi que les modes des verbes dans ces subordinées. Expose oralement ces constats à tes camarades.

Trois styles d'apprentissage sont sous-jacents à la tâche 23. D'abord l'aspect « opter pour le balayage de plusieurs tâches à la fois » est à l'origine des consignes contractées de cette tâche. Ensuite l'aspect « Visuel » est rendu opérationnel à partir de la première consigne. Enfin l'aspect « Indépendant du champ » figure à travers la deuxième consigne dans la mesure où l'apprenant 23 est appelé à élaborer une fiche explicatif, ce qui le détacherait du corpus initial.

Les stratégies d'apprentissage mises en œuvre par cette tâche sont en nombre de trois. Il s'agit de deux stratégies cognitives : « Elaborer » et « Mémoriser » évoquées respectivement dans la deuxième et la troisième consigne. La dernière stratégie, elle, relève du socio-affectif ; il est question de la « Gestion des émotions ».

Apprenant 24

I - Le profil pédagogique

1. Les styles d'apprentissage

1.1. L'apport du questionnaire I

Les réponses de l'apprenant 24 au questionnaire I, indiquent qu'il s'agit d'un sujet Kinesthésique, Indépendant du champ, Réflexif, opte pour le balayage de plusieurs tâches et intègre mieux quand il est Producteur du savoir.

1.2. L'apport de l'entretien

L'entretien effectué auprès de l'apprenant 24 indique deux styles dominant son profil pédagogique.

.Indépendant du champ : « Euh..je prends des notes. »

.Réflexif : « mais quand ils sont difficiles il faut réfléchir bien..et trouver.. »

2. Les stratégies d'apprentissage

2.1. L'apport du questionnaire II

Les réponses de l'apprenant 24 au questionnaire II indiquent que :

.Ses stratégies métacognitives prédominantes sont l'Autogestion et l'Attention

.Ses stratégies cognitives récurrentes sont : Elaborer, Mémoriser et Réviser

.Ses stratégies socio-affectives sont : la Coopération, la Gestion des émotions et Poser des questions.

2.1. L'apport de l'entretien

De l'entretien effectué avec l'apprenant 24, se dégage le fait qu'il met en œuvre deux stratégies cognitives :

- Prendre notes : « *Euh..je prends des notes. »*

-Réviser : « *quand je réviser leçon, je trouver facilement. »*

3. Traits caractéristiques relatifs au traitement de l'information

-Au niveau de la perception : difficultés de concentration « *L'origine..parce que je ne fais pas la concentration..pourquoi ?..Je perturbée des fois, je ne réfléchis pas bien. »*

-Au niveau du retrait des informations : Retrait des informations plus ou moins facile : « *Quand les informations sont faciles, ..je les...trouve facilement, mais quand ils sont difficiles il faut réfléchir bien..et trouver. »*

4. Profil dégagé

Les styles d'apprentissage qui caractérisent l'apprenant 24 dépeignent un sujet Kinesthésique, Indépendant du champ, Réflexif, opte pour le Balayage de plusieurs tâches à la fois et intègre mieux quand il est Producteur du savoir.

Les stratégies d'apprentissage auxquelles recourt cet apprenant consistent, d'abord à l'Autogestion et l'Attention comme les deux stratégies métacognitives

essentiels. Ensuite, quatre stratégies cognitives sont mises en avant par cet apprenant ; il s'agit d'Elaborer, Prendre notes, Mémoriser et Réviser. Enfin ce sujet recourt aux trois stratégies socio-affectives à savoir : la Coopération, la Gestion des émotions et Poser des questions de clarification.

Au niveau des traits caractéristiques relatifs au traitement de l'information, l'apprenant 24 affiche des difficultés quant à la concentration avec un retrait des informations plus ou moins facile.

II - La tâche correspondante à ce profil

Ainsi, nous sommes en mesure de suggérer la tâche 24 :

Tâche 24

Manipule ce polycopier, ensuite prends notes des constats relatifs à la place des complétives ainsi que les modes des verbes dans ces subordonnées. Elabore une fiche à partir de ces constats. Enfin présente une explication de ces constats au tableau pour tes camarades.

La tâche 24 mobilise quatre des styles d'apprentissage de l'apprenant 24. D'abord le fait d' « opter pour le balayage de plusieurs tâches à la fois » véhicule l'aspect contracté des consignes de cette tâche. Le style kinesthésique est mis en avant dans la première consigne par le fait de devoir manipuler le polycopier. Cela aide, rappelons-le, à créer des sensations kinesthésiques visuelles et manuelles susceptibles d'être des contextes à la mémorisation des données. Le troisième style relève de l'aspect « Indépendant du champ » mis en œuvre dans les consignes 2 et 3 de cette tâche, où l'apprenant est appelé à se détacher du corpus initial vers un autre plus élaboré. Le quatrième style d'apprentissage mobilisé par la tâche 24 est celui d'être « producteur du savoir » de par le fait de présenter oralement aux pairs une explication quant aux constats relevés.

Quatre stratégies cognitives sont activées dans cette tâche ; il s'agit de « Prendre notes » dans la deuxième consigne, d' « Elaborer » dans la troisième consigne, et de « Réviser » et « Mémoriser » dans la quatrième consigne.

l'apprenant aura à mémoriser et à réviser les points à expliquer. Sur le plan socio-affectif, la tâche 24 mobilise deux stratégies ; il s'agit de la « Coopération, » ainsi que la « Gestion des émotions ».

Apprenant 25

I - Le profil pédagogique

1. Les styles d'apprentissage

1.1. L'apport du questionnaire I

Les réponses de l'apprenant 25 au questionnaire I dépeignent un sujet Visuel, Indépendant du champ, Réflexif, Opte pour le balayage de plusieurs tâches, et intègre mieux quand il est Producteur du savoir.

1.2. L'apport de l'entretien

L'entretien effectué auprès de l'apprenant 25 indique qu'il est « Indépendant du champ » : « *Oui, je reformule, ma nature..comment dirai-je..quand j'ai la leçon dans le cahier, je ne peux pas répéter comme elle, je peux reformuler* ».

2. Les stratégies d'apprentissage

2.1. L'apport du questionnaire II

Les réponses de l'apprenant 25 au questionnaire II, offrent les constats suivants :

.Ses stratégies métacognitives : l'Autogestion et l'Attention.

.Ses stratégies cognitives : Prendre notes, la Recherche documentaire et l'Inférence.

.Ses stratégies socio-affectives : Gestion des émotions et Poser des questions de clarification.

2.2. L'apport de l'entretien

L'entretien réalisé avec l'apprenant 25 dévoile que sa stratégie cognitive prédominante relève du fait de « Mémoriser », en effet il affirme : « *Quand je concentrer bien..j'ai bien mémorer la leçon[...]Je répète la phrase plusieurs fois..et je peux retenir les informations* ».

3. Traits caractéristiques relatifs au traitement de l'information

-Au niveau de la perception : concentration optimale : « : *J'ai bien concentré mais des fois..Quand je concentrer bien..j'ai bien mémorer la leçon. »*

Au niveau de la MCT et la MLT : Réention « *Généralement je regroupe les informations, mais des cas spécial ..je ».*

Au niveau du retrait de l'information : Retrait difficile des informations : « *Pas..facile..l'information facile[...] Quand l'information est compliquée. J'ai pas compris une truc, ...je peux pas. »*

4. Profil dégagé

Les styles d'apprentissage relevés caractérisent l'apprenant 25 comme étant un sujet Visuel, Indépendant du champ, réflexif, optant pour le balayage de plusieurs tâches à la fois et intègre mieux quand il est Producteur du savoir.

Les stratégies d'apprentissage que cet apprenant met en avant relèvent essentiellement de l'Autogestion et l'Attention au niveau métacognitif, de la prise de notes, de l'inférence, de la recherche documentaire et de la mémorisation au niveau cognitif et, enfin, de la Gestion des émotions et les Questions de clarification sur le plan socio-affectif.

En ce qui concerne les traits caractéristiques relatifs au traitement de l'information, l'apprenant 25 affiche une concentration optimale qui lui procure une Réention des données à travers notamment des opérations de groupement. Le Retrait des informations, quant à lui, s'effectue difficilement.

II - La tâche correspondante à ce profil

A travers ce profil, nous proposons la tâche qui suit :

Tâche 25

Observe les exemples sur le tableau. Prends notes quant à la place des complétives ainsi que les modes des verbes dans ces subordonnées. Dites à quoi sont-ils tributaires. A partir des documents disponibles, Enrichis le corpus avec des énoncés qui renforcent tes constats. Expose ton travail à tes camarades.

La tâche 25 met en avant quatre des styles d'apprentissage de cet apprenant 25. D'abord le fait d' « opter pour le balayage de plusieurs tâche à la fois » explique les consignes contractées. Ensuite l'aspect « Visuel » dans la première consigne, puis le fait d'être « Indépendant du champ » à travers l'enrichissement du corpus initial. Et enfin l'aspect « Producteur du savoir » à partir de l'exposé que ce sujet apprenant est appelé à présenter.

Trois stratégies cognitives sont mises en marche dans cette tâche ; « prendre notes », la « Recherche documentaire » et l' « Inférence ». Au niveau socio-affectif ; la tâche 25 mobilise la « Gestion des émotion » lors de l'exposé oral.

Apprenant 26

I - Le profil pédagogique

1. Les styles d'apprentissage

1.1. L'apport du questionnaire I

Les réponses de l'apprenant 26 au questionnaire I, démontre qu'il est Visuel, Indépendant du champ, Réflexif, Centré sur une tâche à la fois et intègre mieux quand il est Consommateur du savoir.

1.2. L'apport de l'entretien

A travers l'entretien avec l'apprenant 26, nous avons constaté deux styles d'apprentissage :

.Indépendant à l'égard du champ ; à travers notamment son recours à l'écriture :
« « *J'écris..* »

.Réflexif : à cet effet, il affirme : « *Non, j'ai besoin de temps..[...] Pour réponse..*»

2. Les stratégies d'apprentissage

2.1. L'apport du questionnaire II

Les réponses de l'apprenant 26 au questionnaire II, indiquent que :

.Ses stratégies métacognitives : l'Autogestion

.Ses stratégies cognitives : Elaborer, l'Inférence, Mémoriser et Paraphraser

.Ses stratégies socio-affectives : Coopération, Gestion des émotions et Questions de clarification.

2.2. L'apport de l'entretien

L'entretien effectué auprès de l'apprenant 26, indique que ses stratégies cognitives relèvent de :

-Traduire et comparer avec L1 : « *beaucoup plus français/arabe.* »

-Prendre notes : « *J'écris..* »

3. Traits caractéristiques relatifs au traitement de l'information

-Au niveau de la perception : Manque de concentration : « *Manrakezche [...] Par exemple.. ana elli manrakezche .. [...], nrakezze chouia au début we baade .. ça dépend..*»

-Au niveau de la MCT et la MLT : Difficultés de Rétention « *Au maximum deux choses.* »

-Au niveau du Retrait de l'information : Retrait long : « *besoin de temps..[...]* Pour réponse.. », avec des difficultés d'émission des réponses.

4. Profil dégagé

Au niveau des styles d'apprentissage, l'apprenant 26 est Visuel, Indépendant du champ, Réflexif, Centré sur une tâche à la fois et intègre mieux quand il est Consommateur du savoir.

Sur le plan des stratégies d'apprentissage, l'apprenant 26 met en avant l'autogestion comme seule stratégie métacognitive essentielle. Les stratégies cognitives, auxquelles il recourt le plus, relèvent d' Elaborer, Prendre notes, Mémoriser, Traduire et comparer avec L1 et Paraphraser.

En ce qui concerne les traits caractéristiques relatifs au traitement de l'information, l'apprenant 26 affiche un manque de concentration, des difficultés de rétention des données et un retrait long des informations avec des contraintes quant à leur émission.

II - La tâche correspondante à ce profil

Ce profil pédagogique est sous-jacent à la tâche 26 :

Tâche 26

- 1. Observe les exemples sur le tableau.**
- 2. Prends notes et élabore une fiche quant à la place des complétives ainsi que les modes des verbes dans ces subordonnées.**
- 3. Quels sont les constats que tu peux relever de cette observation ?**

Le style d'apprentissage « Visuel » est mis en relief par la consigne 1. La consigne 2 met en avant le style « Indépendant du champ » ainsi que deux stratégies cognitives : « Prendre notes » et « Elaborer ». La consigne 3 reprend la stratégie d'« Elaborer » et fait appel à la stratégie cognitive « Mémoriser ». Nous relevons le fait que les consignes de cette tâche sont présentées séparément, et ce, en adéquation avec l'un des styles d'apprentissage de ce sujet à savoir « Centré sur une tâche à la fois ».

Apprenant 27

I - Le profil pédagogique

1. Les styles d'apprentissage

1.1. L'apport du questionnaire I

Les réponses de l'apprenant 27 au questionnaire I, laissent entendre qu'il s'agit d'un apprenant Visuel, Dépendant du champ, Réflexif, Centré sur une tâche à la fois et intègre mieux quand il est Producteur du savoir.

1.2. L'apport de l'entretien

L'entretien mené auprès de l'apprenant 27 affirme son style « Indépendant du champ ».

2. Les stratégies d'apprentissage

2.1. L'apport du questionnaire II

Les réponses de l'apprenant 27 au questionnaire II, permettent d'avancer que :

.Sa stratégie métacognitive prédominante est l'Autogestion.

.Ses stratégies cognitives : Prendre notes, Pratiquer la langue, Inférence, Mémoriser et Traduire et comparer avec L1.

.Sa stratégie socio-affective la plus utilisée est la Coopération.

2.2. L'apport de l'entretien

L'entretien effectué avec l'apprenant 27 indique que :

.Sa stratégie métacognitive : L'Autorégulation : « *mais lorsque je fais des erreurs..j'apprends..tout simplement.* ».

.Sa stratégie cognitive : Prendre notes : « *..J'écris, je prends des notes par l'écriture..* ».

3. Traits caractéristiques relatifs au traitement de l'information

-Au niveau de la perception : Concentration facile : « *je concentre très bien.* ».

-Au niveau de la MCT et la MLT : Rétention optimale des données.

4. Profil dégagé

Les styles d'apprentissage relevés auprès de l'apprenant 27 présentent un apprenant Visuel, plutôt Dépendant du champ, Réflexif, Centré sur une tâche à la fois et intègre mieux quand il est producteur du savoir.

Les stratégies d'apprentissage que cet apprenant met en avant, relèvent d'abord de l'Autogestion et de l'Autorégulation, et ce, en termes de stratégies métacognitives. Ensuite, et au niveau des stratégies cognitives, l'apprenant 27 recourt essentiellement à la Prise de notes, la Mémorisation, l'Inférence, et la Pratique de la langue. Enfin, en ce qui concerne les stratégies socio-affectives, l'apprenant 27 opte pour la Coopération.

Les traits caractéristiques relatifs au traitement de l'information de cet apprenant résident dans sa capacité de concentration ainsi que dans sa Rétention optimale des données.

II - La tâche correspondante à ce profil

Ce profil pédagogique maintient la tâche suivante :

Tâche 27

- 1. Observe les exemples sur le tableau.**
- 2. Prends notes quant à la place des complétives ainsi que les modes des verbes dans ces subordonnées.**
- 3. Quels constats tu as pu tirer**
- 4. Explique à tes camarades ces constats.**

Les consignes séparées de cette tâche sont le reflet du style d'apprentissage « Centré sur une tâche à la fois ». La première consigne est en adéquation avec le style « Visuel » de l'apprenant 27. La seconde consigne met en place le style « Indépendant du champ » ainsi que la stratégie cognitive « Prendre notes ». La troisième consigne, elle, fait appel à l' « Inférence ». Enfin, le style d'apprentissage « Producteur du savoir » est honoré par la quatrième consigne.

Apprenant 28

I - Le profil pédagogique

1. Les styles d'apprentissage

1.1. L'apport du questionnaire I

Les réponses de l'apprenant 28 au questionnaire I, permettent de dire qu'il est Kinesthésique, Indépendant du champ, Réflexif, Centré sur une tâche à la fois et intègre mieux quand il est Producteur du savoir.

1.2. L'apport de l'entretien

L'entretien effectué auprès de l'apprenant 28, indique qu'il est Indépendant du champ : « *J'ai pris des notes ; et reformuler* ».

2. Les stratégies d'apprentissage

2.1. L'apport du questionnaire II

Les réponses de l'apprenant 28 au questionnaire II, permettent d'avancer les constats suivants :

.Sa stratégie métacognitive prédominante est l'Autogestion.

.Ses stratégies cognitives récurrentes sont : Elaborer, l'Inférence et Paraphraser.

.Ses stratégies socio-affectives : la Coopération et poser des questions de clarification.

2.2. L'apport de l'entretien

L'entretien réalisé avec l'apprenant 28 indique que ses stratégies cognitives les plus utilisées sont en nombre de deux :

. Prendre notes « *J'ai pris des notes.* »

.Elaborer : « *et reformuler.* ».

3. Traits caractéristiques relatifs au traitement de l'information

-Au niveau de la perception : Manque de concentration : « *il manque de concentration [...]Un peu. Mais il ya le stress.* »

-Au niveau de la MCT et la MLT : Rétention optimale des données.

-Au niveau du retrait de l'information : Difficultés quant au retrait des informations : « *ça dépend. mais des fois..des fois* ». L'apprenant affiche aussi des contraintes de formulation des réponses : « *Euh...parce que.....c'est....je...pas..reformuler la phrase.* ».

4. Profil dégagé

Au niveau des styles d'apprentissage, l'apprenant 28 est Kinesthésique, Indépendant du champ, Réflexif, Centré sur une tâche à la fois et intègre mieux quand il est Producteur du savoir.

En ce qui concerne les stratégies d'apprentissage, l'apprenant 28 opte essentiellement pour l'Autogestion, qui est une stratégie métacognitive, ainsi que pour l'élaboration, la Prise de notes, l'Inférence et la Paraphrase, qui sont, elles,

des stratégies cognitives. Enfin il recourt à la Coopération et les Questions de clarification qui relèvent de stratégies socio-affectives.

Sur le plan des traits caractéristiques relatifs au traitement de l'information, cet apprenant affiche une rétention optimale des données, avec des contraintes quant au retrait et la formulation des réponses.

II - La tâche correspondante à ce profil

Ce profil pédagogique sous-tend la tâche 28

Tâche 28

- 1. Manipule le polycopier.**
- 2. Prends notes quant à la place des complétives ainsi que les modes des verbes dans ces subordonnées.**
- 3. Interroge tes camarades à propos de leurs remarques.**
- 4. Elabore une fiche pour tes constats.**
- 5. Présente cette fiche à tes camarades.**

Quatre des styles d'apprentissage de l'apprenant 28 sont mobilisés par la tâche 28. L'aspect « Centré sur une tâche à la fois » se manifeste par les consignes séparées de cette tâche. L'aspect « Kinesthésique » est mis en relief par la première consigne. L'aspect « Indépendant du champ » est évoqué par l'élaboration d'une fiche de constats détachant ainsi l'apprenant du corpus initial. Enfin l'aspect « Producteur du savoir » est pris en charge par la consigne 4 à travers la production d'un discours explicatif à l'intention des pairs.

Les stratégies d'apprentissage mises en œuvre par cette tâche sont en nombre de quatre. Deux stratégies cognitives à savoir « Prendre notes » dans la consigne 2 et « Elaborer » dans la consigne 4. Les deux autres stratégies relèvent du socio-affectif ; il s'agit de la « Coopération » et des « Questions de clarification » dans la consigne 3 et la consigne 5.

Apprenant 29

I - Le profil pédagogique

1.. Les styles d'apprentissage

1.1. L'apport du questionnaire I

Les réponses de l'apprenant 29 au questionnaire I, dépeignent un sujet Visuel, Indépendant du champ, Réflexif, Centré sur une tâche à la fois et qui intègre mieux quand il est Consommateur du savoir.

1.2. L'apport de l'entretien

L'entretien effectué auprès de l'apprenant 29, indique qu'il est Réflexif : « *Je réfléchis un peu...* »

2. Les stratégies d'apprentissage

2.1. L'apport du questionnaire II

Les réponses de l'apprenant 29 au questionnaire II, nous permettent d'avancer que :

.Ses stratégies métacognitives : l'Autogestion.

.Ses stratégies cognitives : Prendre notes, Pratiquer la langue, Elaborer, Inférence, Mémoriser et paraphraser.

.Ses stratégies socio-affectives : la Coopération.

2.2. L'apport de l'entretien

L'entretien effectué auprès de l'apprenant 29, permet de constater qu'il recourt assez souvent à trois stratégies cognitives :

-Prendre notes : « *Je prends des notes..* »

-Mémoriser : « *..j'apprendre (j'apprends).* »

-Traduire et comparer avec L1 : « *le mot en arabe c'est le féminin. En français c'est masculin..des fois... [...]des fois j'ai la réponse en arabe* »

3. Traits caractéristiques relatifs au traitement de l'information

-Au niveau de la perception : Capacité à se concentrer : « *J'ai...j'écoute... ntebeaa mlihe...* »

- Au niveau de la MCT et la MLT : Rétention optimale des données : « *Parfois..* »
- Au niveau du retrait de l'information : Contraintes de retrait de l'information :
« : *Oui,..des fois j'ai la réponse en arabe , mais en français .j'ai.., j'ai..un problème de réponse. »*

4. Profil dégagé

Les styles d'apprentissage qui caractérisent l'apprenant 29 présentent un sujet **Visuel, Indépendant du champ, Réflexif, Centré sur une tâche à la fois et intègre mieux quand il est Consommateur du savoir.**

Les stratégies d'apprentissage auxquelles recourt l'apprenant 29 relèvent, de l'Autogestion qui est une stratégie métacognitive, de Prendre notes, Pratiquer la langue, Elaborer, Inférence, Mémoriser, Traduire et comparer avec L1 et Paraphraser qui sont des stratégies cognitives ainsi que la Coopération qui est une stratégie socio-affective.

En ce qui concerne les traits caractéristiques relatifs au traitement de l'information, l'apprenant 29 est doté d'une capacité à se concentrer. Même si sa rétention des données est optimale. Reste à dire que son retrait des informations s'effectue avec difficultés.

II - La tâche correspondante à ce profil

A ce profil pédagogique, nous attribuons la tâche qui suit :

Tâche 29

- 1. Observe les exemples sur le tableau.**
- 2. Prends notes quant à la place des complétives ainsi que les modes des verbes dans ces subordinées.**
- 3. Elabore une fiche pour tes constats.**
- 4. Consulte ton travail avec tes camarades.**

Tâche à consignes séparées, en adéquation avec le style d'apprentissage « Centré sur une tâche à la fois ». Dans la première consigne, nous mobilisons le style

« Visuel » de l'apprenant 29. La stratégie cognitive « Prendre notes » est mobilisée par la deuxième consigne. La troisième consigne met en avant le style « Indépendant du champ » à travers deux stratégies cognitives à savoir « Elaborer » et l'« Inférence ». La quatrième consigne quant à elle, mobilise la stratégie socio-affective « la Coopération ».

Apprenant 30

I - Les styles d'apprentissage

1.1. L'apport du questionnaire I

Les réponses de l'apprenant 30 au questionnaire I, indiquent qu'il s'agit d'un apprenant Kinesthésique, Indépendant du champ, Réflexif, opte pour le balayage de plusieurs tâches à la fois et intègre mieux quand il est Consommateur du savoir.

1.2. L'apport de l'entretien

L'entretien effectué auprès de l'apprenant 30, dépeint un sujet Indépendant à l'égard du champ : « *Je prends des notes, j'essaie de schématiser (schématiser)...quand je reviens à la maison, je cherche sur internet, les livres, j'ai beaucoup de livres grammaire, orthographe...* ».

2. Les stratégies d'apprentissage

2.1. L'apport du questionnaire II

Les réponses de l'apprenant 30 au questionnaire II, offrent les informations suivantes :

.Sa stratégie métacognitive prédominantes est l'Autogestion.

.Ses stratégies cognitives récurrentes sont Prendre notes et Mémoriser

.Ses stratégies socio-affectives sont la Coopération, la Gestion des émotions et Poser des questions.

2.2. L'apport de l'entretien

L'entretien effectué auprès de l'apprenant 30, permet d'avancer que :

.Sa stratégie métacognitive prédominante est l'Autorégulation : « *Mais quand je*

fais, une erreur, j'essaie de corrige (corriger) et...j'apprends, essaie de ne pas répéter. ».

.Ses stratégies cognitives récurrentes sont :

-Prendre notes : « : *Je prends des notes ...* »

-Elaborer : « *j'essaie de schématise* »

-La Recherche documentaire : « *quand je reviens à la maison, je cherche sur internet, les livres, j'ai beaucoup de livres grammaire, orthographe...* ».

-Traduire et comparer avec L1 : « *J'ai une option sur Messenger..[...] Traduis facilement.... J'écris une phrase, un texte....* ».

.Sa stratégie socio-affective est :

-Poser des questions de clarification : « : *J'essaie de pose des questions ?* »

3. Traits caractéristiques relatifs au traitement de l'information

-Au niveau de la perception : Difficulté à maintenir la concentration : « *Oui, mais ...pas bien...si je concentre 15 minutes...euh [...] Je perds la concentration 5 minutes d'autres, mais je reviens.* »

-Au niveau de la MCT et la MLT : Rétention difficile des données : « *Non....je peux pas (retenir).*

4. Profil dégagé

Au niveau des styles d'apprentissage, l'apprenant 30 est Kinesthésique, Plutôt Indépendant du champ, Réflexif, opte pour le balayage de plusieurs tâches et intègre mieux quand il est Consommateur du savoir.

Sur le plan des stratégies d'apprentissage, l'apprenant 30 met en avant deux stratégies métacognitives à savoir l'Autogestion et l'Autorégulation. Cet apprenant recourt essentiellement à cinq stratégies cognitives : Prendre notes, Elaborer, la Recherche documentaire, Mémoriser et Traduire et comparer avec L1. Enfin, les stratégies socio-affectives pour lesquelles opte ce sujet apprenant sont la Coopération et Poser des questions de clarification.

En ce qui concerne les traits caractéristiques relatifs au traitement de

l'information, l'apprenant 30 éprouve des difficultés aussi bien à maintenir sa concentration qu'à retenir des informations.

II - La tâche correspondante à ce profil

Nous proposons ainsi la tâche 30 :

Tâche 30

Manipule le polycopier. Ensuite prends notes quant à la place des complétives ainsi que les modes des verbes dans ces subordonnées. Qu'est ce que tu constates ? A partir des documents disponibles, enrichis les exemples du polycopier avec d'autres énoncés qui concernent les subordonnées complétives. Enfin discute avec tes camarades de tes constats.

Tâche à consignes contractées en harmonie avec le style « Opter pour le balayage de plusieurs tâches à la fois ». Deux autres styles d'apprentissage sont mobilisés ; il s'agit de l'aspect « Kinesthésique » dans la première consigne, et ce, via la manipulation du polycopier, ainsi que l'aspect « Indépendant du champ » à travers l'enrichissement du corpus initial d'où une forme de détachement de cet apport en amont.

Les stratégies d'apprentissage mises en avant par cette tâche sont en nombre de quatre. Trois d'entre elles relèvent du cognitif ; il est question de « Recherche documentaire » à partir des documents disponibles où l'apprenant doit « Prendre notes » et « Elaborer » un enrichissement du corpus initial. La quatrième stratégie, elle, est du ressort du socio-affectif ; il s'agit de la « la Coopération » avec les pairs par le biais de la discussion.

Apprenant 31

I - Le profil pédagogique

1. Les styles d'apprentissage

1.1. L'apport du questionnaire I

Les réponses de l'apprenant 31 au questionnaire I, indiquent qu'il est Kinesthésique, Indépendant du champ, Impulsif, Centré sur une tâche à la fois et intègre mieux quand il est Consommateur du savoir.

1.2. L'apport de l'entretien

L'entretien effectué auprès de l'apprenant 31, présente un sujet Indépendant du champ : « *Je schématise mes informations, je note avec ma propre..manière..* »

2. Les stratégies d'apprentissage

2.1. L'apport du questionnaire II

Les réponses de l'apprenant 31 au questionnaire II, montrent que :

.Ses stratégies métacognitives sont l'Autogestion, l'Autorégulation, l'Autoévaluation et l'Anticipation.

.Ses stratégies cognitives : Elaborer et l'Inférence

.Ses stratégies socio-affectives : la Coopération et Poser des questions

2.2. L'apport de l'entretien

L'entretien effectué auprès de l'apprenant 31, dépeignent une personne dont les stratégies cognitives récurrentes sont : Elaborer et Prendre notes : « *Je schématise mes informations, je note avec ma propre..manière..* ».

II - Traits caractéristiques relatifs au traitement de l'information

-Au niveau de la perception : Manque de concentration : « *C'est à cause de mal concentration surtout (d'une mal concentration), c'est..la concentration, je concentre pas bien...à cause de mal recherche..c'est ça[...]* Oui, surtout le jour des examens. »

-Au niveau de la MCT et la MLT : capacité à retenir des informations : « *Oui, je peux.* »

-Au niveau du retrait de l'information : Retrait facile des informations :

« *Oui, si je garde une information, je le retire facilement. (la retire) ».*

Cet apprenant éprouve des difficultés à formuler les réponses au niveau de la prononciation : «*La prononciation..Euh.. »*

4. Profil dégagé

Les styles d'apprentissage qui caractérisent l'apprenant 31 dépeignent un sujet Kinesthésique, Indépendant du champ, Impulsif, Centré sur une tâche à la fois et intègre mieux quand il est Consommateur du savoir.

Les stratégies d'apprentissage les plus utilisés par cet apprenant sont d'abord l'Autogestion, l'Autorégulation, l'Autoévaluation et l'Anticipation, et ce, au niveau métacognitif. Viennent ensuite les stratégies cognitives à savoir Elaborer, Prendre notes et l'Inférence. Enfin, en termes de stratégies socio-affectives, l'apprenant 31 opte pour la Coopération et Poser des questions de clarification.

En ce qui concerne les traits caractéristiques relatifs au traitement de l'information, l'apprenant 31 éprouve un manque de concentration. Il est doté, cependant, d'une capacité à retenir des données et à les retirer facilement avec des contraintes de prononciation quant à la formulation des réponses.

II - La tâche correspondante à ce profil

Ce profil pédagogique nous permet de proposer la tâche suivante :

Tâche 31

- 1. Manipule le photocopier.**
- 2. Prends notes quant à la place des complétives ainsi que les modes des verbes dans ces subordonnées.**
- 3. Elabore une fiche à propos de tes constats.**
- 4. Discutes- en avec tes camarades.**

Trois styles d'apprentissage sont mis en œuvre par cette tâche. Il s'agit d'abord

de l'aspect « Centré sur une tâche à la fois » à travers les consignes présentées séparément. Ensuite l'aspect « Kinesthésique » dans la consigne 1. Enfin l'aspect « Indépendant du champ » à travers l'élaboration d'une fiche de constats.

Les stratégies d'apprentissage mise en œuvre par cette tâche 31 sont en nombre de cinq ; trois d'entre elles sont du ressort du cognitif ; « Prendre notes » dans la consigne 2, « Elaborer » et l' « Inférence » dans la consigne 3. Les deux autres sont des stratégies socio-affectives ; il s'agit de la « Coopération » et des « Questions de clarification » dans la consigne 4.

Apprenant 32

I - Le profil pédagogique

1. Les styles d'apprentissage

1.1. L'apport du questionnaire I

Les réponses de l'apprenant 32 au questionnaire I, dépeignent un sujet Visuel, Indépendant à l'égard du champ, Impulsif, opte pour le balayage de plusieurs tâches à la fois et intègre mieux quand il est Producteur du savoir.

1.2. L'apport de l'entretien

L'entretien effectué auprès de l'apprenant 32, montre qu'il est Indépendant du champ : *« je relève les idées principales et j'élargis avec mon propre style.. »*

L'entretien indique aussi qu'il est Centré sur une tâche à la fois : *« je ne peux pas réfléchir en même temps ».*

2. Les stratégies d'apprentissage

2.1. L'apport du questionnaire II

Les réponses de l'apprenant 32 au questionnaire II, indiquent que :

.Ses stratégies métacognitives : l'Autogestion et l'Attention

.Ses stratégies cognitives : Prendre notes, la Recherche documentaire, l'Inférence et Mémoriser.

.Ses stratégies socio-affectives : la Gestion des émotions.

2.2. L'apport de l'entretien

L'entretien effectué auprès de l'apprenant 32, montre que ses stratégies cognitives prédominantes sont en nombre de trois ; Prendre notes, élaborer et Réviser : « *et d'écrire notes. Et..après j'élargir (j'élargis) ces idées là [...]pour réviser mes leçons, je relève les idées principales et j'élargis avec mon propre style..* ».

3. Traits caractéristiques relatifs au traitement de l'information

-Au niveau de la perception : Concentration tributaire des circonstances personnelles : « *Oui...si j'ai un problème je me concentre pas bien. Si j'ai pas je concentre..* ».

-Au niveau de la MCT et la MLT : Rétention sélective des informations : « *Je choisis des informations* »

-Au niveau du retrait de l'information : Retrait et émission plus ou moins difficile des informations : « *Parfois [...] Beaucoup d'idées dans ma tête ..mais je ne peux pas réfléchir en même temps*».

4. Profil dégagé

Au niveau des styles d'apprentissage, l'apprenant 32 est Visuel, Indépendant, Impulsif, Opte pour le balayage de plusieurs tâches et intègre mieux quand il est Producteur du savoir.

Sur le plan des stratégies d'apprentissage, l'apprenant 32 recourt essentiellement à l'Autogestion et l'Attention qui sont des stratégies métacognitives. Au niveau des stratégies cognitives, cet apprenant opte prioritairement pour cinq de ces stratégies à savoir Prendre notes, Elaborer, l'Inférence, Réviser et la Recherche documentaire. Enfin et en termes de stratégies socio-affectives, l'apprenant 32 met en avant la Gestion des émotions en vue de faire face à sa peur de s'exprimer en public.

En ce qui concerne les traits caractéristiques relatifs au traitement de l'information, l'apprenant 32 est marqué par une concentration tributaire de ses

circonstances personnelles. Il est caractérisé par une rétention sélective des informations avec un retrait et une émission plus ou moins difficile de ces informations.

II - La tâche correspondante

Ce profil pédagogique est sous-jacent à la tâche 32 :

Tâche 32

Observe les exemples sur le tableau. Prends notes quant à la place des complétives ainsi que les modes des verbes dans ces subordinées. Enrichis ces exemples à partir des documents disponibles. Elabore une fiche des constats que tu as pu relever.

Tâche à consignes contractées en correspondance au style d'apprentissage « opter pour le balayage de plusieurs tâches à la fois ». Le style « Visuel » ainsi que le style « Indépendant du champ » sont respectivement mobilisés dans la première et la troisième consigne. Les stratégies d'apprentissage mises en avant par cette tâche sont en nombre de trois stratégies cognitives ; « Prendre notes », la « Recherche documentaire » ainsi que « Elaborer ».

Apprenant 33

I - Le profil pédagogique

1. Les styles d'apprentissage

1.1. L'apport du questionnaire I

Les réponses de l'apprenant 33 au questionnaire I indiquent qu'il est Auditif, Indépendant du champ, Réflexif, Centré sur une tâche à la fois et Consommateur du savoir.

1.2. L'apport de l'entretien

L'entretien effectué auprès de l'apprenant 33, met en relief deux styles :

.Auditif : « *Je suis du genre auditive, je..j'écoute bien, et..* »

.Indépendant du champ : « *Madame...je fais des résumés ...à moi personnellement*

..[...] Et..je les apprends.. »

2. Les stratégies d'apprentissage

2.1. L'apport du questionnaire II

Les réponses de l'apprenant 33 au questionnaire II, indiquent que :

.Ses stratégies métacognitives : Autogestion.

.Ses stratégies cognitives : la Recherche documentaire et Réviser.

.Ses stratégies socio-affectives : la Gestion des émotions.

2.2. L'apport de l'entretien

L'entretien avec l'apprenant 33, indiquent que ses stratégies cognitives sont :

.Traduire et comparer avec L1 : « *ça m'arrive de traduire un mot en arabe..vers la langue française et le contraire..* »

.Résumer : « *Madame...je fais des résumés ... à moi personnellement* »

.Mémoriser : « *Et..je les apprends..* »

3. Traits caractéristiques relatifs au traitement de l'information

-Au niveau de la perception : Problèmes de vue : « *Oui, je porte même des lunettes.[...] J'avais un kyste dans œil gauche. J'ai euh...je suis partie pour le traiter..* ».

-Au niveau de la MCT et la MLT : Capacité à retenir facilement l'information : « *Oui[...].Madame....par exemple...quand le prof explique..[...] Je suis du genre auditive, je..j'écoute bien, et..* »

-Au niveau du retrait de l'information : Contraintes d'émission des réponses à cause de la timidité : « *Je suis timide un peu [...] La peur.* »

4. Profil dégagé

Les styles d'apprentissage qui caractérisent l'apprenant 33 présentent un sujet Auditif, Indépendant du champ, Réflexif, Centré sur une tâche à la fois et intègre mieux quand il est Consommateur du savoir.

Les styles d'apprentissage que cet apprenant met en avant relèvent d'abord

de l'Autogestion au niveau métacognitif. Ensuite, et au niveau cognitif, il s'agit de la Recherche documentaire, de Traduire et comparer avec L1, de Résumer, de Mémoriser et Réviser. Enfin, sur le plan socio-affectif, il est question de la gestion des émotions.

Les traits caractéristiques relatifs au traitement de l'information par l'apprenant 33 consistent, au delà de ses contraintes de vision, en sa capacité à retenir facilement l'information. L'émission des réponses s'effectue avec difficulté à cause de la timidité de cet apprenant.

II - La tâche correspondante

A ce profil pédagogique correspond la tâche suivante :

Tâche 33

- 1. Ecoute l'enregistrement suivant.**
- 2. Résume les exemples en fonction de la place des complétives ainsi que les modes des verbes dans ces subordonnées.**
- 3. Enrichis, à partir des documents et ouvrages disponibles, ce corpus avec d'autres exemples.**
- 4. Expose à tes camarades les constats que tu as pu relever.**

Trois styles d'apprentissage sont mis en avant à travers cette tâche. L'aspect « Centré sur une tâche à la fois » à travers les consignes présentées séparément. Ensuite l'aspect « Auditif » dans la consigne. Enfin l'aspect « Indépendant du champ » à travers l'élaboration d'une fiche de constats.

Les stratégies d'apprentissage mobilisées sont la « Recherche documentaire » qui est une stratégie cognitive et la « Gestion des émotions » qui est une stratégie socio-affective.

Apprenant 34

I - Le profil pédagogique

1. Les styles d'apprentissage

1.1. L'apport du questionnaire I

Les réponses de l'apprenant 34 au questionnaire I montrent qu'il est Visuel, Indépendant du champ, Réflexif, opte pour le balayage de plusieurs tâches à la fois et intègre mieux quand il est Consommateur du savoir.

1.2. L'apport de l'entretien

L'entretien effectué avec l'apprenant 34 montre qu'il est :

.Auditif : « *J'écoute bien..* ».

.Indépendant du champ : « *je schématise.* »

2. Les stratégies d'apprentissage

2.1. L'apport du questionnaire II

Les réponses de l'apprenant 34 au questionnaire II indiquent que :

.Ses stratégies métacognitives : Autogestion, Autorégulation et Autoévaluation

.Ses stratégies cognitives : Prendre notes, Elaborer, la Recherche documentaire, Inférence et Mémoriser.

.Ses stratégies socio-affectives : la Coopération, la Gestion des émotions et les Questions de clarification.

2.2. L'apport de l'entretien

L'entretien effectué au près de l'apprenant 34 indique que sa stratégie cognitive prédominante est :

-Elaborer : « *Quand je rentre chez moi, je schématise.* ».

3. Traits caractéristiques relatifs au traitement de l'information

-Au niveau de la perception :

.Contraintes de vue : « *[...]:Euh ..le cahier de ma camarade.* »

.Concentration optimale ; « *[...]peut être un manque de concentration* »

Généralement je concentre (je me concentre) bien, sauf quand je suis fatiguée. »

-Au niveau de la MCT et la MLT :

. Capacité à retenir l'information : « *Oui. [...] J'écoute bien..* »

-Au niveau du retrait de l'information :

. Contraintes d'émission : « *: J'ai peur d'attirer l'attention sur moi. »*

4. Profil dégagé

Sur le plan des styles d'apprentissage, l'apprenant 34 est **Visuel** même s'il fait appel à l'aspect **Auditif** quand il s'agit de retenir certaines données. Cet apprenant est **Indépendant du champ**, **Réflexif**, opte pour le balayage de plusieurs tâches à la fois et intègre mieux quand il est **consommateur du savoir**.

Au niveau des stratégies d'apprentissage, l'apprenant 34 met en avant trois stratégies métacognitives ; l'**Autogestion**, l'**Autorégulation** et l'**Autoévaluation**. Les stratégies cognitives mises en relief par cet apprenant sont : **Prendre notes**, **Elaborer**, la **Recherche documentaire**, **Inférence** et **Mémoriser**. Les stratégies socio-affectives, quant à elles, relèvent de la **Coopération**, la **Gestion des émotions** et les **Questions de clarification**.

En ce qui concerne les traits caractéristiques relatifs au traitement de l'information, l'apprenant 34 éprouve des difficultés de vision. Il affiche une capacité de rétention optimale des données dont le retrait s'effectue avec des contraintes quant à l'émission des réponses à cause de la timidité.

II - La tâche correspondante

A ce profil pédagogique correspond la tâche suivante :

Tâche 34

Ecoute l'enregistrement tout en observant les exemples sur le tableau. Prends notes quant à la place des complétives ainsi que les modes des verbes dans ces subordonnées. Enrichis ces exemples à partir des documents disponibles. Elabore une fiche des constats que tu as pu relever. Enfin, discute avec tes camarades de tes constats.

Les styles d'apprentissage mobilisés par cette tâche sont d'abord l'aspect « Opter pour le balayage de plusieurs tâches à la fois », ensuite l'aspect « Visuel/ Auditif » et enfin l'aspect « Indépendant du champ ».

Les stratégies d'apprentissage mises en œuvre sont « Prendre notes », « Elaborer » et la « Recherche documentaire » qui sont des stratégies cognitives. Trois autres stratégies socio-affectives sont mises en avant ; la « Coopération », la « Gestion des émotions » et les « Questions de clarification ».

Nous arrivons au terme de ce chapitre, dans lequel nous avons dégagé le profil pédagogique de chaque apprenant ainsi que la tâche correspondante. Dans le chapitre suivant, nous nous intéressons à l'apport de cette évaluation formative individualisée.

Chapitre 2 : Apports de cette évaluation formative individualisée

Dans ce dernier chapitre, nous portons un regard sur cette intervention individualisée que nous avons effectuée auprès de nos trente quatre étudiants. En effet, et après avoir dégagé leurs profils pédagogiques, et après leur avoir proposé, à chacun, à chacune, une tâche bien adaptée à son profil d'apprentissage, nous sommes en droit de nous interroger sur l'impact de cette intervention individualisée.

Dans cette optique, nous essayons d'apporter des éléments de réponse à deux questions. La première concerne le degré d'atteinte des objectifs assignés par cette activité d'évaluation formative individualisée. La seconde, elle, rend compte des attitudes et comportements des étudiants en réaction à cette activité.

Les objectifs de l'activité d'évaluation formative

Nous commençons par rappeler que l'activité d'évaluation formative individualisée avait deux objectifs. Le premier concerne la place des complétives. En effet, nous voudrions attirer l'attention des apprenant sur le fait que la subordonnée complétive pourrait être placée au début de la phrase ; l'apprenant doit, dans ce cas, identifier les exigences requises à cette construction, à savoir l'emploi du subjonctif et la reprise de la complétive par un pronom. Exemple : « *Qu'il parte, je m'y oppose pas* ».

Le second est en relation avec les modes des verbes dans ces subordonnées. A travers le second objectif, cet apprenant doit repérer, à chaque fois, le mode du verbe de la complétive.

En effet, rappelons le (cf. partie II, axe I, chapitre 3), c'est à partir d'un corpus de dix-huit phrases, réparties en trois ensembles, que nous invitons nos apprenants à relever des constats relatifs aux objectifs assignés à cette activité, avec, comme nous l'avons expliqué au chapitre précédent, des tâches bien adaptées aux différents profils pédagogiques des apprenants.

Ainsi nous analysons les réponses des apprenants à partir de la grille suivante :

Objectif 1 : l'apprenant doit être capable de constater :

- que la subordonnée complétive peut être placée au début de la phrase.
- que cette construction exige d'employer le subjonctif et de reprendre la subordonnée par un substitut.

Il s'agit d'un objectif en deux volets. L'atteinte de ce premier objectif requiert d'atteindre ses deux parties : l'apprenant se rend compte que la complétive peut être placée au début de la phrase. S'il constate qu'une telle construction exige l'emploi du subjonctif et d'un substitut reprenant la subordonnée, cet apprenant atteindra le second volet de ce premier objectif.

Objectif 2 : L'apprenant doit être capable de constater que le verbe de la subordonnée complétive :

- peut être au subjonctif et détecter les règles sous-jacentes à ce premier cas.
- peut être à l'indicatif avec les règles qui sous-tendent ce second cas
- peut être au conditionnel tout en relevant aussi les règles qui requises .

Trois volets constituent l'objectif 2 ; l'apprenant aura à constater que le mode du verbe de la subordonnée peut être à l'indicatif, au subjonctif ou au conditionnel, en précisant à chaque fois les règles qui sous tendent l'emploi de chaque mode.

Ces objectifs avec leurs cinq volets, sont nos critères d'évaluation en vue de porter un regard sur l'apport de l'activité individualisée que nous avons proposée aux étudiants.

Ainsi, l'apprenant aura à produire une réponse à cinq volets :

1. Que la subordonnée complétive peut être placée au début de la phrase. (20%)
2. Que cette construction exige d'employer le subjonctif et de reprendre la subordonnée par un substitut. (20%)
3. Détecter l'indicatif et les règles qui sous-tendent son emploi. (20%)
4. Détecter le subjonctif et les règles qui sous-tendent son emploi. (20%)
5. Détecter le conditionnel et les règles qui sous-tendent son emploi. (20%)

Relever tous ces constats constitue un taux de réussite de 100%.

Apprenant	Réponses requises	Réponses effectuées
	<p>1. La sub.comp.pourrait être au début de la ph.</p> <p>2. Le cas échéant, le verbe de la sub. est au subjonctif. Reprise de la sub par un substitut.</p> <p>3. Détecter l'indicatif et les règles de son emploi.</p> <p>4. Détecter le subjonctif et les règles de son emploi.</p> <p>5. Détecter le conditionnel et les règles de son emploi.</p>	<p>-Oui : 20%</p> <p>-Non 0%</p> <p>-Oui : 20%</p> <p>-Non 0%</p> <p>-Oui : 20%</p> <p>-Non 0%</p> <p>-Oui : 20%</p> <p>-Non 0%</p>
Moyenne Totale		

Même si nous avons proposé des tâches différentes dans leurs structurations et leurs consignes, et ce, en adéquation avec le profil pédagogique de chaque apprenant, les objectifs étaient les mêmes pour tout le groupe d'étudiants. Ces objectifs deviennent les critères d'évaluation de notre activité. Notons que les apprenants 18, 21, 22, 33 et 34 n'ont pas été disponibles jusqu'au terme de cette expérience, et ce, suite à des circonstances personnelles (maladie, transfert, abandon d'études..)

Apprenant 1

Voici les réponses de l'apprenant 1 :

si Rachid

Apprenant 1

Exemples

I. La subordonnée complétive est placée après la principale, le verbe est au subjonctif présent. Dans le deuxième exemple c'est la même chose sauf que le verbe est au présent par contre les deux derniers la subordonnée est avant la principale.

II. Dans cette gamme des exemples, on remarque que tous les verbes sont mis au mode indicatif et la subordonnée sont placées après la principale.

III. Dans ces exemples, les verbes sont mis au mode conditionnel et la subordonnée est toujours placée après la principale.

IV. Ces derniers exemples les verbes sont au mode de subjonctif.

On emploie le mode indicatif lorsqu'il s'agit d'une complétive interrogative ou exclamative ou lorsque le mot complété par la complétive exprime une certitude ou une affirmation, un opinion, ou une déclaration.

On emploie le mode subjonctif lorsque le mot complété la complétive exprime une volonté, un jugement, une nécessité, un doute, un sentiment, une attente, une possibilité ou une impossibilité.

L'apprenant 1 a pu remarquer le fait que la complétive peut être placée avant la principale ; il a donc atteint (20%). Cependant, il n'a pas pu relever les exigences requises à ce choix, à savoir l'obligation de mettre le verbe au subjonctif ainsi que la reprise de cette complétive par un substitut (0%). Cet apprenant 1 a su identifier les règles qui sous-tendent l'emploi de deux modes ; l'indicatif (20%) et le subjonctif (20%) . Pour le mode conditionnel, l'apprenant n'a rien relevé (20%).

Ainsi, l'apprenant 1 a effectué un taux de réussite de **60%**.

Apprenant	Réponses requises	Réponses effectuées
1	1 .La sub.comp. pourrait être au début de la ph.	-Oui : 20%
	2. Le cas échéant, le verbe de la sub. est au subjonctif. Reprise de la sub. par un substitut.	-Non 0%
	3. Détecter l'indicatif et les règles de son emploi.	-Oui : 20%
	4. Détecter le subjonctif et les règles de son emploi.	-Oui : 20%
	5. Détecter le conditionnel et les règles de son emploi.	-Non 0%
Moyenne Totale		60%

Apprenant 2

Apprenant 2.

- La place de la complétive:

- La subordonnée complétive se place après la proposition principale
ex = j'aimerais que tu me fasses une tarte aux pommes.
- La subordonnée complétive peut être aussi se placer avant la proposition principale, Elle est souvent reprise par y, en, ...
ex = Qu'il partes, je m'y oppose pas.

2 - Les modes:

- On a trois modes = l'indicatif, le subjonctif, et le conditionnel
- Le verbe de la proposition (ou de) principale va déterminer le mode de la subordonnée complétive (Indicatif, conditionnel, subjonctif)
- Indicatif = On peut utiliser le mode indicatif avec certains expressions impersonnelles et personnelles ex:
 - Il est certain
 - (certitude) - Il est sûr
 - (incertitude) - Il est probable
 - Il est vraisemblable
 - Il me semble } + que -----
- * On peut utiliser l'indicatif aussi avec quelques verbes comme = dire, paraître, expliquer, assurer, affirmer.
- Conditionnel = On peut utiliser le conditionnel pour ajouter une nuance hypothétique ex = je pense que j'aimerais bien vivre au bord de la mer.
- * On l'utilise aussi pour le respect de la concordance des temps
ex = Il a promis qu'il arrêterait de fumer.

A partir des réponses de l'apprenant 2 aux consignes de sa tâche ? nous émettons l'analyse suivante :

Le deuxième apprenant s'est rendu compte que la complétive peut être placée avant la principale, ce qui constitue 20% . L'apprenant 2 a aussi remarqué qu'il faut, dans ce cas, reprendre cette subordonnée complétive par un substitut ce qui constitue 20%.

Cet apprenant a pu relever les règles qui sous-tendent l'emploi des trois modes : l'indicatif 20%, le subjonctif 20% et le conditionnel 20%

Le deuxième apprenant a, donc, effectué un taux de 100% de réussite.

Apprenant	Réponses requises	Réponses effectuées
2	<p>1. La sub.comp. pourrait être au début de la ph.</p> <p>2. Le cas échéant, le verbe de la sub. est au subjonctif. Reprise de la sub. par un substitut.</p> <p>3. Détecter l'indicatif et les règles de son emploi.</p> <p>4. Détecter le subjonctif et les règles de son emploi.</p> <p>5. Détecter le conditionnel et les règles de son emploi.</p>	<p>-Oui : 20%</p> <p>-Oui 20%</p> <p>-Oui : 20%</p> <p>-Oui : 20%</p> <p>-Oui 2 0%</p>
Moyenne Totale		100%

Apprenant 3

Exemple I :

Je constate dans les phrases (1, 3 et 4) il y a la subordonnée (que) utilisée avec le subjonctif, car après le (que) on en général c'est le mode subjonctif. Par contre dans la deuxième phrase il y a juste une affirmation le verbe de la subordonnée est au présent de l'indicatif.

Elle affirme quoi ? on répond simplement à une question.

- 1 - Proposition subordonnée complétive du verbe de la principale.
- 2 - Proposition subordonnée complétive.
Fonction = Complément du verbe de la principale.

3 - Ici la sub est placée avant la principale, elle sont séparées par une virgule à l'origine c'est :

S'il faut, je m'y oppose pas.

ou encore : Je m'y oppose pas s'il faut.

4 - La subordonnée est placée avant la principale, l'utilisation de la virgule est obligatoire. Sa permet de séparer les deux propositions.

Exemple II :

- 5 - Proposition subordonnée complétive conjonctive. Sa fonction est c.o.d.
Temps du verbe de la sub est à l'imparfait.
- 6 - Proposition subordonnée complétive conjonctive. Fonction c.o.d.
Temps du verbe de la sub est au présent de l'indicatif.

L'apprenant 3 a constaté qu'il est possible de placer la complétive avant la principale (20%). Il n'a pas été interpellé par les exigences requises à cette tournure (0%). L'apprenant 3 a relevé l'emploi de l'indicatif et le subjonctif, avec les fonctionnements sous-jacents à leur usage ce qui constitue 40%

Ainsi, l'apprenant 3 a atteint **60%** de cette activité d'évaluation formative individualisé.

Apprenant	Réponses requises	Réponses effectuées
3	<p>1.La sub.comp. pourrait être au début de la ph.</p> <p>2.Le cas échéant, le verbe de la sub. est au subjonctif. Reprise de la sub. par un substitut.</p> <p>3.Détecter l'indicatif et les règles de son emploi.</p> <p>4.Détecter le subjonctif et les règles de son emploi.</p> <p>5.Détecter le conditionnel et les règles de son emploi.</p>	<p>-Oui : 20%</p> <p>-Non 0%</p> <p>-Oui : 20%</p> <p>-Oui : 20%</p> <p>-Non 0%</p>
Moyenne Totale		60%

Après avoir éclaircis la logique qui sous-tend notre analyse des réponses des apprenants, nous invitons nos lecteurs à consulter ces réponses au niveau de l'annexe 2. Nous présentons dans le corps de notre texte les analyses de ces réponses et les tableaux récapitulatifs.

Apprenant 4

Le quatrième apprenant a constaté que la complétive peut être placée avant la principale 20%. Cependant, il n'a rien soulevé des exigences requises à cette tournure, cela constitue un taux de réussite de 0%. Pour ce qui est de la troisième, la quatrième et la cinquième réponse, l'apprenant 4, a été éveillé à la question des modes des verbes dans la complétive avec les règles qui sous-tendent leurs emplois, même s'il n'a pas réussi à se rendre compte de toutes ces règles. Cela constitue 60%

Ainsi, l'apprenant 4 a réalisé un taux d'atteinte, pour les cinq réponses, égale à **80%**.

Apprenant	Réponses requises	Réponses effectuées
4	1. la sub.comp.pourrait être au début de la ph.	-Oui : 20%
	2. le cas échéant, le verbe de la sub. est au subjonctif. Reprise de la sub par un substitut.	-Non 0%
	3. Détecter l'indicatif et les règles de son emploi.	-Oui : 20%
	4. Détecter le subjonctif et les règles de son emploi.	-Oui : 20%
	5. Détecter le conditionnel et les règles de son emploi.	-Oui : 20%
Moyenne Totale		80%

Apprenant 5

L'apprenant 5 s'est beaucoup attardé sur l'enrichissement des exemples du corpus. Il n'a donc pas réussi à apercevoir les objectifs de l'activité. Il a constaté que les modes des verbes de la complétive dépendent de la principale.

Apprenant	Réponses requises	Réponses effectuées
5	<p>1.La sub.comp. pourrait être au début de la ph.</p> <p>2.Le cas échéant, le verbe de la sub. est au subjonctif. Reprise de la sub. par un substitut.</p> <p>3.Détecter l'indicatif et les règles de son emploi.</p> <p>4.Détecter le subjonctif et les règles de son emploi.</p> <p>5.Détecter le conditionnel et les règles de son emploi.</p>	<p>-Non 0%</p> <p>-Non 0%</p> <p>-Oui 20%</p> <p>-Oui 20%</p> <p>-Oui 20%</p>
Moyenne Totale		60%

Apprenant 6

L'apprenant 6 a réussi à atteindre les deux premières réponses, à savoir la place de la complétive ainsi que les exigences requises au fait de la placer avant la principale. Cela requiert un taux de réussite de 40%. L'apprenant 6 a également relevé la majorité des règles sous-jacentes à l'emploi, dans la complétive, des trois modes : l'indicatif, le conditionnel et le subjonctif. Cela représente 60%

L'apprenant 6 a réussi à atteindre les deux objectifs de l'activité à un taux de **100%**.

Apprenant	Réponses requises	Réponses effectuées
6	1.La sub.comp. pourrait être au début de la ph.	-Oui : 20%
	2.Le cas échéant, le verbe de la sub. est au subjonctif. Reprise de la sub. par un substitut.	-Oui 20%
	3.Détecter l'indicatif et les règles de son emploi.	-Oui : 20%
	4.Détecter le subjonctif et les règles de son emploi.	-Oui : 20%
	5.Détecter le conditionnel et les règles de son emploi.	-Oui 20%
Moyenne Totale		100%

Apprenant 7

En ce qui concerne la première réponse, l'apprenant 7 a pris conscience que la complétive peut se placer avant la principale (20%). Il a aussi remarqué, dans la deuxième réponse, que cette tournure requiert sa reprise par un substitut. Même s'il n'a pas constaté la nécessité de mettre le verbe au subjonctif. Cette réponse représente un taux de réussite de 20%. Il n'a rien relevé quant à la troisième réponse (0%). Au niveau de la quatrième réponse, l'apprenant 7 a pu relever les règles qui sous-tendent l'emploi du mode subjonctif 20%. Cependant il n'a pas pu déceler les règles sous-jacentes à l'usage du conditionnel (0%). L'apprenant 7 a, ainsi, atteint **60%** .

Apprenant	Réponses requises	Réponses effectuées
7	<p>1.La sub.comp. pourrait être au début de la ph.</p> <p>2.Le cas échéant, le verbe de la sub. est au subjonctif. Reprise de la sub. par un substitut.</p> <p>3.Détecter l'indicatif et les règles de son emploi.</p> <p>4.Détecter le subjonctif et les règles de son emploi.</p> <p>5.Détecter le conditionnel et les règles de son emploi.</p>	<p>-Oui : 20%</p> <p>-Oui 20%</p> <p>-Non 0%</p> <p>-Oui 20%</p> <p>-Non 0%</p>
Moyenne Totale		60%

Apprenant 8

En ce qui concerne le premier objectif, l'apprenant 8 a remarqué que la complétive peut être placée avant la principale 20%. Il n'a rien relevé des exigences requises à cette formulation (0%). L'apprenant 8 a pu relever la quasi-totalité des règles qui sous-tendent l'emploi des trois modes à savoir l'indicatif, le conditionnel et le subjonctif. Cela représente 60% de réussite. Ainsi, l'apprenant 8 a atteint **80%** des réponses requises.

Apprenant	Réponses requises	Réponses effectuées
8	<p>1.La sub.comp. pourrait être au début de la ph.</p> <p>2.Le cas échéant, le verbe de la sub. est au subjonctif. Reprise de la sub. par un substitut.</p> <p>3.Détecter l'indicatif et les règles de son emploi.</p> <p>4.Détecter le subjonctif et les règles de son emploi.</p> <p>5.Détecter le conditionnel et les règles de son emploi.</p>	<p>-Oui : 20%</p> <p>-Non 0%</p> <p>-Oui 20%</p> <p>-Oui 20%</p> <p>-Oui 20%</p>
Moyenne Totale		80%

Apprenant 9

L'apprenant 9 a constaté que la complétive peut être placée avant la principale (20%). Il a aussi relevé les exigences requises à cette formulation. (20%). L'apprenant 9 a pu constater quelques règles qui sous-tendent l'emploi des modes indicatif (20%) et subjonctif (20%). Le mode conditionnel n'a pas du tout été remarqué par l'apprenant 9. (0%)

Donc, le taux de réussite est de **80%** .

Apprenant	Réponses requises	Réponses effectuées
9	1.La sub.comp. pourrait être au début de la ph.	-Oui : 20%
	2.Le cas échéant, le verbe de la sub. est au subjonctif. Reprise de la sub. par un substitut.	-Oui 20%
	3.Détecter l'indicatif et les règles de son emploi.	-Oui 20%
	4.Détecter le subjonctif et les règles de son emploi.	-Oui 20%
	5.Détecter le conditionnel et les règles de son emploi.	-Non 0%
Moyenne Totale		80%

Apprenant 10

L'apprenant 10 a remarqué que la complétive peut être placée avant la principale (20%). Aucun constat n'a été relevé quant aux exigences requises à cette formulation (0%). En ce qui concerne le deuxième objectif, l'apprenant 10, a pu relever beaucoup de règles sous-jacentes à l'emploi des trois modes : l'indicatif 20%, le conditionnel 20% et le subjonctif 20%.

Ainsi le degré d'atteinte des objectifs assignés par cette activité est estimé à **80%**.

Apprenant	Réponses requises	Réponses effectuées
10	<p>1.La sub.comp. pourrait être au début de la ph.</p> <p>2.Le cas échéant, le verbe de la sub. est au subjonctif. Reprise de la sub. par un substitut.</p> <p>3.Détecter l'indicatif et les règles de son emploi.</p> <p>4.Détecter le subjonctif et les règles de son emploi.</p> <p>5.Détecter le conditionnel et les règles de son emploi.</p>	<p>-Oui : 20%</p> <p>-Non 0%</p> <p>-Oui 20%</p> <p>-Oui 20%</p> <p>-Oui 20%</p>
Moyenne Totale		80%

Apprenant 11

L'apprenant 11 a constaté que la complétive peut être placée avant la principale, ce qui correspond à 20% de la réponse. il n'a rien relevé par rapport aux exigences requise à cette tournure (0%). Pour ce qui est des trois réponses qui restent, l'apprenant 11 a relevé les trois modes des verbes des complétives. Cependant, il n'a pu déceler que quelques règles sous-jacentes à l'emploi de deux modes seulement : l'indicatif 20% et du subjonctif 20%. Cela constitue **60%** de la réponse attendue.

Apprenant	Réponses requises	Réponses effectuées
11	<p>1.La sub.comp. pourrait être au début de la ph.</p> <p>2.Le cas échéant, le verbe de la sub. est au subjonctif. Reprise de la sub. par un substitut.</p> <p>3.Détecter l'indicatif et les règles de son emploi.</p> <p>4.Détecter le subjonctif et les règles de son emploi.</p> <p>5.Détecter le conditionnel et les règles de son emploi.</p>	<p>-Oui : 20%</p> <p>-Non0%</p> <p>-Oui 20%</p> <p>-Oui 20%</p> <p>-Non 0%</p>
Moyenne Totale		60%

Apprenant 12

A l'image de son camarade, l'apprenant 12 n'a relevé que le constat relatif à la place de la complétive (20%), aucun constat quant aux exigences requises à cette formulation (0%). En ce qui concerne les autres réponses, cet apprenant a relevé l'emploi de deux modes ; le conditionnel (20%) et le subjonctif (20%) avec quelques règles qui sous-tendent leur emploi. Ainsi, l'apprenant 12 a atteint **60%** des réponses requises.

Apprenant	Réponses requises	Réponses effectuées
12	1.La sub.comp. pourrait être au début de la ph.	-Oui : 20%
	2.Le cas échéant, le verbe de la sub. est au subjonctif. Reprise de la sub. par un substitut.	-Non0%
	3.Détecter l'indicatif et les règles de son emploi.	-Oui 20%
	4.Détecter le subjonctif et les règles de son emploi.	-Oui 20%
	5.Détecter le conditionnel et les règles de son emploi.	-Non 0%
Moyenne Totale		60%

Apprenant 13

L'apprenant 13 a répondu à la première partie qui concerne la place de la complétive (20%), sans pour autant évoquer les exigences requises aux différentes formulations (0%). L'apprenant 13 a pu relever les trois modes des verbes dans les complétives ainsi que quelques règles qui sous-tendent l'emploi de deux d'entre eux ; l'indicatif (20%) et le subjonctif (20%). En somme, l'apprenant 13 a atteint **60%** des objectifs de cette activité d'évaluation formative individualisée.

Apprenant	Réponses requises	Réponses effectuées
13	<p>1.La sub.comp. pourrait être au début de la ph.</p> <p>2.Le cas échéant, le verbe de la sub. est au subjonctif. Reprise de la sub. par un substitut.</p> <p>3.Détecter l'indicatif et les règles de son emploi.</p> <p>4.Détecter le subjonctif et les règles de son emploi.</p> <p>5.Détecter le conditionnel et les règles de son emploi.</p>	<p>-Oui : 20%</p> <p>-Non0%</p> <p>-Oui 20%</p> <p>-Oui 20%</p> <p>-Non 0%</p>
Moyenne Totale		60%

Apprenant 14

L'apprenant 14 a constaté que la complétive peut être placée avant la principale (20%), il a aussi relevé toutes les exigences requises à cette formulation (20%). L'apprenant 14 a relevé tous les modes des verbes des complétives et il a présenté quelques règles qui sous-tendent l'emploi de l'indicatif (20%) et du subjonctif (20%). Cette réponse correspond à **80%** des objectifs assignés à cette activité individualisée.

Apprenant	Réponses requises	Réponses effectuées
14	<p>1.La sub.comp. pourrait être au début de la ph.</p> <p>2.Le cas échéant, le verbe de la sub. est au subjonctif. Reprise de la sub. par un substitut.</p> <p>3.Détecter l'indicatif et les règles de son emploi.</p> <p>4.Détecter le subjonctif et les règles de son emploi.</p> <p>5.Détecter le conditionnel et les règles de son emploi.</p>	<p>-Oui : 20%</p> <p>-Oui 20%</p> <p>-Oui 20%</p> <p>-Oui 20%</p> <p>-Non 0%</p>
Moyenne Totale		80%

Apprenant 15

L'apprenant 15 a pu constater que la complétive peut être placée avant la principale (20%). Il a aussi relevé que dans ce cas, cette complétive est reprise par un pronom (20%). L'apprenant 15 a relevé les trois modes des verbes dans les complétives, ainsi que les fonctionnements sous-jacents à leurs emplois notamment pour l'indicatif (20%) et le conditionnel (20%). Ce qui constitue **80 %** des objectifs assignés à cette tâche.

Apprenant	Réponses requises	Réponses effectuées
15	<p>1.La sub.comp. pourrait être au début de la ph.</p> <p>2.Le cas échéant, le verbe de la sub. est au subjonctif. Reprise de la sub. par un substitut.</p> <p>3.Détecter l'indicatif et les règles de son emploi.</p> <p>4.Détecter le subjonctif et les règles de son emploi.</p> <p>5.Détecter le conditionnel et les règles de son emploi.</p>	<p>-Oui : 20%</p> <p>-Oui 20%</p> <p>-Oui 20%</p> <p>-No 20%</p> <p>-Oui 20%</p>
Moyenne Totale		80%

Apprenant 16

L'apprenant 16 n'a pas du tout été interpellé par la première réponse requise (0%), encore moins par la seconde (0%). Toute son attention était focalisée sur les trois dernières réponses, à savoir les modes des verbes dans les complétives ; l'indicatif (20%), le subjonctif (20%) et le conditionnel (20%), ainsi que les règles qui sous-tendent leur emploi, ce qui constitue **60%** des objectifs assignés à cette évaluation formative.

Apprenant	Réponses requises	Réponses effectuées
16	<p>1.La sub.comp. pourrait être au début de la ph.</p> <p>2.Le cas échéant, le verbe de la sub. est au subjonctif. Reprise de la sub. par un substitut.</p> <p>3.Détecter l'indicatif et les règles de son emploi.</p> <p>4.Détecter le subjonctif et les règles de son emploi.</p> <p>5.Détecter le conditionnel et les règles de son emploi.</p>	<p>-Non : 0%</p> <p>-Non0%</p> <p>-Oui 20%</p> <p>-Oui 20%</p> <p>-Oui 20%</p>
Moyenne Totale		60%

Apprenant 17

L'apprenant 17 a relevé le fait que la complétive peut être placée avant la principale (20%), ainsi que tous les constats relatifs au fait de placer la complétive avant la principale (20%). Même résultat pour les trois autres réponses, où l'apprenant a relevé la majorité des règles sous-jacentes à l'usage des trois modes des verbes des complétives l'indicatif (20%), le subjonctif et le conditionnel (20%). Cette réponse correspond à **100%** des objectifs assignés à cette activité d'évaluation formative individualisée.

Apprenant	Réponses requises	Réponses effectuées
17	<p>1.La sub.comp. pourrait être au début de la ph.</p> <p>2.Le cas échéant, le verbe de la sub. est au subjonctif. Reprise de la sub. par un substitut.</p> <p>3.Détecter l'indicatif et les règles de son emploi.</p> <p>4.Détecter le subjonctif et les règles de son emploi.</p> <p>5.Détecter le conditionnel et les règles de son emploi.</p>	<p>-Oui : 20%</p> <p>-Oui 20%</p> <p>-Oui 20%</p> <p>-Oui 20%</p> <p>-Oui 20%</p>
Moyenne Totale		100%

Apprenant 18

L'apprenant 18 a constaté que la complétive peut se placer avant la principale (20%). Cependant il n'a rien relevé quant aux exigences requises pour cette formulation (0%). L'apprenant 18 a relevé les trois modes des verbes dans les complétives, il a aussi dégagé les règles sous-jacentes à l'emploi de l'indicatif (20%) et du subjonctif (20%). Cela constitue **60%** des objectifs visés par cette activité d'intervention individualisée.

Apprenant	Réponses requises	Réponses effectuées
18	<p>1.La sub.comp. pourrait être au début de la ph.</p> <p>2.Le cas échéant, le verbe de la sub. est au subjonctif. Reprise de la sub. par un substitut.</p> <p>3.Détecter l'indicatif et les règles de son emploi.</p> <p>4.Détecter le subjonctif et les règles de son emploi.</p> <p>5.Détecter le conditionnel et les règles de son emploi.</p>	<p>-Oui : 20%</p> <p>-Non 0%</p> <p>-Oui 20%</p> <p>-Oui 20%</p> <p>-Non 0%</p>
Moyenne Totale		60%

Apprenant 19

L'apprenant 19 a constaté que la complétive peut être placée avant la principale (20%), sans pour autant évoquer les exigences requises à cet emploi (0%). Cet apprenant a relevé les modes des verbes des complétives, ainsi que les règles qui sous-tendent l'emploi de l'indicatif (20%) et du subjonctif (20%). Ainsi l'apprenant 19 a atteint **60%** des objectifs assignés à cette évaluation formative individualisée.

Apprenant	Réponses requises	Réponses effectuées
19	1.La sub.comp. pourrait être au début de la ph.	-Oui : 20%
	2.Le cas échéant, le verbe de la sub. est au subjonctif. Reprise de la sub. par un substitut.	-Non 0%
	3.Détecter l'indicatif et les règles de son emploi.	-Oui 20%
	4.Détecter le subjonctif et les règles de son emploi.	-Oui 20%
	5.Détecter le conditionnel et les règles de son emploi.	-Non 0%
Moyenne Totale		60%

Apprenant 20

L'apprenant 20 a constaté que la complétive peut être placée au début de la phrase (20%). Il constate aussi que le fait de la placer avant la principale requiert de mettre son verbe au subjonctif (20%). Dans la deuxième partie de ses constats, l'apprenant 20 relève l'usage des modes verbaux dans les complétives ; Il indique les règles qui régissent l'emploi de l'indicatif (20%) et le subjonctif (20%). En somme, l'apprenant 20 a atteint **80%** des objectifs assignés à cette activité.

Apprenant	Réponses requises	Réponses effectuées
20	<p>1.La sub.comp. pourrait être au début de la ph.</p> <p>2.Le cas échéant, le verbe de la sub. est au subjonctif. Reprise de la sub. par un substitut.</p> <p>3.Détecter l'indicatif et les règles de son emploi.</p> <p>4.Détecter le subjonctif et les règles de son emploi.</p> <p>5.Détecter le conditionnel et les règles de son emploi.</p>	<p>-Oui : 20%</p> <p>-Oui 20%</p> <p>-Oui 20%</p> <p>-Oui 20%</p> <p>-Non 0%</p>
Moyenne Totale		80%

Apprenant 21

L'apprenant 21 a constaté que la complétive peut être placée avant la principale (20%), il n'a cependant rien relevé des exigences requises à cette formulation (emploi du subjonctif et nécessité de reprendre la complétive par un substitut) (0%). En ce qui concerne les autres réponses, l'apprenant 21 a relevé les modes présents dans les exemples. Même si cet apprenant n'a pas formulé explicitement les règles qui sous-tendent l'emploi de ces modes ; l'indicatif (20%), le subjonctif (20%) et le conditionnel (20%). Ainsi, l'apprenant 21 a atteint **80%** des objectifs de cette activité d'évaluation formative individualisée.

Apprenant	Réponses requises	Réponses effectuées
21	1.La sub.comp. pourrait être au début de la ph.	-Oui : 20%
	2.Le cas échéant, le verbe de la sub. est au subjonctif. Reprise de la sub. par un substitut.	-Non 0%
	3.Détecter l'indicatif et les règles de son emploi.	-Oui 20%
	4.Détecter le subjonctif et les règles de son emploi.	-Oui 20%
	5.Détecter le conditionnel et les règles de son emploi.	-Oui 20%
Moyenne Totale		80%

Apprenant 23

L'apprenant 23 a constaté que la complétive peut être placée avant la principale (20), il a aussi relevé le fait que cela requiert l'usage du subjonctif dans la complétive (20%). L'apprenant 23 a relevé tous les modes verbaux des complétives même s'il n'a dégagé que les règles relatives à l'usage du subjonctif (20%) et de l'indicatif (20%). Ainsi, l'apprenant 23 a réalisé un taux de réussite égale à **80%**.

Apprenant	Réponses requises	Réponses effectuées
23	<p>1.La sub.comp. pourrait être au début de la ph.</p> <p>2.Le cas échéant, le verbe de la sub. est au subjonctif. Reprise de la sub. par un substitut.</p> <p>3.Détecter l'indicatif et les règles de son emploi.</p> <p>4.Détecter le subjonctif et les règles de son emploi.</p> <p>5.Détecter le conditionnel et les règles de son emploi.</p>	<p>-Oui : 20%</p> <p>-Oui 20%</p> <p>-Oui 20%</p> <p>-Oui 20%</p> <p>Non 0%</p>
Moyenne Totale		80%

Apprenant 24

L'apprenant 24 a constaté que la complétive peut être placée avant la principale (20%). L'apprenant a relevé les trois modes des verbes de complétives ; l'indicatif (20%) ; le subjonctif (20%) et le conditionnel (20%) dans les exemples, ainsi que la majorité des règles sous –jacentes à leurs emplois. Ces réponses correspondent à **80%** de la totalité des objectifs visés par cette activité.

Apprenant	Réponses requises	Réponses effectuées
24	<p>1.La sub.comp. pourrait être au début de la ph.</p> <p>2.Le cas échéant, le verbe de la sub. est au subjonctif. Reprise de la sub. par un substitut.</p> <p>3.Détecter l'indicatif et les règles de son emploi.</p> <p>4.Détecter le subjonctif et les règles de son emploi.</p> <p>5.Détecter le conditionnel et les règles de son emploi.</p>	<p>-Oui : 20%</p> <p>-Non 0%</p> <p>-Oui 20%</p> <p>-Oui 20%</p> <p>-Oui 20%</p>
Moyenne Totale		80%

Apprenant 27

L'apprenant 27 a constaté que la complétive peut être placée avant la principale (20%) sans noter les exigences qui vont avec cette formulation (0%). Cet apprenant a pu relever les modes verbaux dans les complétives, ainsi que les règles qui sous-tendent deux modes : le conditionnel (20%) et le subjonctif (20%). Ainsi, l'apprenant 27 a atteint **60%** des objectifs assignés à l'évaluation formative individualisée.

Apprenant	Réponses requises	Réponses effectuées
27	1.La sub.comp. pourrait être au début de la ph.	-Oui : 20%
	2.Le cas échéant, le verbe de la sub. est au subjonctif. Reprise de la sub. par un substitut.	-Non 0%
	3.Détecter l'indicatif et les règles de son emploi.	-Oui 20%
	4.Détecter le subjonctif et les règles de son emploi.	-Oui 20%
	5.Détecter le conditionnel et les règles de son emploi.	-Non 0%
Moyenne Totale		60%

Apprenant 28

L'apprenant 28 a constaté que la complétive se place, dans certains cas, avant la principale (20%) et que cela requiert de mettre son verbe au subjonctif (20%). En ce qui concerne les autres réponses, l'apprenant 28 a pu relever les trois modes ; l'indicatif (20%), le subjonctif (20%) et le conditionnel (20%), ainsi que la majorité des règles qui régissent leurs emplois. En somme, l'apprenant 28 a atteint **100%** de l'ensemble des objectifs.

Apprenant	Réponses requises	Réponses effectuées
28	<p>1.La sub.comp. pourrait être au début de la ph.</p> <p>2.Le cas échéant, le verbe de la sub. est au subjonctif. Reprise de la sub. par un substitut.</p> <p>3.Détecter l'indicatif et les règles de son emploi.</p> <p>4.Détecter le subjonctif et les règles de son emploi.</p> <p>5.Détecter le conditionnel et les règles de son emploi.</p>	<p>-Oui : 20%</p> <p>-Oui 20%</p> <p>-Oui 20%</p> <p>-Oui 20%</p> <p>-Oui 20%</p>
Moyenne Totale		100%

Apprenant 29

L'apprenant 29 a pu constater que la complétive peut être placée avant la principale (20%) et que cette formulation requiert qu'on reprenne cette complétive par un pronom (20%). L'apprenant 29, qui a pu relever les trois modes verbaux dans les complétives ; l'indicatif (20%), le subjonctif (20%) et le conditionnel (20%), ainsi que les règles qui sous-tendent leurs emplois. Cet apprenant a atteint **100%** de cette activité d'évaluation formative individualisée.

Apprenant	Réponses requises	Réponses effectuées
29	<p>1.La sub.comp. pourrait être au début de la ph.</p> <p>2.Le cas échéant, le verbe de la sub. est au subjonctif. Reprise de la sub. par un substitut.</p> <p>3.Détecter l'indicatif et les règles de son emploi.</p> <p>4.Détecter le subjonctif et les règles de son emploi.</p> <p>5.Détecter le conditionnel et les règles de son emploi.</p>	<p>-Oui : 20%</p> <p>-Oui 20%</p> <p>-Oui 20%</p> <p>-Oui 20%</p> <p>-Oui 20%</p>
Moyenne Totale		100%

Apprenant 30

L'apprenant 30 a constaté qu'il est possible de placer la complétive avant la principale (20%) et que cela exige de mettre le verbe de la subordonnée au subjonctif (20%). L'apprenant 30, a relevé les modes verbaux dans les complétives ainsi que les règles qui régissent l'emploi de deux d'entre eux, à savoir l'indicatif (20%) et le subjonctif (20%). Ainsi, l'apprenant 30 a atteint **80%** des objectifs de cette activité.

Apprenant	Réponses requises	Réponses effectuées
30	<p>1.La sub.comp. pourrait être au début de la ph.</p> <p>2.Le cas échéant, le verbe de la sub. est au subjonctif. Reprise de la sub. par un substitut.</p> <p>3.Détecter l'indicatif et les règles de son emploi.</p> <p>4.Détecter le subjonctif et les règles de son emploi.</p> <p>5.Détecter le conditionnel et les règles de son emploi.</p>	<p>-Oui : 20%</p> <p>-Oui 20%</p> <p>-Oui 20%</p> <p>-Oui 20%</p> <p>-Non 0%</p>
Moyenne Totale		80%

L'apprenant 31

L'apprenant 30 a constaté que la complétive peut être placée avant la principale (20%). Cependant il n'a rien mentionné des exigences requises à cette formulation (0%). L'apprenant 31 n'a relevé que deux sur trois modes verbaux utilisés dans les complétives ; il s'agit du subjonctif (20%) et de l'indicatif (20%). En somme, l'apprenant 31 a atteint **60%** de la totalité des objectifs.

Apprenant	Réponses requises	Réponses effectuées
31	<p>1.La sub.comp. pourrait être au début de la ph.</p> <p>2.Le cas échéant, le verbe de la sub. est au subjonctif. Reprise de la sub. par un substitut.</p> <p>3.Détecter l'indicatif et les règles de son emploi.</p> <p>4.Détecter le subjonctif et les règles de son emploi.</p> <p>5.Détecter le conditionnel et les règles de son emploi.</p>	<p>-Oui : 20%</p> <p>-Non 0%</p> <p>-Oui 20%</p> <p>-Oui 20%</p> <p>-Non 0%</p>
Moyenne Totale		60%

Apprenant 32

L'apprenant 32 a constaté que la complétive peut se placer avant la principale (20%), sans pour autant dégager le fonctionnement sous-jacent à cette formulation (0%). L'apprenant 32 a relevé deux modes verbaux ; l'indicatif (20%) et le subjonctif (20%). Il a aussi réussi à dégager quelques règles sous-jacentes à l'emploi de ces deux modes. L'apprenant 32 a ainsi atteint **80%** des objectifs assignés à cette activité.

Apprenant	Réponses requises	Réponses effectuées
32	<p>1.La sub.comp. pourrait être au début de la ph.</p> <p>2.Le cas échéant, le verbe de la sub. est au subjonctif. Reprise de la sub. par un substitut.</p> <p>3.Détecter l'indicatif et les règles de son emploi.</p> <p>4.Détecter le subjonctif et les règles de son emploi.</p> <p>5.Détecter le conditionnel et les règles de son emploi.</p>	<p>-Oui : 20%</p> <p>-Non 0%</p> <p>-Oui 20%</p> <p>-Oui 20%</p> <p>-Oui 20%</p>
Moyenne Totale		80%

Ce travail de recherche n'a aucune vocation quantitative, car, rappelons le, nous sommes inscrite dans une logique du « comment » intégrer le sujet apprenant de part son style et ses stratégies d'apprentissage dans le processus d'enseignement/apprentissage. Il est question, donc, d'une réflexion procédurale. Nous sommes en droit, cependant, de porter un regard sur le taux global de réussite des étudiants dans cette évaluation formative individualisées. Ainsi la moyenne globale de la réussite dans le groupe est estimée à **75,17%**.

Un second apport est à mettre en relief ; il s'agit de l'intérêt que ces étudiants ont porté à cette intervention. En effet chaque apprenant a pris le temps de répondre avec beaucoup de sérieux voire de passion.

CONCLUSION GENERALE ET PERSPECTIVES

En guise de conclusion, nous rappelons que, dans notre travail de recherche intitulé « Styles et stratégies d'apprentissage et évaluation formative de la grammaire du F.L.E. », nous sommes partie à la quête de procédures nous permettant de mettre les profils pédagogiques des apprenants au service de leur formation, à travers des activités d'évaluation formative personnalisées, donc axées sur ce qu'ils mettent en œuvre en termes de styles et de stratégies d'apprentissage.

Nous voulions, en fait, répondre à la question centrale : « Comment utiliser les styles et les stratégies d'apprentissage d'un apprenant en vue de lui proposer une évaluation formative adaptée à son profil pédagogique, pour plus d'efficacité ? »

Afin de mener à bien notre recherche, nous avons commencé, dans la première partie, par préciser l'ancrage théorique et référentiel de notre travail. Nous avons donc approché les notions clés de notre intitulé à savoir les styles et stratégies d'apprentissage, la grammaire et la norme ainsi que l'évaluation formative. Ce cadre théorique, nous l'avons présenté dans une logique qui rend compte, à chaque fois, de la dimension individuelle et subjective de l'acte d'apprendre. Dans la seconde partie dédiée à l'analyse, nous avons commencé par présenter nos outils d'investigation, à savoir les entretiens et les questionnaires auprès de nos 34 étudiants, nous permettant de dégager leurs profils pédagogiques. Des profils constitués des styles et des stratégies d'apprentissage qu'ils mettent en œuvre dans leur formation. Nous avons ensuite élaboré des grilles d'analyse pour présenter enfin l'activité d'évaluation formative dans son ancrage et sa procédure. Notre analyse, nous l'avons commencée en dégagant les profils pédagogiques des apprenants. Puis nous leur avons proposé des tâches sous-tendues par ces profils. Nous avons, enfin, porté un regard sur l'apport et les limites de cette intervention individualisée.

Ce présent travail de recherche nous a permis de dégager des éléments de réponses pertinents, que nous pouvons résumer dans les points suivants :

D'abord, il existe une relation entre les styles d'apprentissage et les stratégies d'apprentissage. En effet, nous avons constaté que certains styles font un appel récurrent à certaines stratégies. En ce qui concerne la première distinction VAK (visuel /auditif /kinesthésique), 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 auquel on a 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 « 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.

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 », est susceptible de générer pour les étudiants centrés, des activités présentées séparément, alors que pour ceux qui optent pour le balayage, 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.

Nous pouvons expliquer cette grille de profils pédagogiques et des tâches correspondantes à travers le troisième apport pertinent de notre recherche, et qui consiste en cette lecture cognitive des styles et stratégies d'apprentissage ainsi que des limites correspondant à ces profils. En ce qui concerne la première distinction VAK, les apprenants auditifs recourent davantage à la stratégie métacognitive « l'attention », que leurs camarades visuels et kinesthésiques. 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 de suivre 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 personnes kinesthésiques, elles, sont invitées à manipuler des photocopiés. 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, et pour qu'elle puisse être intégrée, pourrait subir des décalages donc l'apparition d'erreurs. Cela constitue 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.

Au niveau de la distinction Dépendant / Indépendant du champ, les apprenants indépendants font beaucoup plus appel aux stratégies cognitives « élaborer », « résumer », « prendre notes » et « 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 seule information à la fois. Cette caractéristique épargne une surcharge cognitive à cet apprenant dépendant, donc moins tourné vers les stratégies d'élaboration et de résumés. 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 elles, 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 leur proposer de chercher 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 une 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 de départ.

En ce qui concerne la distinction Impulsif / Réflexif, et qui porte sur le temps mis

pour sélectionner une réponse, nous pouvons, comme nous l'avons déjà mentionné, demander aux apprenants impulsifs des « pré-réponses », et pour les sujets réflexifs une seule question finale. 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 préciser sa réponse. Au détriment de cette prudence, des limites peuvent toujours survenir. En effet, cette hyper vigilance pourrait engendrer une hésitation exagérée qui affecterait le retrait, l'organisation ou l'émission de la réponse.

Pour ce qui est de la distinction Centration / Balayage, nous avons constaté que si la centration implique une dominante intensive de 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 par rapport aux 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 lui permet 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 optent pour le balayage, on est en mesure de leur suggérer des

tâches contractées et globales.

Enfin, pour ce qui est de la cinquième distinction Consommateur / Producteur de savoir, nous relevons le fait que la production du savoir implique que l'individu en mesure de produire, se situe dans le retrait permanent d'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 pourrait effectuer des erreurs dans le choix des générateurs de réponses appropriés. Etre en consommation de savoir, c'est être plutôt en situation de réception. Dans ce contexte, les limites représenteraient une faille dans la perception avec tout ce qu'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.

Le quatrième et dernier apport de notre étude, réside dans le taux de réussite apporté par cette évaluation formative personnalisée et qui atteint les **75,17%** , ce qui constitue une efficacité assez optimale.

A travers les apports fournis par notre étude, nous estimons avoir apporté quelques éléments de réponse quant à la question centrale de notre problématique, dans la mesure où nous avons proposé une procédure qui prend en charge les styles et les stratégies d'apprentissage de nos 34 étudiants dans une perspective d'évaluation formative autour d'un point de grammaire du FLE en deuxième année universitaire. Le taux de réussite de ces interventions individualisées ainsi que l'intérêt qu'elles ont suscité chez les apprenants nous permettent de confirmer notre hypothèse de départ. Effectivement, la prise en compte des styles et des stratégies d'apprentissage des apprenants contribue à une évaluation formative efficace.

Nous précisons que le fait de prendre en considération le profil pédagogique des apprenants ne consiste, en aucun cas, une stigmatisation de ces apprenants. En effet, nous voudrions promouvoir, auprès des étudiants et des enseignants, cette prise de conscience indispensable à tout développement vers le transfert et l'adoption de nouveaux styles et stratégies d'apprentissage. Ce qui constitue pour nous de nouvelles pistes réflexives axées sur l'enseignement / apprentissage de ces styles et stratégies.

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 comme des moments d'éveil à soi, de prise en charge de son processus d'apprendre, voire de vivre.

BIBLIOGRAPHIE

Dictionnaires

1. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Sous la direction de Jean-Pierre Cuq, Edition CLE International, France, 2003.
2. *Dictionnaire de linguistique*, Jean Dubois et All. Edition Larousse, 2002..
3. *Dictionnaire étymologique et historique de la langue française*, édition Le livre de poche, Paris, 1996.

Ouvrages

1. ASTOLFI, *La pédagogie, une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, 1993.
2. BARBE G. et COURTILLON J., *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde*, édition DeBoeck, Bruxelles, 2005
3. BARBOT M.J, CAMATARRI G., *Autonomie et apprentissage, l'invention dans la formation*, Edition P.U.F., Paris, 1999.
4. BENVINISTE C.B., *Approche de la langue parlée en français*, édition Ophrys, Paris, 1997.
5. BLANCHET A. et GOTMAN A., *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*, édition Armand Colin, Paris, 2007.
6. BOURGEOIS E. et CHAPPELLE G., *apprendre et faire apprendre*, PUF. Paris, 2007.
7. CARRE P. et CASPAR P., *Traité des sciences et des techniques de la formation*, édition DUNOD, Paris, 2004.
8. CATACH N., *L'orthographe française*, édition Nathan, Paris, 1996.
9. CUQ J.P. et GRUCA I., *Cours de didactique de français langue étrangère et seconde*. Presses universitaires de Grenoble. Grenoble, 2005.

10. CUQ J.P. *Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère*, Didier. Paris, 1996
11. CYR. P, *les stratégies d'apprentissage*, Edition : CLE International. Paris, 1998.
12. DELBECQUE N. et All, *Linguistique cognitive : comprendre comment fonctionne le langage*, édition De Boeck, Bruxelles, 2006
13. DENIS B. et REGE N. , *La pédagogie de l'enseignement supérieur : repères théoriques et applications pratiques*, édition Peter Lang, Berne, 2013.
14. DESINGLY F., *L'enquête et ses méthodes : le questionnaire*, édition Armand Colin, Paris, 2008.
15. DIERENDONCK C. et All., *L'évaluation des compétences en milieu scolaire et en milieu professionnel*, édition De Boeck, Louvain-La –Neuve, 2014.
16. DOCA G., *Analyse des erreurs faites lors de l'apprentissage d'une langue étrangère*, publication de la Sorbonne, Paris, 1981.
17. FORMIER M., *Eduquer et former*, édition Sciences Humaines, Auxerre, 2011.
18. FRACKOWIAK P., *La place de l'élève à l'école*, édition Chronique sociale, Lyon, 2011.
19. FUCHS C. *La linguistique cognitive*, édition Ophrys, Paris, 2004.
20. GALLISSON R. et All, *D'autres voies pour la didactiques des langues étrangères*, édition Hatier /Didier, Paris, 1982.
21. GALLISSON R., *Lexicologie et enseignement des langues*, Hachette, Paris, 1979.
22. GAUTHIER et All., *enseignement explicite et réussite des élèves*, édition De Boeck, Bruxelles, 2013.
23. GIASSON J., *La compréhension en lecture*, De Boeck. Québec, Canada, 2004.
24. GRIZE J.B., *Logique et langage*, édition Ophrys, Paris, 1997.

25. GRRIGS P., *Perspective sociocognitive sur l'apprentissage des langues étrangères*, édition L'Harmattan, Paris, 2007.
26. HAILLET P.P., *pour une linguistique des représentations discursives*, édition De Boeck, Paris, 2007.
27. HESSELS M. et All, *Evaluation et intervention auprès d'élèves en difficultés*, édition PETER LANG, Berne, 2013.
28. HUMBERT C. et MERLO J., *L'enquête conscientisante*, L'Harmattan, Paris, 1978.
29. LAMBERT et All, *Variations au cœur et aux marges de la sociolinguistique*, édition L'Harmattan, Paris, 2008.
30. LARGET N. et MIMRAN R., *Vocabulaire expliqué du français*, édition CLE International, Paris, 2005.
31. LEMENU D. et HEINEN E., *Comment passer des compétences à l'évaluation des acquis des étudiants*, édition De Boeck supérieur, Levallois-Perret, 2015.
32. LOPEZ M.S., *Acquis d'apprentissage et enseignement supérieur*, édition academia L'Harmattan, Louvain-La –Neuve, 2016.
33. MANDEVILLE L. , *Apprendre autrement, pourquoi et comment*. Presses de l'université du Québec. Canada, 2004.
34. MARQUILLO- LARRUY M., *L'interprétation de l'erreur*, édition CLE International, Paris, 2003.
35. MEIRIEU Ph., *Apprendre...oui, mais comment*. ESF Editeur, Paris, 2002.
36. MERCIER L.F. *30 questions de grammaire française*, édition Nathan, Paris, 2000.
37. MOREL C., *Les décisions absurdes*, édition Gallimard, Paris, 2002.
38. MORTUREUX M.F., *La lexicologie entre langue et discours*, édition Armand Colin, Paris, 2008.
39. PIAGET J. et INHELDER B., *La genèse des structures logiques*,

40. PENDANX M., et All, *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère*, édition CLE International, Paris, 1989.
41. PERRENOUD P. et All., *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*, édition Peter Lang, Genève, 1995.
42. POISSON-QUINTON S., et All, *Grammaire expliquée du français*, édition CLE International, Paris, 2003.
43. PORCHER L., *Le français langue étrangère : émergence et enseignement d'une discipline*, Hachette-Education, Paris, 1995.
44. PORQUIER R. et PY B., *Apprentissage d'une langue étrangère : contexte et discours*, édition Didier, Paris, 2008.
45. PUREN C., et All, *Se former en didactique des langues*, édition Ellipses, Louri, 2007.
46. RAYNAL C., *Représentation du sens, déclencheur de présupposition*, édition De Boeck, Paris, 2007.
47. REBOUL O., *La philosophie de l'éducation*, édition PUF, Paris, 1989.
48. RICHTERICH R., *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*, édition Hachette, Paris, 1985.
49. ROMAINVILLE M. et All., *Evaluation et enseignement supérieur*, édition De Boeck, Bruxelles, 2013.
50. SIOUFFI G. et RAEMDONCK V., *100fiches pour comprendre la linguistique*, Paris, 2005.
51. TARDIF J., *L'évaluation des compétences*, édition Chenelière /Didactique, Paris, 2006.
52. TARDIF M., et LESSARD C., *La profession d'enseignant aujourd'hui*, édition De Boeck, Bruxelles, 2004.
53. VILCOT T. et CIMBARO Y., *L'apprentissage responsable*, Afnor Editions, Saint-Denis, 2015.

54. WILLET G. et All, *La communication modélisée*, INC. ERPI. Ottawa, Canada.1992.

WEBOGRAPHIE

Thèse

YING X., 2013, *Analyse et interprétation d'erreurs écrites prototypiques en français langue étrangère par des apprenants chinois et remédiation*, Consulté sur thèses.fr, le 28.1.2013

-Articles

1. BAPTISTE D., « David KOLB- l'apprentissage par expérience », in Innovalie, 2015. <https://innovalie.wordpress.com/>
2. BRAULT L. , et All. « La neurodidactique des sciences au service des enseignants », in <https://static.squarespace.com>, 2012.
3. HUC P. et VINCENT B., « Qu'est ce que la neuroéducation ? », in <https://static.squarespace.com> , 2014.
4. BROUSSEAU J., « *L'erreur* » , in *Echanger*, Portail-du-fle.info, 2014.
5. GAUSSEL M., « Ce que la recherche nous dit sur les styles d'apprentissage », in [HTTPS://EDUPASS.HYPOTHESES.ORG](https://edupass.hypotheses.org), 2016.
6. GAUSSEL M. , « A l'école des compétences sociales », in [ttps://edupass.hypotheses.org](https://edupass.hypotheses.org), 2018.
7. HAMEL M J et VILICEVIC J., « *Analyse d'erreurs lexicales d'apprenants de FLS :démarche empirique pour l'élaboration d'un dictionnaire d'apprentissage* » in The canadian journal of applied linguistics, consulté en ligne sur ResearchGate.net .
8. PETITCLERC R., « la pédagogie active, pourquoi ne pas essayer ? »,inAPPAC <http://www.appac.qc.ca/Pedagogie/pedagogieactive>, 2016.

9. QUINTON A., « les opérations cognitives » in DU de pédagogie : opérations cognitives, 2008, sur presse.fr/doc.

10. SENOBARI S., « La neuroscience et la didactique », in [HTTPS:// ARLAP.HYPOTHESES.ORG](https://arlap.hypotheses.org), 2015. CONSULTE LE 14.5.2016.

11. WANG J., « L'impact des stratégies et styles d'apprentissage sur le sentiment de réussite ou d'échec dans l'apprentissage de langues étrangères » in apliut, <https://journals.openedition.org/apliut>, 2015.

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 qu'il faille la prendre 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 la présente thèse se propose de traduire les styles et les stratégies d'apprentissage en tâches qui les prennent en compte, le mettent en évidence ; et ce dans le cadre de l'évaluation formative de la grammaire du F.L.E. , en vue de la rendre plus ciblée et efficace.

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

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 research proposes to translate learning styles and strategies into tasks that highlight them; and as part of the formative evaluation of grammar to make it more focused and effective.

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

ملخص: فعل التعلم ذاتي. وبالفعل ، فإن تنوع أساليب واستراتيجيات التعلم لكل متعلم يؤكد الفرق الذي لدى الأفراد في التعلم. هذا الاختلاف يستحق أن يؤخذ بعين الاعتبار لأنه بعد مركزي من الضروري أخذه في الاعتبار خلال أي تدخل تعليمي أو تكويني ، خاصة في سياق التكوين. حول هذا الجانب الذاتي من التعلم تقترح هذه الأطروحة لترجمة أساليب واستراتيجيات التعلم إلى مهام تبرزها ؛ وكجزء من التقييم التكويني لجعلها أكثر تركيزاً وفعالية.

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