



**HAL**  
open science

## La notion de “ stratégie ” dans l’espace interdidactique

Christian Degache

► **To cite this version:**

Christian Degache. La notion de “ stratégie ” dans l’espace interdidactique. J. Billiez, C. Foerster et D.-L. Simon (éds.), La didactique des langues dans l’espace francophone : unité et diversité, Actes du 6è colloque ACEDLE, Grenoble, 5-6 novembre 1999, 2000. hal-02558516

**HAL Id: hal-02558516**

**<https://hal.science/hal-02558516>**

Submitted on 29 Apr 2020

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L’archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d’enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

## La notion de « stratégie » dans l’espace interdidactique

*Christian DEGACHE\**

Partant du sentiment que la notion de « stratégie » en didactique des langues n’a pas reçu partout la même considération, cette contribution se donne pour objectif, à l’occasion de ce colloque où les participants sont invités à « s’élever au niveau métadidactique » afin de « repérer et d’analyser les conceptions et pratiques [...] de façon contrastive [...] à l’intérieur et à l’extérieur du monde francophone »<sup>1</sup>, d’explorer l’espace « interdidactique » sur cette question. A propos de cet espace il me faut tout de suite préciser l’ambiguïté utile du qualificatif : l’espace interdidactique, géographiquement parlant, peut en effet être considéré soit comme l’espace issu de la réunion de différentes sphères didactiques, soit comme l’espace qui les sépare. Cette polysémie est utile dans la mesure où on peut fréquemment se demander si, d’une part, dans un espace didactique donné, on a toujours bien connaissance de ce qui se passe dans les autres espaces ou si on feint de l’ignorer et, d’autre part, si les points de contact se font sur terrain neutre ou par interpénétration globale des différents espaces. Les interrogations soulevées ci-après permettront d’illustrer ces questions.

Dans le cadre de nos recherches sur l’intercompréhension en langues voisines<sup>2</sup>, nous avons été amenés à rechercher, à inventorier et à décrire les stratégies utilisées par des lecteurs romanophones ne connaissant rien —ou très peu— des langues abordées, principalement l’espagnol, l’italien, le portugais et le français (*cf.* par exemple Degache, 1996 ; Dabène et Degache, 1996 ; Masperi, 2000). Ce faisant, nous avons été amenés à nous poser un certain nombre de questions autour de cette notion, pour la compréhension écrite dans un premier temps, puis de façon plus large pour l’ensemble des activités langagières en LE. Ces questions gravitent avant tout autour des problèmes de définition et de délimitation —les deux choses étant évidemment liées autour de la question de savoir à partir de quel degré de complexité, de planification et d’élaboration on peut considérer que l’on a affaire à une stratégie— et concernent également l’action didactique, à savoir ce que l’on peut faire de cette notion et des

---

\* Maître de Conférences, CDL-LIDILEM, Université Stendhal-Grenoble3

1. *Cf.* Problématique du Colloque en début d’ouvrage.

2. Il s’agit du programme Galatea qui, à l’initiative de Louise Dabène dès 1991, a d’abord consisté, au cours d’une phase dite pré-didactique, à observer et analyser les stratégies (spontanées ou sollicitées) de compréhension de l’écrit (puis de l’oral) utilisées par des sujets romanophones face à une langue romane inconnue d’eux. Pour plus d’informations sur ce programme (historique, partenaires, publications, réalisations, CD-Rom...), on se reportera au site web Galatea <http://www.u-grenoble3.fr/galatea/>

recherches qui lui sont attachées pour optimiser l'enseignement/apprentissage. Or, à la consultation de la littérature concernant ce sujet, il nous est apparu :

- qu'elle est utilisée dans des domaines de recherche et des champs disciplinaires très variés : psychologie, linguistique, sciences de l'éducation, pédagogie, didactique... ;
- qu'en ce qui concerne la didactique des langues, on en trouve trace dans les publications des différents « espaces didactiques » —soit, pour ceux que je fréquente (et par ordre alphabétique) : anglophone, francophone, hispanophone et italoophone—. Tous d'ailleurs, depuis une trentaine d'années, depuis que l'on a « proclamé » la centration sur l'apprenant, s'accordent à reconnaître un rôle central aux stratégies (et autres processus) de l'apprenant. Néanmoins, au moins jusqu'à une date très récente comme nous le verrons, on ne lui accorde pas la même attention : dans l'espace anglophone, elle fait l'objet de nombreux ouvrages, publications, colloques. Elle est mentionnée en titre et traitée d'une manière approfondie. En revanche, dans les autres espaces, et en particulier dans l'espace francophone, on ne retrouve pas ces caractéristiques. Et, jusqu'à une date très récente, aucun numéro spécial de revue, aucun colloque ne plaçait ostensiblement cette notion au centre de ses préoccupations mis à part l'ouvrage du Québécois Paul Cyr (1996), dont l'objet est toutefois essentiellement de rendre compte en français des recherches conduites dans l'espace anglophone américain. Notons toutefois au passage qu'il n'en met pas moins en évidence une spécificité québécoise au sein de l'espace francophone.

Dans cette communication, après avoir dressé un panorama de l'utilisation de la notion dans les différents domaines liés à la didactique des LE, je formulerai quelques hypothèses « métadidactiques » susceptibles d'expliquer ces différences de considération. Puis j'en viendrai à examiner la tendance, amorcée selon moi depuis deux ou trois ans, à prêter plus d'attention à cette notion dans l'espace francophone. J'en évoquerai les raisons, les enjeux, les écueils et les... « stratégies » que l'on peut adopter à son égard.

## Panorama interdidactique de l'utilisation de la notion de stratégie

D'un point de vue historique, la référence aux stratégies de l'apprenant n'est pas nouvelle. Son origine est néanmoins difficilement localisable. Si les psychologues semblent vouloir se l'approprier —Fayol et Monteil (1994 : 91) l'attribuent à Binet et à son intérêt pour les capacités « *d'apprendre à apprendre* » qui aurait été réactivé par l'approche métacognitive développée par Flavell (1976)— les didacticiens de LE n'en revendiquent pas moins la paternité, du moins pour ce qui est de son utilisation dans notre champ disciplinaire. Ainsi, selon O'Malley et Chamot (1990: 2) ce sont les recherches didactiques (par exemple Stern, 1975 ; Rubin, 1975 ; Hosenfeld, 1976, 1977 ; Naiman et *al.*, 1978) qui, dans les années 70, à travers leurs recherches sur ce que l'on pouvait apprendre du « bon apprenant », ont anticipé les résultats des cognitivistes en mettant en évidence que les individus compétents dans l'apprentissage et l'utilisation des LE devaient leur efficacité à des façons particulières de traiter l'information.

En tout état de cause, je ne crois pas que l'on puisse contester que c'est bien dans l'espace anglophone, didactique ou pas, que cette notion s'est développée. Les deux champs présentés ci-dessus se sont en effet rejoints dans les années 80, ce qui a conduit à la mise au point d'un certain nombre de taxonomies des stratégies d'apprentissage et de communication et à un large consensus didactique sur l'utilité de la réflexion et de l'entraînement stratégiques. Si les critiques de ces travaux ne manquent pas, y compris dans l'espace anglophone (par exemple Kellerman (1991), encore que ce chercheur anglais, installé depuis longtemps aux Pays-Bas, doive sans doute être plus situé dans l'espace interdidactique au sens restreint que dans une « galaxie didactique » particulière), il n'en reste pas moins que, comme Cyr le met en évidence, ils ont abouti à un véritable continuum épistémologique allant sur ce sujet, avec beaucoup de cohérence, des théories de la psychologie cognitive (Anderson, 1983) à d'authentiques propositions d'activité pédagogiques (Ellis et Sinclair, 1989) et de (auto-)formation des enseignants (Wenden, 1991) —voire à un guide pratique de l'apprentissage réussi (Rubin et Thompson, 1994)—, en passant par des études didactiques approfondies établissant des taxonomies de stratégies et les discutant en fonction de tâches d'apprentissage diversifiées (cf. les travaux de l'équipe de O'Malley et Chamot (1990) qui s'étalent sur toute la décennie ou ceux de Oxford, 1990).

A côté de cela, dans les espaces didactiques romanophones européens mentionnés plus haut, on ne retrouve pas un pareil continuum. Dans les travaux sur l'auto-apprentissage, si la notion en question est omniprésente à travers la maxime « *apprendre à apprendre* » (Holec, 1979, 1988) et si l'on peut considérer qu'elle motive la mise en place des centres de ressources dans les centres de langues, il est toutefois symptomatique de noter qu'on la présentait encore récemment comme « une question qui commence à être reconnue comme l'un des facteurs importants du processus d'apprentissage » (Springer, 1996: 217). Cela semble bien dû au fait que personne n'a diffusé, avant cette date dans une des langues romanes, de travail vraiment approfondi sur les stratégies. Et si la situation semble évoluer, comme nous le verrons plus loin, cela concerne essentiellement l'enseignement de l'anglais langue étrangère à des étudiants et adultes dits non-spécialistes.

Dans les manuels pour FLE, à notre connaissance, mis à part les propositions déjà anciennes de Cartes sur Table, les méthodes récentes ont délaissé quelque peu cette perspective<sup>1</sup>. On en trouve trace néanmoins dans certaines pratiques pédagogiques comme le « journal de bord » (Grandcolas, 1997 ; Montredon, 1998). Enfin, dans les approches pédagogiques « différenciées », c'est davantage la référence aux styles d'apprentissage qui domine. Or, bien qu'elles soient parfois assimilées (Besnard, 1998), la question du style se pose à mon avis en aval de la question des stratégies et de manière relativement indépendante

---

1. Mis à part quelques conseils dits « méthodologiques » comme on en trouve dans les manuels scolaires, du type « comment utiliser un dictionnaire, comment prendre des notes » (*Grand Large*, Paccagnino et Poletti, 1987) ; ou encore quelque référence aux « stratégies d'acquisition lexicale » pour travailler sur le vocabulaire et mettre à profit les réseaux thématiques, champs lexicaux, régularités morphologiques (Trevisi et al., *Café Crème*<sup>2</sup>, 1997), ou encore aux stratégies de lecture/compréhension (balayage, écrémage, etc.) pour favoriser le traitement descendant.

car portant sur des variables psycho-affectives (par ex. introverti/extraverti ; dépendant/indépendant

du champ) qui ne sont pas ou peu prises en considération par les typologies de stratégies.

En espagnol et en italien, si l'on ne dispose pas non plus d'un tel continuum, on a en revanche à mon avis exploité plus tôt et avec moins de réticence les fruits de la recherche anglo-saxonne. On trouve même un ensemble pédagogique en espagnol (« *Tareas* ») qui partage, sans l'imiter, un certain nombre de points communs avec le « *Learning to learn* » de Ellis et Sinclair : activités portant sur les motivations et besoins liés à l'apprentissage, sur sa planification, sur l'identification du style et sur les stratégies liées aux 4 habiletés et aux différents domaines linguistiques tels que le vocabulaire, la grammaire, le discours et la communication.

Enfin, comme nous l'avons déjà mentionné, dans l'espace francophone le Québec se singularise par un grand nombre de publications qui traite des stratégies ou qui leur font une large place comme chez Tardif (1992), Cyr (1996), Besnard (1995), Cornaire et Germain (1998). Toutefois, faute d'avoir consulté du matériel pédagogique élaboré au Canada, je ne pourrais pas me prononcer sur l'existence d'un continuum semblable au continuum anglophone défini plus haut.

Il pourrait toutefois être possible d'argumenter que, dans l'espace francophone, ces stratégies ont été étudiées sous des noms divers et dans un cadre peut-être plus morcelé ou différent, mais qu'en définitive on s'est bien intéressé aux mêmes procédures de l'apprenant. En effet, la recherche didactique francophone européenne dès la fin des années 70, au moment où elle s'intéressait à la compétence communicative et de façon à mieux identifier celle-ci, s'est employée à définir les différentes compétences que devait acquérir l'apprenant : ainsi, à ses côtés trouve-t-on les compétences linguistique, métalinguistique, (socio-)culturelle et stratégique. Le cadre était donc posé pour que l'on s'intéresse de près à cette dernière compétence (cf. Little, 1998 ; Richterich, 1998). Alors, aurait-elle été laissée pour compte, oubliée en chemin ? Ce pourrait n'être qu'un « effet d'optique », on pourrait arguer qu'elle a été abordée sous des angles divers et qu'en fait il ne s'agit que d'une différence terminologique. Par exemple les travaux sur la conscientisation (Trocmé, 1982), sur l'apprentissage déductif ou inductif, sur l'autonomisation voire sur l'activité métalinguistique (assimilable à la stratégie d'induction/déduction de O'Malley et Chamot, 1990) et/ou métacomcommunicative, ou encore sur la description de l'interaction exolingue (Porquier, 1984) ne traiteraient en définitive que de certaines stratégies ou de cadres propices à leur développement/entraînement... Mais à défaut d'une théorie de référence partagée, ces travaux n'ont pas abouti à une taxonomie reconnue des stratégies d'apprentissage. L'ont-elles seulement recherché d'ailleurs ?

On pourrait, en outre, renvoyer aux travaux sur l'interlangue qui identifient un certain nombre de procédures que l'on retrouve à l'identique dans les taxonomies de stratégies. Ainsi en va-t-il du transfert, de la (sur)généralisation et de l'hypercorrection (Berthoud et Py, 1993), de l'inférence ou de la répétition mentale (Véronique, 1992), pour ne citer que quelques exemples concernant l'appropriation de la LE plus que son utilisation<sup>1</sup>. Mais le concept-cadre dominant est toujours resté celui de l'interlangue, impliquant par conséquent une démarche

---

1. Les couples « interaction et acquisition », « appropriation et utilisation », « stratégies d'apprentissage et de communication » renverraient en définitive aux mêmes réalités à partir de points de vue et de présupposés théoriques divers.

avant tout de description linguistique. Si bien que la notion de « stratégies », quoique souvent mentionnée, n'a finalement jamais vraiment été placée au premier plan, et qu'on ne dispose pas aujourd'hui autour d'elle d'un continuum comparable à ce que l'on trouve dans l'espace anglophone. Même si tous les ingrédients existent pour le constituer, ils restent épars. Ce constat ne remet évidemment pas en question la valeur et la richesse des recherches européennes francophones, il permet simplement de souligner le statut inconfortable qu'y tient cette notion, hyper-récurrente mais tout à la fois présentée comme « sujette à discussion » (Véronique, 1992: 7).

### Hypothèses « métadidactiques »

Les raisons des divergences relèvent selon moi de trois ordres : épistémologique, historique et socioculturel.

- **Epistémologique** : difficile à cerner, cette notion présentée comme « *a fuzzy concept* un concept flou » (R. Ellis 1994 : 529), pose de nombreux problèmes définitionnels, que nombre de didacticiens signalent mais qu'ils continuent malgré tout à utiliser.

Mentionnons d'abord qu'elle se retrouve utilisée dans notre champ disciplinaire avec un nombre impressionnant d'adjectifs et d'expansions nominales. En s'en tenant au champ disciplinaire des LE et en écartant d'emblée tout ce qui peut renvoyer aux stratégies d'enseignement, donc à la méthodologie, il y a encore profusion comme on en jugera par cet échantillon, bien sûr non exhaustif : stratégies d'apprentissage, d'acquisition (Py, 1990), de communication, d'utilisation, de compréhension, compensatoires, mémorielles, attentionnelles, d'évitement, cognitives, métacognitives, socio-affectives préventives, (Véronique, 1992 :12), de généralisation, d'analogie, d'éludage, de substitution, de formulation, de sollicitation discursives, de transfert voire d'allocation des ressources cognitives (Merlet & Gaonac'h, 1995 : 277) etc. ; au point qu'il semble bien que l'on puisse parler de stratégie quasiment pour tout ce qui concerne de près ou de loin l'appropriation d'une LE sans que l'on sache toujours si l'on peut considérer que certaines stratégies sont les sous-ensembles des autres et lesquelles. On peut d'ailleurs voir dans cette nécessité de hiérarchisation une des raisons de la grande diffusion de la taxonomie de O'Malley et Chamot (1990) qui regroupe les stratégies en trois grandes catégories : cognitives, métacognitives et socio-affectives.

Selon une acception largement diffusée les stratégies référerait « à tout type d'opérations, dispositions, plans, habitudes que l'apprenant utilise pour parvenir plus facilement à se procurer, stocker, récupérer et utiliser les informations, à savoir, ce que les apprenants font pour apprendre et pour réguler leur apprentissage » (Wenden et Rubin 1987). Il s'agit surtout pour ces auteurs de différencier les stratégies des variables qui peuvent constituer simplement des circonstances favorables à l'apprentissage, à savoir :

- les caractéristiques psychologiques de l'apprenant comme par exemple la prise de risque, la tolérance vis-à-vis de l'ambiguïté, la dépendance du champ... ;
- le style social comme le degré de sociabilité, d'extraversion, d'empathie ou la compétence sociale et les stratégies sociales qui en découlent ;
- les variables affectives comme la sympathie ou l'antipathie à l'égard de l'enseignant, de la culture, des natifs, des camarades de classes ou l'état d'esprit dans lequel on se trouve au moment des activités d'apprentissage.

Les deux premiers types de variables sont constitutifs de l'apprenant, donc stables —on en parle fréquemment en terme de style ou de profil d'apprenant— alors que le troisième dépend des caractéristiques de la situation d'apprentissage. Mais ce qui les différencie des stratégies c'est que l'apprenant, en principe, n'a pas prise sur elles. Or, la distinction entre ces variables et les stratégies n'est pas toujours maintenue :

- nombre de chercheurs traitent conjointement style d'apprenant et stratégies d'apprentissage (par ex. Besnard, 1998)
- les taxonomies les plus diffusées (O'Malley et Chamot, 1990 ; Oxford, 1990) prennent également en compte des stratégies dites socio-affectives.

En outre, à supposer que la distinction soit viable, la définition posée plus haut ménage encore un créneau trop large pour les stratégies, et renvoie ni plus ni moins à tout ce que peut mettre en œuvre un apprenant pour apprendre et utiliser les langues : de la simplification à outrance des énoncés à produire à la planification à long terme d'un apprentissage. Enfin, le fait d'affirmer que l'apprenant a prise sur les opérations que constituent ces stratégies, conduit nombre de chercheurs à les définir en faisant appel au caractère « conscient ou potentiellement conscient » (ibid.) de l'opération considérée comme une stratégie. Or, nombre de didacticiens et de chercheurs en acquisition des langues, dans l'espace francophone, parce que revendiquant leur identité de linguiste, se refusent de faire leur ce trait discriminant et préfèrent le laisser au bon soin des psychologues. Certains pourtant, comme Kellerman (1991 : 143), tout en dénonçant les taxonomies « inutilement complexes et potentiellement illimités » établies « sur la base de critères variables et contradictoires », plutôt que de se détourner de cette notion, en appelle au contraire à une plus grande corrélation entre les stratégies identifiées et un modèle psychologique donné et en avance une illustration à propos des stratégies compensatoires (définies comme les procédures utilisées par le locuteur de L2 pour gérer ses déficits de vocabulaire<sup>1</sup>). Pour beaucoup, le seul modèle de référence est celui de la psychologie cognitive, que d'aucuns n'hésitent pas à présenter comme « un tournant majeur » (Cyr, 1996 :8), si bien qu'on est en droit de se demander si ce n'est pas précisément cette référence qui suscite les réserves évoquées dans l'espace francophone. Ainsi, dans la trajectoire historique de la recherche sur l'acquisition des langues, il semble bien que l'on ne se soit pas appuyé sur les mêmes auteurs de référence, notamment en ce qui concerne les références psychologiques. On trouve peu de traces de J.R. Anderson par exemple, alors que cet auteur est omniprésent chez O'Malley et Chamot, Wenden, Cyr et bien d'autres... De plus, tout le monde ne réserve pas la place de choix aux psychologues dans l'espace didactique francophone. Pour Véronique par exemple (1992 :18), il convient plutôt de reconnaître l'apport capital des travaux d'inspiration conversationnaliste qui « réside dans la mise à jour du détail de la collaboration natif/non-natif, ce qui remet en question certaines taxinomies de “stratégies” ». On peut voir là l'orientation francophone européenne qui revendique sa filiation interactionniste. Il est pourtant légitime de se demander si les deux approches constituent des projets concurrents ou complémentaires.

---

1. Ces stratégies compensatoires sont dotées d'un caractère positif pour l'apprentissage. A ne pas confondre avec les stratégies d'évitement qui visent également à pallier les déficits de savoir et savoir-faire en LE, mais dont les effets sont négatifs pour l'apprentissage : usage stéréotypé de structures phrastiques, parcimonie langagière, refus de prise de risque, préférence donnée au silence sur la parole...

• **Historique** : il me semble, que dans l'espace francophone, la notion de stratégie est connotée action pédagogique et évoque fortement, en particulier, la problématique suivante : comment susciter et gérer chez l'apprenant une démarche raisonnée d'apprentissage, « méthodologique » au sens scolaire du terme, en somme l'utilisation de « bonnes stratégies »... D'un point de vue historique il est vrai que, comme on l'a évoqué, l'emploi de la notion en didactique des langues est issu du terrain, des travaux sur le « bon apprenant ». Dans l'espace francophone, contrairement à d'autres espaces comme on l'a vu ci-dessus, l'orientation différente de la recherche n'aurait pas permis de créer le lien entre pratique et théorie au point que l'usage de ce terme est resté cantonné à ce qu'on a appelé un temps l'« intervention pédagogique ». Cela étant aggravé, à la fois par le fait qu'on y parle déjà beaucoup de stratégies d'enseignement, et par le fait que c'est à travers les propositions pédagogiques que les travaux anglophones ont d'abord pénétré les autres espaces didactiques, et c'est d'ailleurs là qu'ils trouvent leur pertinence et leur finalité, en un mot, leur pragmatisme, notion ô combien anglosaxonne, ce qui nous permet d'introduire le 3<sup>e</sup> ordre d'hypothèse...

• **Socioculturelle** : cette notion pouvant être perçue en français comme dans d'autres langues comme appartenant au jargon du marketing et commerce, on ne peut écarter la possibilité que les divergences relevées ne soient imputables à une prise en compte socioculturelle différente par les diverses communautés didactiques<sup>1</sup>... Ainsi, selon cette hypothèse, l'écho plus faible qu'elle connaîtrait dans l'espace didactique francophone serait imputable à une certaine méfiance à l'égard du discours ambiant dominant, libéral et mondialisant. Au point que tout emploi du terme pourrait être suspecté de céder à la mode<sup>2</sup>, y compris en didactique des langues étrangères. Dans cette perspective, les actes de colloque, articles, chapitre d'ouvrages qui font état du terme dans leur titre alors qu'ils développent très peu la notion par la suite, le feraient par simple effet d'annonce, à moins que ce ne soit pour sa commodité hyperonymique.

## Evolutions récentes tendant à la réduction de l'espace interdidactique

Dans l'espace francophone en particulier, il est de plus en plus question des « stratégies d'apprentissage » dans les publications. Des colloques lui sont consacrés (par exemple le 18<sup>e</sup> congrès de l'APLIUT en juin 1996, actes publiés en mars 1997), des revues en font le thème d'un numéro ou d'une partie d'un numéro (*Recherches et Applications* de juillet 1998), les travaux des didacticiens québécois sont mieux diffusés par les maisons d'édition françaises (Clé International notamment).

Donc les choses ont évolué, pourquoi ? En sait-on plus sur les stratégies, sur les stratégies d'apprentissage en particulier ? Les définitions sont-elles plus précises ? Les

---

1. A quoi s'ajoute la connotation militaire que l'on retrouve dans la définition du Petit Robert « ensemble d'actions coordonnées, de manoeuvres en vue d'une victoire ».

2. La suspicion n'est d'ailleurs pas nouvelle, déjà en 1977, A. Berrendoner écrivait dans l'avant-propos des Actes d'un colloque sur les « stratégies discursives » qu'il ne fallait pas y voir « l'intention de sacrifier à la mode ».

difficultés préalables sont-elles surmontées ? Le discours ambiant a-t-il vaincu les dernières réticences ? Reconnaît-on unanimement leur utilité ? La question est également de savoir si la réduction de l'espace interdidactique se fait sur ce thème par simple exploitation des travaux anglo-saxons ou bien par appropriation critique, au crible des travaux qui ont été conduits dans les autres espaces.

Mais il est sans doute encore trop tôt pour répondre à ces questions. Et le champ de recherche impliqué par la notion de stratégie est suffisamment vaste pour ménager la place à différentes approches. Toutefois, ce qui est nouveau dans l'espace francophone et qui semble provenir de l'enseignement de l'anglais LE aux non-spécialistes, c'est que si on ne se cache pas, comme dans l'avant-propos des *Cahiers de l'APLIUT* déjà cités, que « la notion » s'apparente à un « labyrinthe » (Arleo et Henrot, 1997), on envisage également sérieusement « les applications de ce courant de recherche » (*ibid.*). Au point que semble se dégager ces toutes dernières années un cadre qui pourrait s'apparenter au continuum anglo-saxon évoqué plus haut.

Les cognitivistes francophones d'abord, diffusent avec force une définition des stratégies susceptible d'échapper au flou généralement dénoncé (*cf. supra*). Certains affirment même qu'« un relatif consensus règne parmi les chercheurs quant à la définition de ce terme », la stratégie étant définie comme « une séquence intégrée, plus ou moins longue et complexe, de procédures sélectionnées en vue d'un but afin de rendre optimale la performance » et peut concerner des procédures très générales ou très spécifiques. (Fayol et Monteil, 1994: 93). Outre la précision de la définition, ce qui me semble important dans cette acception c'est l'importance du choix. Pour que l'on puisse parler de stratégie il faut qu'il y ait eu choix entre plusieurs ensembles de procédures. Or, je n'étonnerai personne en disant que dans bien des cas nous parlons de stratégies figées, ce qui serait, vu sous cet angle, un oxymoron. De plus ces auteurs précisent que la stratégie « mobilise de l'attention à une ou plusieurs des différentes étapes ». Sa mobilisation doit donc être « ressentie par le sujet comme justifiée et efficace par rapport au(x) but(s) poursuivi(s) » (*ibid.*).

Un autre point consensuel, c'est l'idée « qu'il existe dans le processus d'apprentissage des éléments que l'apprenant peut contrôler pour améliorer son apprentissage », et son corollaire, à savoir que le fait d'observer (auto ou hétéro) ses stratégies est bénéfique pour l'apprentissage.

Enfin, deux types de réponses ont été apportées par les praticiens à ceux qui font remarquer que dans l'apprentissage guidé, au coût cognitif que provoque la mobilisation d'une stratégie vient s'ajouter en principe un coût temporel, le temps consacré à l'auto-ou hétéro-observation des stratégies, voire à l'entraînement stratégique et qui constitue autant de temps en moins pour le développement des compétences communicative, socioculturelle ou autre... Ces deux réponses sont :

- le développement de l'apprentissage en semi-autonomie où la contrainte temporelle est moins marquée et où l'observation diagnostique des stratégies peut être secondée par des outils informatisés de suivi pédagogique ;
- la conduite, en « présentiel » et en langue étrangère, de séances collectives portant sur l'observation des stratégies individuelles, de façon à instrumentaliser la langue en développant du même coup la compétence communicative en entraînant les apprenants à raconter, décrire, expliquer, justifier et argumenter en LE autour de ce thème ; soit par exemple raconter comment ils ont appris la langue, décrire les difficultés qu'ils rencontrent, expliquer comment ils s'y prennent pour mémoriser le vocabulaire nouveau, expliquer les erreurs les plus

fréquentes, justifier les moyens pour y échapper, argumenter en faveur d'un entraînement particulier, etc. On remarquera simplement que ces activités langagières n'ont rien d'insolite dans la mesure où on les aborde très fréquemment dans l'échange exolingue, au contact des natifs<sup>1</sup> (en voyage, avec de nouvelles connaissances, quand on retrouve des amis, etc.) et qu'à ce seul titre, elles mériteraient déjà de figurer dans les objectifs méthodologiques de base de toute méthode se voulant de type communicatif (certaines méthodes ont intégré cette dimension, on a déjà cité *Cartes sur Table*, on pourrait également citer *Intercambio* (L. Miquel et N. Sans, 1989) qui prévoit dans sa progression l'apport de ressources pour contrôler l'apprentissage et la communication et de moyens pour parler des motivations à étudier l'espagnol).

Dans le cadre ainsi posé, l'intégration de ces activités dans la progression fait évidemment de ces moments beaucoup plus que de simples « pauses pédagogiques » (La Garanderie *apud* Besnard, 1998). Mais la tâche reste lourde pour l'enseignant qui doit tout à la fois :

- imaginer et conduire des activités permettant de mettre en évidence les stratégies dominantes des différents apprenants d'un groupe donnée, dans des tâches diverses ;
- faire en sorte que les apprenants eux-mêmes s'interrogent sur leurs propres stratégies ;
- tirer un diagnostic de l'ensemble pour en définir une ligne de conduite et répondre à des questions du type : dois-je maintenir le statu quo, dois-je entraîner les apprenants à élargir leur panel de stratégies, voire corriger leur pratique stratégique, ce qui peut signifier soit de les leur faire abandonner pour en adopter d'autres, soit d'arriver à des pratiques automatisées ;
- concevoir de nouvelles activités permettant de répondre à la ligne de conduite fixée ;
- évaluer les résultats obtenus en concertation avec les apprenants ;
- sans oublier de s'interroger sur ses propres stratégies dominantes.

Et tout cela sachant que le temps est limité, que le cadre théorique de référence reste complexe et instable (dans ce genre d'activité l'enseignant devra nécessairement tenir également compte des styles d'apprentissage) et qu'il y a sur le « marché » des taxonomies pas forcément compatibles parmi lesquelles l'enseignant devra forcément faire un choix.

Si bien que la réflexion sur les stratégies en classe de langue ne peut se limiter en fait qu'à la prise de conscience d'un cadre général de façon à pratiquer un entraînement stratégique de nature plutôt collective. C'est évidemment plutôt dans le cadre de l'apprentissage en autonomie complète ou partielle, que cette démarche pourra être conduite. Il est vrai que les technologies informatiques commencent à permettre aujourd'hui de travailler en profondeur à ce niveau-là. Elles permettent déjà depuis un certain nombre d'années de développer systématiquement certaines capacités. Ainsi peut-il par exemple s'entraîner à organiser et classer le matériau à apprendre (*grouping* chez O'Malley et Chamot), faire plus facilement des inférences grâce à de l'information écrite, sonore ou visuelle associée en hypertexte (*inferencing*), tester des traductions (*translation*), exercer son activité métalinguistique (*induction/deduction*) ou faire des recherches documentaires (*resourcing*). Et sur des produits

---

1. Et la répétition de ces échanges et des actes de parole qui leur sont associés, à l'intention d'interlocuteurs toujours renouvelés, en fait d'authentiques situations potentielles d'acquisition (d'après Py, 1990).

plus récents, en mesure de solliciter des résolutions de problème de nature langagière, surtout liés à la compréhension mais également à la production écrite, ces mêmes capacités vont être sollicitées en tant que stratégies puisqu'il y aura choix entre diverses procédures et recherche d'efficacité. En revanche, il est clair que l'ordinateur ne pourra se substituer à l'activité cognitive interne de l'apprenant, tout au plus pourra-t-il l'assister. Et c'est sans doute pour l'entraînement des stratégies métacognitives, par ailleurs données comme « cruciales dans tout apprentissage et encore davantage dans l'apprentissage avec le multi/hyper-média » (Duquette et Renié, 1998: 241), que l'informatique trouvera selon moi sa pleine fonctionnalité pour l'apprentissage des langues étrangères. Quoi de mieux en effet pour s'interroger sur le choix de telle ou telle stratégie (autoévaluation, identification d'un problème) que d'utiliser la trace (ou « historique ») de ce qui a été fait pour résoudre tel ou tel problème. Retour sur la tâche susceptible de générer une nouvelle planification et d'en améliorer le contrôle (autorégulation). L'ensemble du processus permettant d'améliorer l'attention et de favoriser l'autogestion (ou autoenseignement, cf. Holec, 1998). C'est ce qu'essaient de favoriser les didacticiels qui s'emploient à mettre en place des outils de suivi pédagogique comme nous essayons de le faire sur le CD-Rom Galatea pour l'entraînement à la compréhension écrite en langues romanes (Degache, 1998): le retour sur la tâche en compagnie d'un tuteur va permettre entre autre à l'apprenant :

- de faire le bilan de son activité sur un module donné : réussite, temps passé, aides sollicitées (quantitatif) ;
- de mettre en rapport les stratégies d'élucidation du sens utilisées par rapport à la tâche et au résultat obtenu ;
- de comparer son comportement d'ensemble au style de lecteur en langue étrangère issu d'un test complété par ailleurs sur le mode déclaratif.

Mais comme le signalent Duquette et Renié (*op.cit.*), le principal écueil de ces dispositifs, quant à la fiabilité de ce qu'on apprend sur une habileté donnée et de ce que l'apprenant en tire pour son apprentissage, c'est que « la nature même de l'hypermédia imposerait [...] l'emploi de stratégies métacognitives, et [...] le comportement de l'apprenant pourrait être déterminé en partie par la structure du programme ». Au point que les auteurs en arrivent à se demander si l'hypermédia ne risque pas de se substituer à un comportement métacognitif de l'apprenant plutôt que de le stimuler. De plus, il est vrai que l'ordinateur a peu pris en considération jusqu'à présent la 3<sup>e</sup> catégorie de stratégies : les stratégies socio-affectives. S'il peut encourager la tolérance à l'ambiguïté par les possibilités de tâtonnement qu'il offre, si les demandes de clarification et la coopération peuvent avoir lieu au moyen d'Internet (à condition que l'on sache en structurer et finaliser l'utilisation), on voit mal comment on peut solliciter d'autres stratégies telles que le contrôle des émotions, l'autosuggestion ou l'autorenforcement. C'est sans doute pourquoi la prochaine génération de logiciels intégrera probablement des agents virtuels, tuteurs et tutorés (Alberganti, 1999): les premiers pour offrir un guidage de l'apprentissage et stimuler l'activité métacognitive, les seconds pour être enseignés par l'apprenant parce qu'on n'apprend jamais aussi bien que lorsqu'on doit enseigner à d'autres. Ceci dans le but d'explorer « des stratégies pédagogiques inapplicables dans le cadre de l'enseignement classique » (*ibid.*). On peut imaginer que ces agents virtuels seront en mesure d'analyser automatiquement les traces d'un apprenant donné, lui donneront en temps réel des indications exploitables et varieront les techniques d'enseignement jusqu'à identifier celle qui donnera les meilleurs résultats. Mais avant d'en arriver là, je crois qu'il sera nécessaire de

réaliser encore un grand nombre d'études sur le processus d'appropriation des langues étrangères, et en particulier, sur la question des stratégies et des styles d'apprenant. Un classement plus rigoureux des stratégies cognitives, en relation avec l'environnement multimédia, les tâches à exécuter et les finalités, me semble notamment nécessaire.

### En conclusion...

Il s'agissait avant tout pour moi de soulever quelques interrogations de façon à tenter de cerner une spécificité, s'il y a lieu, de l'espace didactique francophone, de faire le point sur un thème donné et d'envisager les facteurs et pistes d'évolution.

Je ne crois pas que l'on puisse nier que la notion de stratégies constitue une notion-clé pour la question de l'appropriation des LE, et ce, à triple titre :

- cognitif : parce qu'elle est susceptible d'être convoquée à tous les niveaux du processus d'appropriation de LE ;
- épistémologique: pour son pouvoir d'intégration de la plupart des notions théoriques développées pour en rendre compte ;
- et, surtout, didactique: en raison des enjeux qui lui sont liés, tant pour l'enseignement que pour la formation des formateurs.

Vu qu'elle est en mesure de rendre des services, au moins dans le champ de l'apprentissage étayé par ordinateur, il me semble que 4... stratégies s'offrent à tout didacticien :

- 1) lui tourner le dos et s'intéresser à d'autres préoccupations où cette notion (et ses notions voisines) ne sont pas nécessaires (mais y en a-t-il ?) ;
- 2) lui tourner le dos et traiter les questions qu'elle permet d'aborder par d'autres moyens ;
- 3) la prendre telle qu'on la trouve dans la littérature anglophone et s'en servir vaille que vaille dans les réalisations didactiques ;
- 4) la prendre en question, la discuter, se l'approprier, la revisiter ainsi que les taxonomies qui lui sont associées.

C'est évidemment pour cette dernière option que j'incline, ne serait-ce que parce qu'on a affaire à des publics différents, avec des acquis (en termes d'habitudes d'apprentissage notamment), des cultures et des besoins langagiers différents dans un contexte linguistique européen singulier à bien des égards.

### Bibliographie

- ACTES du Colloque du Centre de Recherches Linguistiques et Sémiologiques de Lyon 20-22 mai 1977 (Coll.) (1978), *Stratégies discursives*, Presses Universitaires de Lyon, Lyon.
- ALBERGANTI, M. (1999), « Les "profs en silicium" au banc d'essai », in *Le Monde* du mercredi 29/09/1999, p.14.
- ANDERSON, J.R. (1983), *The architecture of cognition*, Cambridge, Mass., Harvard University Press.
- ARLEOT, A., HENROT, C. (1997), « Editorial », in *Les Cahiers de l'APLIUT*, vol XVI, n°3, *Les stratégies d'apprentissage*, Tarbes, mars 1997, 2-3.

- BERTHOUD, A-C., PY, B. (1993), *Des linguistes et des enseignants*, Peter Lang, Berne.
- BESNARD, C. (1995), « Les contributions de la psychologie cognitive à l'enseignement stratégique des langues secondes au niveau universitaire », in *La Revue canadienne des langues vivantes*, Vol. 51, n°3, avril 1995, 426-443.
- BESNARD, C. (1998), « Stratégies d'apprentissage et enseignement des langues », *Le Français dans le monde n°294*, 22-25.
- CORNAIRE, C., GERMAIN, C. (1998), *La compréhension orale*, Coll. Didactique des langues étrangères, Cle International.
- CYR, P. (1996), *Le point sur... Les stratégies d'apprentissage d'une langue seconde*, CEC, Anjou (Québec).
- DABENE, L., DEGACHE, C. (coord.) (1996), *Comprendre les langues voisines, Etudes de Linguistique Appliquée n°104*, octobre-décembre 96, Didier-Erudition.
- DEGACHE, C. (1996), *L'activité métalinguistique de lecteurs francophones débutants en espagnol*, Thèse de doctorat, Université Stendhal, Grenoble.
- DEGACHE, C. (à paraître), « Stratégies de lecture en langue étrangère voisine : l'empan du dit au fait », *Colloque "Lecture à l'Université II"*, Grenoble, 10-12 septembre 1998.
- DUQUETTE, L., RENIE, D. (1998), « Stratégies d'apprentissage dans un contexte d'autonomie et environnement hypermédia », in T. Chanier et M. Pothier (coord.), *Hypermédia et apprentissage des langues, Etudes de Linguistique Appliquée n°110*, Didier Erudition 237-246
- ELLIS, G., SINCLAIR, B. (1989), *Learning to Learn English. A course in Learner Training*, Cambridge University Press.
- ELLIS, R. (1994), *The study of second language acquisition*, Oxford University Press.
- FAYOL, M., MONTEIL, J.-M. (1994), « Stratégies d'apprentissage/apprentissage de stratégies », in *Revue Française de Pédagogie*, n°106, 91-110.
- FLAVELL, J.H. (1976), « Metacognitive aspects of problem solving », in L.B. Resnick (ed.), *The Nature of Intelligence*, Yllsdale Erlbaum, 231-235.
- GRANDCOLAS, B. (1997), « Comment aider l'apprenant à élaborer ses stratégies d'apprentissage. Apport d'une expérience de formation », in *Les Cahiers de l'APLIUT, vol XVI, n°3, Les stratégies d'apprentissage*, Tarbes, mars 1997, 28-35.
- HOLEC, H. (1979), *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*, Conseil de l'Europe, Hatier.
- HOLEC, H. (1988), *Autonomie et apprentissage autodirigé : terrains d'application actuels*, Conseil de l'Europe, Strasbourg.
- HOLEC, H. (1998), « L'apprentissage autodirigé : une autre offre de formation », in *Apprentissage et usage des langues dans le cadre européen, Le français dans le monde n° spécial, recherches et applications*, juillet 1998, Hachette et Editions du Conseil de l'Europe, 213-256.
- HOSENFELD, C. (1976), « Learning about Learning : Discovering Our Students' Strategies », in *Foreign Language Annals*, 9, 117-129.
- HOSENFELD, C. (1977), « A Preliminary Investigation of the Reading Strategies of Successful and Nonsuccessful Second Language Learners », in *System*, 5, 110-123.
- KELLERMAN, E. (1991), « Compensatory Strategies in Second Language Research : A Critique, a Revision, and Some (Non-)Implications for the Classroom » in R. Phillipson, E. Kellerman et alii (ed.), *Foreign/Second Language Pedagogy Research*, Multilingual Matters, LTD, Clevedon, Philadelphia, 142-161.
- LITTLE, D. (1998), « La compétence stratégique par rapport à la maîtrise stratégique du processus d'apprentissage des langues », in *Apprentissage et usage des langues dans le cadre européen, Le français dans le monde n° spécial, recherches et applications*, juillet 1998, Hachette et Editions du Conseil de l'Europe, 156-187.
- MASPERI, M. (2000), *Etude exploratoire des conditions d'autonomisation de lecteurs francophones débutants en italien*, Thèse de doctorat, juin 1998, Université Stendhal, Grenoble3, Presses Universitaires du Septentrion.
- MERLET, S., GAONAC'H, D. (1995), « Mise en évidence de stratégies compensatoires dans la compréhension orale en LE », in *Revue de Phonétique Appliquée n°115-116-117*, 273-292.

- MONTREDON, J. (1998), « Analyse de dictionnaires contextuels réalisés par des étudiant(e)s perfectionnant leur français en France », in M. Souchon (éd.), *Pratiques discursives et acquisition des langues étrangères, Actes du Xè Colloque International: Acquisition d'une langue étrangère: perspectives et recherches*, Besançon, septembre 1996, Université de Franche-Comté, Centre de linguistique appliquée de Besançon, 295-304.
- NAIMAN, N., FRÖLICH, M., STERN, H.H., TODESCO, A. (1978), *The Good Language Learner*, Ontario Institute for Studies in Education, Toronto, Ontario.
- O'MALLEY, J.M., CHAMOT, A.U. (1990), *Learning Strategies in Second Language Acquisition*, Cambridge University Press, Cambridge.
- OXFORD, R. (1990), *Language Learning Strategies. What every teacher should know*, Heinle&Heinle Publishers, Boston, Massachusetts, USA.
- PORQUIER, R. (1984), « Communication exolingue et apprentissage des langues », in Actes du colloque Acquisition d'une langue étrangère, Neuchâtel, sept. 1982, 17-48.
- PY, B. (1990), « Les stratégies d'acquisition en situation d'interaction », in D. Gaonac'h (coord.), *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère. L'approche cognitive*, Collection F, Hachette, Paris, 81-100.
- RICHTERICH, R. (1998), « La compétence stratégique : acquérir des stratégies d'apprentissage et de communication », in *Apprentissage et usage des langues dans le cadre européen, Le français dans le monde n° spécial, recherches et applications*, juillet 1998, Hachette et Editions du Conseil de l'Europe, 188-212.
- RUBIN, J. (1975), « What the "good language learner" can teach us », in *Tesol Quarterly*, 9, 41-51.
- RUBIN, J., THOMPSON, I. (1994), *How to be a more successful language learner : Toward Learner Autonomy*, Heinle&Heinle Publishers, Boston, Massachusetts, USA.
- SANS, N. (dir.) (1994 et sq.), *Tareas*, Difusión, Barcelona.
- SPRINGER, C. (1996), *La didactique des langues face aux défis de la formation des adultes*, Collection autoformation et enseignement multimédia, CNEAO, Ophrys.
- STERN, H.H. (1975), « What can we learn from the good language learner ? » in *Canadian Modern Language Review*, 31, 304-318.
- TARDIF, J. (1992), *Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive*, Les Editions Logiques, Montréal.
- TROCME, H. (1982), « La conscientisation de l'apprenant dans l'apprentissage d'une langue étrangère », in *Revue de Phonétique Appliquée* 61-62-63, 253-267.
- VERONIQUE, D. (1992), « Recherches sur l'acquisition des langues secondes : un état des lieux et quelques perspectives », in *AILE*, 1, Encrages, 5-35.
- WENDEN, A. (1991), *Learner strategies for learner autonomy*, Prentice Hall.
- WENDEN, A., RUBIN, J. (1987), *Learner Strategies in Language Learning*, Prentice Hall. New York.