

# Introduction aux stratégies d'apprentissage mises en place par les étudiants spécialisés dans l'étude de la langue française

Franck MOLLARD

## 1. Introduction

Le but de cet article est de faire réfléchir les étudiants de l'université préfectorale d'Aichi spécialisés dans l'étude du français aux différentes techniques et attitudes qu'ils utilisent dans leur apprentissage et revient par conséquent à s'intéresser à la notion de stratégies d'apprentissage. Cette dernière est apparue progressivement dans les années 1970 suite à une désaffection de la méthodologie audio-visuelle, époque où la didactique des langues étrangères a commencé à mener de multiples recherches sur l'autonomie des étudiants notamment avec l'officialisation de la formation continue en Europe. Avec l'approche communicative, l'accent a donc été porté sur l'acquisition de différentes composantes de la compétence communicative (linguistique, socioculturelle et discursive). L'objectif reposait dès lors à s'adapter à une variété de publics et à reconnaître le rôle de l'apprenant dans son apprentissage. À partir des années 1980, les stratégies d'apprentissage ont captivé de plus en plus l'attention des spécialistes pour occuper, de nos jours, une place de réflexion désormais incontournable. Nous allons, dans un premier temps, préciser ce que nous entendons par stratégie. Puis, nous présenterons dans les grandes lignes la classification de O'Malley et Chamot que nous avons choisie pour établir notre investigation car cette typologie a le mérite d'être facilement observable et exploitable en classe de langue. Enfin, nous proposerons un modèle des questionnaires que nous envisageons de soumettre à notre public universitaire au cours du second semestre 2016.

## 2. Précision terminologique sur les stratégies d'apprentissage

Définir les stratégies d'apprentissage consiste à s'interroger sur la manière dont un apprenant acquiert une langue étrangère et s'inscrit dans une approche plutôt psycholinguistique. Outre son acception militaire, le terme de stratégie s'emploie dans divers domaines de la vie sociale tels que dans le monde de la politique, de la finance, des entreprises etc. En ce qui concerne l'acquisition d'une langue étrangère, les spécialistes ne sont pas toujours du même avis car la notion même de stratégie est complexe à cerner et ne renvoie pas toujours à une même finalité comme par exemple les stratégies de compensation versus les stratégies d'apprentissage. C'est en nous référant à des citations de chercheurs reconnus que nous allons essayer de mettre en valeur les points d'accord et ceux qui nous paraissent indispensables pour poursuivre ultérieurement notre travail sous forme d'enquêtes.

### 2.1 Planification

Dans le domaine des sciences de l'éducation, Legendre (1993) définit les stratégies d'apprentissage comme « un ensemble d'opérations et de ressources pédagogiques, planifié par le sujet dans le but de favoriser au mieux l'atteinte d'objectifs dans une situation pédagogique. »<sup>1</sup>

### 2.2 Intentionnalité, pluralité et finalité

Tardif (1992 : 23), quant à lui, considère une stratégie comme « quelque chose d'intentionnel : il s'agit d'atteindre efficacement un objectif. Elle a aussi quelque chose de pluriel : il s'agit d'un ensemble d'opérations. »<sup>2</sup>

Cette notion de pluralité est également reprise par Cyr (1998 : 5) comme étant « un ensemble d'opérations mises en œuvre par les apprenants pour acquérir, intégrer et réutiliser la langue cible. »<sup>3</sup>

Pour Romainville (1993 : 11), c'est « un ensemble de procédures utilisées pour aborder une tâche ou, plus généralement, pour atteindre un but. »<sup>4</sup>

Caroline Vergon (1999 : 4) insiste également sur la part active et réfléchie du sujet dans son apprentissage lorsqu'elle précise qu' « une stratégie correspond à des moyens mis en œuvre par un individu-agent qui ne subit

pas, et dont l'action est orientée vers un but. »<sup>5</sup>

### **2.3 Caractère observable et conscient**

Cette caractéristique ne fait pas l'unanimité et se trouve au cœur de nombreux débats. La frontière entre ce qui est conscient et inconscient n'est pas aisée à délimiter surtout lorsque l'on intègre le rôle des facteurs affectifs dans l'acquisition d'une langue étrangère. Little (1997) explicite clairement ce point en stipulant que « les stratégies d'apprentissage opéreraient parfois au-dessous, parfois au-dessus du seuil de conscience. »<sup>6</sup> C'est la raison pour laquelle nous allons prendre en considération seulement les paramètres observables et délibérément choisis par les apprenants.

Pour Oxford, ce sont des « mesures prises par des apprenants d'une langue étrangère afin d'améliorer leur propre apprentissage. »<sup>7</sup>

Mac Intyre (1994), quant à lui, note que ce sont « des actions choisies par les apprenants d'une langue étrangère dans le but de se faciliter les tâches d'acquisition et de communication ». <sup>8</sup>

Cet aspect conscient / observable est également soulevé par Cornaire (1998 : 54) lorsqu'elle évoque « des démarches conscientes mises en œuvre par l'apprenant pour faciliter l'acquisition, l'entreposage et la récupération ou la reconstruction de l'information. »<sup>9</sup>

### **2.4 Caractère évolutif et adaptatif dans le but de réaliser un objectif.**

Toute situation d'apprentissage nécessite une adaptation à des situations inédites où l'imprévu joue un rôle important. L'apprenant, tout en faisant preuve de souplesse, doit souvent se reprendre, « réajuster » ses manières et techniques de procéder afin de résoudre les contraintes de la tâche et atteindre de la sorte l'objectif fixé.

Riley (1990) rend bien compte de cet état de fait en soulignant que « les stratégies d'apprentissage utilisées par les apprenants varient à la fois dans le temps et en fonction d'un ensemble complexe de facteurs incluant, bien sûr, la tâche en question mais aussi la motivation, la fatigue, etc. »<sup>10</sup>

Pour conclure, nous considérerons les stratégies d'apprentissage développées

par les apprenants comme des actions planifiées, intentionnelles, conscientes et observables. Par ailleurs, certaines d'entre elles s'apparentent à des techniques spécifiques pouvant être apprises.

### **3. Classification des stratégies d'apprentissage selon O'Malley et Chamot**

Il existe plusieurs classifications des stratégies d'apprentissage mais celle élaborée par O'Malley et Chamot est reconnue comme étant non seulement la plus synthétique mais surtout la plus facile à exploiter par les enseignants. Elle se subdivise en trois grandes catégories à savoir les stratégies métacognitives, cognitives et socio-affectives.

#### **3.1 Les stratégies métacognitives**

Elles peuvent se définir comme étant une réflexion que porte toute personne sur sa façon d'apprendre. La personne prend du recul par rapport à son apprentissage et sait comment le rendre plus efficient. La métacognition est d'une importance capitale et, comme le précise Tardif (1992), elle « constitue une caractéristique qui différencie les élèves en difficulté des élèves qui n'éprouvent pas de difficultés dans l'apprentissage. »<sup>11</sup> En d'autres termes, sans cette prise de conscience, le sujet se retrouve sans but et ne parvient pas à donner une orientation solide à son apprentissage. O'Malley et ses collaborateurs arrivent à la conclusion que « les élèves sans approche métacognitive sont essentiellement des apprenants sans but et sans habileté à revoir leurs progrès, leurs réalisations et l'orientation à donner à leur apprentissage futur. »<sup>12</sup>

##### **3.1.1 L'anticipation ou la planification**

De même qu'une entreprise, dans une optique d'expansion et de pérennité, établit un « business plan », en matière d'apprentissage, il est primordial que l'apprenant se fixe des buts à court et à long terme. Cela peut prendre plusieurs formes comme par exemple : demander aux apprenants de formuler leurs objectifs d'apprentissage et les niveaux de compétence qu'ils souhaitent

atteindre.

### **3.1.2 L'attention**

La maîtrise de l'attention est indispensable pour bien étudier et il n'est pas toujours facile de rester concentré pendant toute la durée d'un cours ou bien lors de la réalisation d'une tâche et ce quelque soit sa durée. O'Malley et Chamot différencient deux types d'attention :

- \* l'attention dirigée qui s'apparente à une concentration globale voulue et souhaitée par l'apprenant ;

- \* l'attention sélective c'est-à-dire une concentration sur des points particuliers de la tâche à accomplir (relever les heures, les prix, les numéros de téléphone; préparer des questions de compréhension avant l'écoute d'un exercice, compléter des textes lacunaires etc.).

### **3.1.3 L'autogestion**

Cela renvoie à tous les moyens mis en oeuvre par l'apprenant pour optimiser son apprentissage à l'écrit comme à l'oral. En d'autres termes, c'est l'étudiant qui va s'exposer volontairement à la langue cible. Cette démarche demande non seulement une grande part d'autonomie mais aussi une forte implication dans le souhait de progresser.

### **3.1.4 L'autorégulation**

Cette stratégie se manifeste lorsque les étudiants s'autocorrigent et vérifient leur propre performance.

### **3.1.5 L'identification du problème**

Les étudiants ont recours à ce type de stratégie lorsqu'ils essaient de discerner l'élément essentiel dans une tâche à réaliser afin d'y apporter la meilleure solution.

### **3.1.6 L'autoévaluation**

Qu'elle soit orale ou bien écrite, cela consiste à évaluer ses capacités à accomplir une tâche langagière particulière à un moment précis ou, d'une

manière plus générale, à évaluer son niveau de compétence dans la langue cible.

### **3.2. Les stratégies cognitives**

Selon Cuq (2003 : 44), la cognition se définit comme « l'ensemble des activités perceptives, motrices et mentales mobilisées dans le traitement de l'information. »<sup>13</sup> Par conséquent, les stratégies cognitives permettent de traiter les données dans le but de les enregistrer (encodage), de les mémoriser (stockage) et de les réutiliser selon le contexte (récupération). Ces stratégies sont plus facilement observables car plus concrètes que les stratégies métacognitives. Paul Cyr les caractérise comme étant « une interaction entre l'apprenant et la matière à l'étude, une manipulation mentale et physique de cette matière et l'application de techniques spécifiques en vue de résoudre un problème ou d'exécuter une tâche d'apprentissage ». <sup>14</sup>

#### **3.2.1 Pratique de la langue cible**

Dans cette catégorie, on peut citer à titre d'exemples les points suivants :

- \* Saisir toutes les occasions de parler dans la langue cible en classe, à l'université (Icotoba), en dehors de l'université.

- \* Répétition des mots et expressions appris en vue de les réexploiter dans une situation communicationnelle. À ce propos, l'approche communicative a négligé la répétition par manque de naturel alors que sa pratique apporte de bons résultats notamment sur le plan phonétique.

- \* Se parler à soi-même dans la langue cible.

- \* En classe, répondre silencieusement aux questions posées par le professeur à une tierce personne.

#### **3.2.2 Techniques de mémorisation**

La mise en oeuvre d'actions mnémoniques sous forme d'images, de mots clés, de couleurs, de champs sémantiques peut être très efficace dans la fixation du lexique.

### **3.2.3 Prise de notes**

À l'instar d'un portfolio, il est fortement conseillé de noter dans un cahier les mots nouveaux, les expressions idiomatiques figées, les expressions nouvelles.

### **3.2.4 Groupement des données**

Il s'agit de classer sous forme de catégories la matière enseignée afin de la réutiliser plus facilement.

### **3.2.5 Révision**

Réviser régulièrement ses notes et les différents points abordés est fondamental. Une révision dite en « spirale » peut être préconisée car elle permet de bien se familiariser avec la matière étudiée de sorte que sa récupération devient naturelle et automatique.

### **3.2.6 Inférence**

Il est important d'essayer de deviner intuitivement la signification d'un mot que l'on ne comprend pas. Très souvent, le contexte nous aide à inférer l'acception du mot qui pose problème. L'emploi systématique et abusif du dictionnaire est considéré comme un frein dans l'application de ce type de stratégie.

### **3.2.7 Déduction**

Le recours à la déduction permet d'arriver à un résultat, d'établir certaines règles d'après un acquis. Même si le risque d'erreur est important, cette étape s'intègre dans le processus normal de l'acquisition d'une langue étrangère (interlangue).

### **3.2.8 Recherche documentaire**

Elle est basée sur l'utilisation des sources référentielles propres à la langue étudiée et concerne l'usage des différents dictionnaires.

### **3.2.9 Traduction et comparaison avec la langue maternelle ou bien avec**

### **une autre langue connue.**

Le fait d'utiliser ses connaissances langagières en anglais se révèle un atout dans l'apprentissage du français car, outre une ressemblance au niveau syntaxique, ces deux langues font partie du groupe des langues indo-européennes et ont en commun beaucoup de mots d'origine latine. D'après la linguiste Henriette Walter, les mots d'origine française représenteraient les deux tiers du lexique anglais.<sup>15</sup>

#### **3.2.10 Paraphrase**

Face à un manque de vocabulaire, l'emploi de la paraphrase ou de la circonlocution est fréquent. Toutefois, paraphraser devient une stratégie à condition que le mot ou l'expression méconnue soit mémorisée. Dans le cas contraire, elle ne fonctionne que comme stratégie de compensation dans un acte de communication.

#### **3.2.11 Élaboration**

C'est la mise en relation entre des éléments nouveaux et des connaissances antérieures. Élaborer revient donc à contextualiser, à faire des analogies, à relier de nouvelles informations à celles déjà acquises. Selon O'Malley et Chamot, cette stratégie se trouve au centre de l'apprentissage car « elle permet de restructurer les connaissances dans la mémoire à long terme ».<sup>16</sup>

#### **3.2.12 Résumé**

Cela signifie tout simplement à faire un résumé d'une information ou d'une règle présentée dans une tâche à réaliser.

### **3.3 Les stratégies socio-affectives**

Ces stratégies « impliquent une interaction avec les autres (locuteurs natifs ou pairs) en vue de favoriser l'appropriation de la langue cible ainsi que le contrôle ou la gestion de la dimension affective personnelle accompagnant l'apprentissage. ».<sup>17</sup> Autrement dit, elles se rapportent aux différents moyens développés par les apprenants en vue de maîtriser leurs émotions et d'améliorer ainsi leur concentration et motivation.



### 3.3.1 Classification / Vérification

Cela consiste à demander des précisions auprès du professeur, de répéter certains points mal assimilés. À ce stade, on peut constater un frein culturel car certains étudiants n'osent pas solliciter leur enseignant pour avoir des clarifications d'où la nécessité du côté de l'enseignant de recourir systématiquement à la reformulation même si la demande n'a pas été formulée.

### 3.3.2 Coopération

Avec cette stratégie, l'apprenant interagit avec ses pairs afin de réaliser une tâche. La pédagogie de la coopération a été largement exploitée par l'approche communicative en proposant une variété d'activités où les étudiants travaillent en sous-groupe.

### 3.3.3 Gestion des émotions ou la réduction de l'anxiété

Cela consiste à réunir toutes les dispositions affectives favorables à l'apprentissage. En d'autres termes, autant que possible, l'apprenant doit prendre conscience de l'importance à maîtriser des émotions qui pourraient avoir un effet négatif sur sa motivation voire sur sa propre image (dévalorisation).

## 3.4 Aperçu général de la typologie de O'Malley et Chamot

Voici un récapitulatif de la classification de O' Malley et Chamot (1990)<sup>18</sup> :

Stratégies métacognitives	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Anticipation / Planification</li><li>2. Attention générale</li><li>3. Attention sélective</li><li>4. Autogestion</li><li>5. Autorégulation</li><li>6. Identification d'un problème</li><li>7. Autoévaluation</li></ol>
---------------------------	---

Stratégies cognitives	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Répétition</li> <li>2. Utilisation de ressources</li> <li>3. Classement / Regroupement</li> <li>4. Prise de notes</li> <li>5. Dédution / Induction</li> <li>6. Substitution</li> <li>7. Élaboration</li> <li>8. Résumé</li> <li>9. Traduction</li> <li>10. Transfert des connaissances</li> <li>11. Inférence</li> </ol>
Stratégies socio-affectives	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Clarification / Vérification</li> <li>2. Coopération</li> <li>3. Contrôle des émotions</li> <li>4. Autorenforcement</li> </ol>

#### 4. Questionnaires

Pour mener à bien notre enquête, nous avons reproduit, après quelques modifications, réductions et reformulations, les questionnaires proposés par Cyr.<sup>19</sup> Ces derniers comportent trois parties (A, B et C) qui correspondent respectivement aux trois grandes catégories de la typologie de O'Malley et Chamot à savoir les stratégies métacognitives, cognitives et socio-affectives. Ces documents devraient être proposés au cours du second semestre 2016 à l'ensemble des étudiants et ce toutes années confondues. Pour les apprenants de première année, une version en japonais sera distribuée ; quant aux autres années, la version en français devrait être suffisante.

##### 4.1. Questionnaire A : stratégies métacognitives

Lisez les phrases suivantes et entourez les réponses qui correspondent à votre cas :

(1) Jamais (2) rarement (3) quelquefois(4) souvent (5) Très souvent

Partie A						
1	Lorsque vous lisez un texte en français, vous essayez de comprendre l'idée générale avant de chercher dans le dictionnaire les mots que vous ne connaissez pas.	1	2	3	4	5
2	Vous écoutez attentivement votre prononciation et vous essayez de la corriger.	1	2	3	4	5
3	Vous essayez de trouver différentes façons d'apprendre le français.	1	2	3	4	5
4	Vous faites attention à vos erreurs en français et vous essayez de les corriger.	1	2	3	4	5
5	Vous écoutez attentivement quand le professeur ou une autre personne parle en français.	1	2	3	4	5
6	Vous essayez de découvrir comment vous pouvez améliorer votre apprentissage du français.	1	2	3	4	5
7	Vous cherchez des personnes avec qui vous pouvez parler français.	1	2	3	4	5
8	Vous vérifiez vos progrès dans votre apprentissage du français.	1	2	3	4	5
9	Vous planifiez vos activités quotidiennes dans le but de vous réserver du temps pour étudier le français.	1	2	3	4	5
10	Lorsque vous savez que vous devez parler en français, vous pensez à l'avance à ce que vous allez dire.	1	2	3	4	5

#### 4.2. Questionnaire B : stratégies cognitives

Lisez les phrases suivantes et entourez les réponses qui correspondent à votre cas :

(1) Jamais (2) rarement (3) quelquefois(4) souvent (5) Très souvent

Partie B						
1	Vous répondez silencieusement aux questions du professeur lorsqu'il ne s'adresse pas à vous.	1	2	3	4	5
2	Vous notez les mots nouveaux que vous apprenez tous les jours dans un cahier.	1	2	3	4	5
3	Vous utilisez les mots nouveaux dans des phrases pour vous en souvenir.	1	2	3	4	5

4	Quand vous cherchez un mot dans le dictionnaire, vous lisez aussi les exemples qui expliquent ce mot.	1	2	3	4	5
5	Vous pouvez deviner la signification d'un mot ou d'une expression d'après le contexte ou le reste de la phrase.	1	2	3	4	5
6	Quand vous apprenez des expressions ou des mots nouveaux, vous les répétez à haute voix.	1	2	3	4	5
7	Vous révisez régulièrement vos leçons.	1	2	3	4	5
8	Vous cherchez ou vous remarquez des mots dans votre langue ou bien en anglais qui ressemblent à des mots français.	1	2	3	4	5
9	Vous essayez de ne pas traduire mot à mot.	1	2	3	4	5
10	Si vous ne vous rappelez pas ou si vous ne connaissez pas le mot français que vous voulez utiliser, vous utilisez un autre mot qui signifie à peu près la même chose.	1	2	3	4	5

### 4.3. Questionnaire C : stratégies socio-affectives

Lisez les phrases suivantes et entourez les réponses qui correspondent à votre cas :

(1) Jamais (2) rarement (3) quelquefois (4) souvent (5) Très souvent

Partie C						
1	Quand vous n'avez pas compris ce que le professeur a dit, vous lui demandez de répéter ou d'expliquer une nouvelle fois.	1	2	3	4	5
2	En classe, lorsque vous ne savez pas comment exprimer une idée, vous demandez à un(e) camarade de vous aider.	1	2	3	4	5
3	Si vous n'êtes pas certain(e) que ce que vous avez dit est correct, vous vérifiez auprès de la personne à qui vous parlez.	1	2	3	4	5
4	Vous essayez de vous détendre quand vous avez peur d'utiliser le français.	1	2	3	4	5
5	Vous discutez avec d'autres personnes de vos sentiments et de vos difficultés dans votre apprentissage du français.	1	2	3	4	5
6	Vous essayez d'utiliser le français même si vous savez que vous faites des erreurs.	1	2	3	4	5
7	Vous remarquez si vous êtes stressé(e) lorsque vous utilisez ou étudiez le français.	1	2	3	4	5

8	Vous demandez à des francophones ou à des personnes qui parlent bien français de vous corriger.	1	2	3	4	5
9	Lorsque vous ne comprenez pas un francophone qui vous parle, vous lui demandez de parler moins vite ou de répéter.	1	2	3	4	5
10	En dehors de la classe, vous pratiquez le français avec d'autres étudiants.	1	2	3	4	5

## 5. Conclusion

Même si la portée des questionnaires proposés est très limitée, il faut considérer cette approche comme une invitation à réfléchir sur ses propres stratégies d'apprentissage et ce sans tenir compte de l'influence directe de l'enseignant. En effet, dans le cadre de cet article, le rôle de ce dernier est quasiment inexistant car nous apprenons tous de façon différente avec nos « méthodes » personnelles. Par ailleurs, afin d'approfondir certains résultats qui ressortiront de ces enquêtes, un travail sous forme de discussion dans les classes et / ou d'entrevues privées sera planifié. En dernier lieu, une liste regroupant quelques stratégies que l'on retrouve chez les « bons apprenants » sera également présentée à tous les participants.

### Notes

- 1 Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal/Paris, Guérin/Eska.
- 2 Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive*. Montréal, Les Éditions Logiques, p. 23.
- 3 Cyr, P., et Germain, C. (1998). *Les stratégies d'apprentissage*. Paris, Cle International, p. 5.
- 4 Romainville, M. (1993). *Savoir parler de ses méthodes : métacognition et performance à l'université*. Bruxelles, De Bœck Université, p. 11.
- 5 Vergon, C. (1999). *Définition(s) de la notion de stratégie d'apprentissage : consensus et désaccords*. <http://www.fb10.uni-bremen.de/inform/pdf/kfu4vergon.pdf> p. 4.
- 6 Little, D. (1997). *La compétence stratégique examinée par rapport à la*

- maîtrise stratégique du processus d'apprentissage des langues*, in *Stratégies dans l'apprentissage et l'usage des langues*. Strasbourg, Conseil de l'Europe, p. 16.
- 7 Cyr, P. Et Germain, C, op. cit., pp. 30-31.
- 8 Macintyre, P.D. (1994). *Toward a social psychological model of strategy use*. *Foreign Language Annals*, 27, p. 190 cité par Hanachi-Ferhoune, N. (2008). *Stratégies d'apprentissage développées par les collégiens et les lycéens en classe de langue*. Université Mentouri Constantine, p. 14.
- 9 Cornaire, C. (1998). *La compréhension orale*. Paris, Cle International, p. 54.
- 10 Riley, P. (1990). *Requirements for the study of intercultural variation*, in *Learning styles*, p. 54 cité par Vergon, C. (1999). *Définition(s) de la notion de stratégie d'apprentissage : consensus et désaccords*. <http://www.fb10.uni-bremen.de/inform/pdf/kfu4vergon.pdf> p. 10.
- 11 Cyr, P. Et Germain, C, op. cit., p. 42.
- 12 Ibid., p. 42.
- 13 Cuq, J-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français*. Paris, Cle International, p. 44.
- 14 Cyr, P, op. cit., pp. 47-48.
- 15 Wikipedia.
- 16 Cyr, P, op. cit., p. 54.
- 17 Cyr, P, ibid., p. 55.
- 18 Cyr, P, op. cit., p. 39.
- 19 Cyr, P, op. cit., pp. 67-68.

### **Bibliographie / Sitographie**

- Cornaire, C. (1998). *La compréhension orale*. Paris, Cle International.
- Cuq, J-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français*. Paris, Cle International, p. 44.
- Cyr, P., et C, Germain. (1998). *Les stratégies d'apprentissage*. Paris, Cle International, p. 5.
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal/Paris, Guérin/Eska.
- Little, D. (1997). *La compétence stratégique examinée par rapport à la maîtrise stratégique du processus d'apprentissage des langues*, in *Stratégies dans l'apprentissage et l'usage des langues*. Strasbourg, Conseil de l'Europe, p. 16.
- Macintyre, P.D. (1994). *Toward a social psychological model of strategy use*. *Foreign Language Annals*, 27, p. 190 cité par Hanachi-Ferhoune, N. (2008). *Stratégies d'apprentissage développées par les collégiens et les lycéens en classe de langue*. Université Mentouri Constantine, p. 14.

- Riley, P. (1990). *Requirements for the study of intercultural variation*, in *Learning styles*, p. 54 cité par Vergon, C. (1999). *Définition(s) de la notion de stratégie d'apprentissage : consensus et désaccords*. <http://www.fb10.uni-bremen.de/inform/pdf/kfu4vergon.pdf> p. 10.
- Romainville, M. (1993). *Savoir parler de ses méthodes : métacognition et performance à l'université*. Bruxelles, De Bœck Université, p. 11.
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive*. Montréal, Les Éditions Logiques, p. 23.
- Vergon, C. (1999). *Définition(s) de la notion de stratégie d'apprentissage : consensus et désaccords*. <http://www.fb10.uni-bremen.de/inform/pdf/kfu4vergon.pdf> p. 4.