

**VARIABILITÉS DÉFINITIONNELLE ET TAXONOMIQUE DES
STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE EN LANGUE ÉTRANGÈRE :
ENTRE DIDACTIQUE ET PSYCHOLOGIE COGNITIVE /
DEFINITIONAL AND TAXONOMIC VARIABILITY OF LEARNING
STRATEGIES IN FOREIGN LANGUAGE: BETWEEN DIDACTICS
AND COGNITIVE PSYCHOLOGY / VARIABILITĂȚI
DEFINIȚIONALE ȘI TAXONOMICE ALE STRATEGIILOR DE
ÎNVĂȚARE ÎN LIMBA STRĂINĂ: ÎNTRE DIDACTICĂ ȘI
PSIHOLOGIE COGNITIVĂ¹**

Résumé: La notion de « stratégies d'apprentissage » constitue une des pierres angulaires de la didactique des langues. À travers la littérature sur le sujet, cette notion est au centre de nombreux accords et dissensions qui suscitent des réflexions quant à son cadre de référence. Deux questions engagent la présente réflexion sur l'unanimité des chercheurs à propos de la notion de stratégies d'apprentissage : l'une est relative aux différentes façons de présenter et de concevoir la notion et l'autre correspond aux différents critères considérés pour inventorier les stratégies. L'objectif du présent article est de dresser la synthèse problématique relative à la notion de stratégie d'apprentissage en essayant de faire ressortir la variabilité définitionnelle à travers les difficultés que soulèvent les définitions attribuées au concept et les facteurs taxonomiques qui trouvent leurs origines dans la didactique et dans la psychologie cognitive.

Mots-clés: stratégies d'apprentissage, taxonomie, variabilité définitionnelle, psychologie cognitive.

Abstract: The notion of "learning strategies" constitutes one of the main elements of didactic. A close review of the literature that dealt with this concept reveals that is in the heart of a lot of controversies especially concerning the reflection on its frame of reference. So, two questions undertake the reflection on the unanimity of researchers about the concept of learning strategies: the first one is about the different ways to present it and to form it; the other one corresponds to the different criteria taken into consideration to list these strategies. The main concern of this article is to draw up a problematical synthesis concerning the notion of learning strategy by trying to highlight the definitional variability through showing the difficulties raised by the definitions attributed to this concept and the taxonomic factors that are rooted in didactics and cognitive psychology.

Keywords: learning strategies, taxonomy, definitional variability, cognitive psychology.

Introduction

La référence aux stratégies d'apprentissage en didactique des langues étrangère n'est pas nouvelle. Dès lors que la didactique considère la connaissance de l'apprenant comme élément fondamental de l'enseignement/apprentissage, l'attention portée aux stratégies d'apprentissage devient la clé d'un apprentissage signifiant et d'une grande autonomie de l'apprenant. Essayer de faire le point sur les stratégies d'apprentissage en interrogeant la littérature sur le sujet n'est pas une tâche aisée. Tout en considérant la notion de différents points de vue, les chercheurs proposent des définitions variées au concept en mettant l'accent sur ses différentes facettes et ses multiples taxonomies. Ce texte explore, en articulant entre les acceptions du concept et les taxonomies, le cadre conceptuel des stratégies d'apprentissage qui se trouvent à la croisée des chemins entre la didactique des langues étrangères et la psychologie cognitive.

¹ Nadjat Chikhi, doctorante en didactique du FLE, Université El Hadj Lakhder - Batna, Algérie, nadjetchikhi1@gmail.com

Il est à signaler qu'outre son acception proprement militaire – le domaine d'origine du terme- le terme « *stratégie* » s'est répandu dans divers champs de l'activité humaine. En psychologie cognitive : « la stratégie est conçue comme la planification et la coordination d'un ensemble d'opérations en vue d'atteindre efficacement un objectif » Tardif (1992 : 23). Dans le domaine de l'éducation, Cyr (1998 : 3) souligne qu'on préfère aujourd'hui recourir aux expressions stratégies d'enseignement et stratégies d'apprentissage au lieu de celles de préceptes et de méthodes, de devoirs et d'application d'autrefois. Dans le CECRL, est considéré comme stratégie tout agencement organisé, finalisé et réglé d'opérations choisies par un individu pour accomplir une tâche qu'il se donne ou qui se présente à lui (Le Conseil de l'Europe, 2000 : 15).

Mis à part les acceptions terminologiques de « stratégie », en didactique la notion de « stratégies d'apprentissage » n'a pas toujours fait l'unanimité des chercheurs. En effet, nul ne peut se pencher sur cette notion sans pour autant rencontrer des polémiques quant aux accords et dissensions à propos de sa définition ou de ses taxonomies. Le but de cet article est de présenter les facteurs de variabilité des définitions et ceux des taxonomies des stratégies d'apprentissage afin d'éclairer la problématique de leurs variabilités définitionnelles.

1. Évolution et panorama de l'utilisation de « stratégie d'apprentissage »

Les stratégies d'apprentissage d'une langue seconde ont été intégrées dans le champ de la didactique des langues étrangères à partir des années 70. Degache (2000 : 148) souligne que, d'un point de vue historique, il est difficile de localiser la référence aux stratégies de l'apprenant tout en précisant que si les psychologues revendiquent la paternité du concept, il revient aux didacticiens l'utilisation de ce concept dans le champ didactique. Il cite à cet effet, O'Malley & Chamot (1990 : 2) qui précisent que :

« Ce sont les recherches didactiques 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 langues étrangères devaient leur efficacité à des façons particulières de traiter l'information ».

Cependant, c'est dans l'espace anglophone que cette notion s'est développée. L'importance et le développement de cette notion s'inscrivent dans un contexte qui englobe une conjoncture combinée de plusieurs facteurs. L'intérêt porté aux stratégies d'apprentissage est situé dans un mouvement de centration sur l'apprenant, de désaffection faces aux méthodologies d'enseignement des langues étrangères et d'évolution des recherches en sciences cognitives. Puren (1995 : 36) attribue l'intérêt porté aux stratégies d'apprentissage à un déclin des méthodologies d'enseignement/apprentissage des langues face aux complexités des éléments qui entrent en jeu dans une situation didactique et aux complexités des interactions entre ces éléments. Il cite entre autre la complexité des besoins, attentes, motivations, habitudes et stratégies d'apprentissage. Dans la même optique, Cyr (1998 : 6) rappelle que la domination et la perception des méthodes a été ébranlée par certaines recherches qui avaient démontré que l'on ne pouvait établir la supériorité d'une méthode par rapport à une autre étant donné l'éclectisme méthodologique dont disposaient les enseignants dans leurs classes. Il attribue aussi l'engouement pour cette notion au phénomène de centration sur l'apprenant qui fut d'abord influencé par les données de l'acquisition des L2, par le courant andragogique et par la psycholinguistique. Pour Vergon (2000 : 2), s'intéresser à cette notion correspond bien à la volonté de mettre en évidence et de rehausser le rôle de l'apprenant dans son apprentissage. C'est reconnaître implicitement que l'apprentissage est le produit d'un sujet actif, et non uniquement d'un enseignement.

En outre, les théories en psychologie cognitive ont contribué à renseigner sur les données quant aux processus mentaux mis en œuvre dans l'acte d'apprentissage. Dans ce sens, Vergon (2000) accorde le succès de la notion de stratégie d'apprentissage au développement de la recherche en psycholinguistique et psychologie cognitive. Elle souligne que le passage de la didactique des langues d'une psychologie béhavioriste aux théories cognitive et constructiviste a eu un impact important dans les recherches sur les stratégies d'apprentissage.

Ainsi, la variété des facteurs qui ont conduit à la genèse et l'essor du concept de stratégie d'apprentissage en didactique des langues étrangères a conduit inévitablement à une variabilité de conceptions de cette notion. En présentant les stratégies d'apprentissage comme un concept flou, Degache (2000 : 148) attribue les problèmes définitionnels aux différentes utilisations de la notion dans des domaines de recherche et des champs disciplinaires très variés : psychologie, linguistique, sciences de l'éducation, pédagogie, didactique... ; et aux différentes acceptions que peut avoir la même notion à travers les « espaces didactiques ». Dans l'intention de trouver des éléments consensuels à propos de cette notion, le point qui suit présente la variabilité définitionnelle du concept de stratégie d'apprentissage.

2. Variabilité définitionnelle des stratégies d'apprentissage

Les définitions des stratégies d'apprentissage sont nombreuses, variées et parfois contradictoires. En exposant les définitions, Richerich (1996 : 45) ne propose pas de synthèse et préfère laisser « flotter » les citations afin de mettre en évidence la complexité de la notion. En effet, la notion de stratégie d'apprentissage a fait l'objet de nombreuses définitions avec des éléments convergents et d'autres divergents. Cette multiplicité définitionnelle revient : aux différentes désignations qui mettent tour à tour l'accent sur tel ou tel aspect des stratégies, aux caractères conscient/inconscient ou observable/non observable, et aux dichotomies stratégie/technique ou stratégie/style.

2.1. Différentes désignations

La première variable qui confère un caractère disparate et flou à la notion de stratégie d'apprentissage est celui lié aux différentes désignations attribuées à une seule et même notion.

Afin d'harmoniser le cadre terminologique de cette notion, Cyr (1998 : 4) met en évidence les différentes appellations en précisant que :

« Dans le domaine de l'acquisition des L2, les auteurs ont tour à tour désigné les stratégies comme étant des *comportements*, des *techniques*, des *tactiques*, des *plans*, des *opérations mentales conscientes*, *inconscientes* ou *potentiellement conscientes*, des *habilités cognitives ou fonctionnelles*, et aussi des *techniques de résolution de problème observables* chez l'individu qui se trouve en situation d'apprentissage ».

Cependant, Vergon (2000) souligne la difficulté à définir les stratégies d'apprentissage en présentant les différentes appellations qui constituent une des variables définitionnelles. Pour elle, les difficultés à cerner précisément cette notion proviennent de la variété et du caractère quelquefois disparate des termes utilisés pour désigner la classe à laquelle appartient la notion.

« On trouve, entre autres, les termes de "moyens", "actions coordonnées", "comportement", "activités", "ensemble de procédures", "techniques", "programme", également un terme aussi vague que "façons" ou encore chez un même auteur (Rubin, 1987: 19) des termes aussi différents que "mesures", "plans", "routines" ce qui donne un contour bien flou à la notion » (Vergon, 2000 : 4).

Dans le même esprit, en analysant les résultats de la recherche autour de la définition de la notion de stratégie d'apprentissage, Bégin met en relief la corrélation entre la profusion des désignations attribuées et leurs cadres d'utilisation en associant chaque désignation à son cadre d'utilisation. Ainsi, pour lui, l'usage de l'expression stratégie d'apprentissage désigne, de manière indifférenciée :

- 1) des groupes d'actions ;
- 2) des procédures, des techniques ou des comportements particuliers ;
- 3) l'objectif visé par l'utilisation de la stratégie comme la catégorie stratégie de répétition ;
- 4) le domaine auquel réfère la stratégie, comme les stratégies cognitives, affectives ;
- 5) le contexte d'apprentissage dans lequel la stratégie est utilisée, comme, par exemple, la stratégie d'apprentissage collaboratif ;
- ou 6) la situation ou la tâche visée, comme, par exemple, les stratégies de résolution de problème (Bégin, 2000).

Les précédentes réflexions soulignent clairement la problématique à trouver un consensus quant à la désignation attribuée à la notion de stratégie d'apprentissage en présentant la multiplicité terminologique comme un des facteurs de variabilité définitionnelle des stratégies d'apprentissage.

2.2. Caractères conscient/inconscient et observable/non observable

Outre les multiples désignations attribuées à la notion de stratégie d'apprentissage et qui alimentent la problématique définitionnelle, d'autres caractères aussi sont variables en fonction des chercheurs. En effet, en mettant en relief les facteurs conscient/inconscient et observable/non observable qui sont à l'origine de la variabilité définitionnelle des stratégies d'apprentissage, certains chercheurs (Oxford, 1990 ; O'Malley & Chamot, 1990 ; Tardif, 1992 ; Atlan, 2000 ; Cuq & Cruca, 2002) insistent sur l'aspect conscient des stratégies. Tardif (1992 : 23) fait bien valoir le fait que « la stratégie a 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 ». Atlan (2000), pour qui les stratégies d'apprentissage sont une des différences individuelles, les définit comme des techniques que l'apprenant peut choisir sciemment et utiliser pour faire avancer l'apprentissage. Cuq & Cruca (2002 : 112) considèrent qu'étant donné que l'apprenant est actif dans sa tentative d'appropriation d'une langue étrangère, il ne s'y prend pas d'une manière aléatoire mais y applique des ressources de son raisonnement. De ce fait ils définissent les stratégies d'apprentissage comme une méthode intentionnelle de résolution des problèmes en langue étrangère. Cependant, pour Narcy (1990) cité par Cuq & Cruca (2002 : 113) la caractéristique fondamentale des stratégies d'apprentissage, en tant que processus de fonctionnement mental, serait leur aspect inconscient.

Quant au caractère observable des stratégies, Vergon (2000 : 11), en se posant la question sur l'association directe entre observable/conscient et non-observable/non conscient, souligne l'idée défendue par Wenden & Rubin (1987) : « que les stratégies d'apprentissage pourraient pour certaines être composées d'actions observables, pour d'autres d'actions non-observables ».

Ainsi, le désaccord quant aux caractères conscient/inconscient et observable/non observable des stratégies d'apprentissage est nettement ressenti à travers les positions des chercheurs : chose qui renforce encore la variabilité définitionnelle de cette notion selon qu'on adopte telle ou telle définition.

2.3. Stratégie/technique ou stratégie/style

En outre, une des dichotomies qui constituent un des éléments de la variabilité définitionnelle des stratégies d'apprentissage est celle de stratégie/technique. À ce niveau, cité par Cuq & Cruca (2002 : 113), Narcy (1990) confirme que c'est l'inconscience du processus des stratégies qui les distingue des techniques d'apprentissage. L'autre dichotomie stratégie/style a été mise en relief par Cuq & Cruca (2002 : 114) qui préfèrent parler de style d'apprentissage dès lors que certaines stratégies et certains façons d'apprendre sont régulièrement préférées par un individu.

2.4. Vers un consensus définitionnel

Il existe plusieurs réflexions qui ont tenté de présenter un cadre consensuel à la définition des stratégies d'apprentissage. Atlan (2000), Holtzer (2000), Vergon (2000) et Begin (2008) ont exposé et discuté les différentes définitions des stratégies afin de proposer un cadre de référence. Atlan trouve que pour cerner la notion de stratégie, se baser sur les critères de Wenden est plus utile qu'une définition arrêtée. Ainsi, afin d'élaborer un cadre de référence définitionnel des stratégies d'apprentissage, il est important de prendre en considération les critères suivants :

- 1) les stratégies sont des actions ou techniques spécifiques et non pas des traits de personnalité ou de style cognitif.
- 2) certaines peuvent être observées par le chercheur et d'autres pas. Les stratégies ne peuvent être observées en tant que telles. Ce sont les techniques mises en œuvre qui impliquent l'utilisation d'une stratégie qui sont observées.
- 3) elles sont orientées vers un problème.
- 4) elles peuvent contribuer directement ou indirectement à l'apprentissage et peuvent donc être utilisées pour l'acquisition ou pour la communication.
- 5) elles peuvent être utilisées consciemment mais peuvent devenir automatiques.
- 6) elles sont négociables et peuvent être modifiées, rejetées ou apprises ; ce qui est important pour les retombées pédagogiques de l'utilisation des stratégies. (Wenden, 1987, cité par Atlan, 2000 : 113).

Pour définir les stratégies d'apprentissage, Holtzer (2000) préfère s'appuyer sur le consensus relatif qui existe sur les inventaires et les classements généraux, les grandes catégorisations (stratégies cognitives, métacognitives, sociales, affectives, coopératives) que sur les propriétés attribuées aux stratégies qui suscitent un débat (conscientes ou non, observables ou non...). Elle certifie que la notion de stratégies d'apprentissage ne peut être perçue d'un point de vue unique et unifié car elles sont liées à des problématiques et des champs de recherche pluriels et évolutifs, et appréhendée dans des situations empiriques hétérogène.

Dans la même optique, Vergon (2000 : 12) met en évidence les points convergents des définitions de la notion de stratégies d'apprentissage en précisant qu'un accord semble cependant se dégager autour de certaines caractéristiques à retenir :

« une stratégie serait finalisée, constituée d'un ensemble d'actions coordonnées, dynamique plutôt que statique. D'autres caractéristiques paraissent plus problématiques : aucune recherche ne semble pour l'instant avoir permis de valider les caractères individuel, observable et conscient des stratégies ».

Begin (2008 : 48), quant à lui, trouve que la façon de traiter des stratégies d'apprentissage semble avoir évolué vers plus de confusion que de clarté. Il expose l'origine de la variabilité définitionnelle des stratégies en soulignant qu'à travers les recherches, la confusion semble attribuable à deux facteurs particuliers : un sens trop variable attribué à la notion de stratégie d'apprentissage par les enseignants et les chercheurs, ainsi que les répertoires ou les taxonomies de stratégies qui en découlent.

En conclusion, afin de présenter une définition sur laquelle s'accordent les principaux chercheurs du domaine, il faut inscrire les stratégies d'apprentissage dans un paradigme consensuel. Ainsi, Cyr conçoit la notion à travers le paradigme du traitement de l'information qui est semblable à tous les individus. Il précise que :

« Malgré les problèmes initiaux de terminologie, on emploie généralement aujourd'hui l'expression stratégies d'apprentissage en L2 afin de désigner un ensemble d'opérations mises en œuvre par les apprenants pour acquérir, intégrer et réutiliser la langue cible. En d'autres mots, l'apprentissage d'une L2 peut être vu comme tout autre processus de traitement de l'information : premièrement, l'individu sélectionne et saisit les éléments nouveaux d'information qui lui sont présentés. Ensuite, il traite et emmagasine cette information dans sa mémoire. Enfin, il la récupère afin de la réutiliser » (Cyr, 1998 : 5).

En d'autres termes, l'expression de stratégies d'apprentissage désigne un ensemble d'opérations mises à l'œuvre par l'apprenant afin de résoudre un problème lors de l'acquisition ou de l'utilisation d'une langue cible. Quant à la variabilité définitionnelle, parmi toutes les définitions rencontrées, Cyr en donne une qui intègre les éléments d'accords et de dissensions proposées et rencontrés dans la littérature :

« Les stratégies d'apprentissage peuvent se manifester par de simples techniques. Elles peuvent devenir des mécanismes lorsqu'elles ont atteint leur but plusieurs fois. Elles peuvent être vues comme des comportements. Elles peuvent être conscientes, inconscientes ou potentiellement conscientes. Elles peuvent être observables directement ou relever de processus mentaux que l'on ne peut sonder qu'à l'aide de l'introspection. Enfin, l'utilisation de stratégies favorisant le processus d'apprentissage peut varier en nombre et en fréquence selon les individus » (Cyr, 1998 : 5).

À l'issue de cette exposition de la variabilité définitionnelle de la notion de stratégie d'apprentissage, il paraît difficile de ne pas faire à nouveau le constat de la nature insaisissable du terme et du manque de consensus autour d'une définition précise. Cependant, en se positionnant du côté des éléments consensuels, il est important de retenir que toute stratégie d'apprentissage met en relation une action et une finalité dans un processus qui englobe plusieurs moyens de résolution de problème de langue. Outre le vocable de variabilité définitionnelle des stratégies d'apprentissage, une autre raison de divergence serait la présence de nombreuses et différentes taxonomies des stratégies d'apprentissage. Le point qui suit expose, en effet, le vocable taxonomique.

3. Variabilité taxonomique des stratégies d'apprentissage

Après avoir mis la lumière sur les définitions des stratégies d'apprentissage et avant de passer en revue leurs classifications et leurs typologies, il est important de souligner que les premiers travaux se sont intéressés au profil du *bon apprenant*. En effet, en vue de l'élaboration d'un cadre théorique pour l'étude des stratégies d'apprentissage en L2, les premières recherches, avant de classifier les stratégies, avaient pour but de décrire les caractéristiques du *bon apprenant*. C'est à travers la description *des traits caractéristiques des bons apprenants de langue* que les techniques de collectes de données et la classification des stratégies d'apprentissage ont commencé à se préciser. Les pionniers dans ce domaine Stern (1975), Rubin (1975) et Naiman & Coll. (1978) ont éclairé tour à tour *le profil du bon apprenant*. Cyr (1998 : 27) précise que si Stern a dressé un portrait dichotomique du bon apprenant et de l'apprenant faible en se basant sur ses propres expériences et sur ses intuitions, alors que Rubin a dressé une liste des caractéristiques du bon apprenant en se posant la question fondamentale sur la possibilité d'enseigner ces stratégies, le dernier mot sur le bon apprenant revient à Naiman & Coll. (1978) qui

dégagent, à partir d'entrevues très poussées, cinq ordres de stratégies. Selon leurs observations : le bon apprenant adopte une approche active face à sa tâche d'apprentissage, il est conscient du fait que la langue cible est un système qu'il essaye de découvrir, il reconnaît que la langue cible est un instrument de communication, il sait prendre en compte la dimension affective inhérente à l'apprentissage d'une L2, et surveille sa performance.

Toutes ces recherches ont constitué un socle pour d'innombrables travaux qui ont contribué au cours des années à cerner les stratégies d'apprentissage en élaborant différentes classifications ou des typologies de ces dernières. À travers la consultation de la littérature sur le sujet, trois classifications incontournables ont été recensées et quelques typologies qui concourent toutes à l'élaboration d'un cadre de référence taxonomique. Ainsi, sont exposées ci-dessous les classifications qui, de par la reconnaissance comme références dans le domaine, sont devenues la pierre angulaire de toute recherche sur les stratégies d'apprentissage.

C'est au cours des années 1980 que le champ théorique a vu apparaître les classifications des stratégies d'apprentissage en L2. De par la différence des critères considérés pour inventorier les stratégies, les chercheurs ont élaboré plusieurs systèmes de classement au cours des années. En outre, un des facteurs de la variabilité taxonomique des stratégies revient à la façon de les identifier et de les considérer. Ainsi, la catégorisation des stratégies peut varier d'une taxonomie à une autre et certaines stratégies se retrouvent parfois-même dans deux catégories différentes pour une même taxonomie. Dans ce sens, Bégin (2000 : 51) fait remarquer que la répartition de stratégies comparables dans des catégories différentes ajoute à la difficulté de différencier les stratégies entre elles. Il donne l'exemple de Boulet & Coll. (1996) qui classent les stratégies se fixer des objectifs, établir des horaires de travail ou des plans de travail dans la catégorie des *stratégies de gestion des ressources*, alors qu'elles présentent des similitudes évidentes avec les stratégies se fixer des buts, estimer le temps nécessaire et sa répartition, prévoir des étapes à suivre qui sont classées dans *les stratégies métacognitives*.

Afin de présenter la façon dont les stratégies sont classées par les chercheurs, sont abordées -dans cet article- essentiellement les trois classifications fondamentales qui sont considérées comme la pierre angulaire des taxonomies des stratégies d'apprentissage et qui ont été pratiquement réalisées dans la même période : d'abord celle d'Oxford (1985, 1990) qui définit les stratégies comme des procédures utilisées par les apprenants pour améliorer leur apprentissage ou des outils pour une implication active et autonome, celle de Rubin (1989) qui définit les stratégies comme un ensemble d'opérations mises à l'œuvre afin de saisir ou de comprendre et de réutiliser la langue cible, et enfin, celle d'O'Malley & Chamot (1990) qui se sont inspirés des connaissances accumulées en acquisition des L2 et en psychologie cognitive pour élaborer leur classification.

3.1. La classification d'Oxford (1985, 1990)

Oxford propose une classification très détaillée des stratégies en les présentant en catégories qui se subdivisent en sous-groupes. Cyr (1998 : 30) précise que cette classification reprend les termes de Rubin (1981), *directes vs indirectes*, et ceux d'O'Malley & Coll. (1985) : *cognitives, métacognitives* et *socioaffectives*. En effet, le classement des stratégies d'Oxford est basé essentiellement sur une dichotomie entre stratégies directes (mnémotechniques, cognitives et compensatoire) qui impliquent une manipulation directe de la langue cible et la mise en œuvre de processus mentaux, et stratégies indirecte (métacognitives, affectives et sociales) qui entourent, encadrent ou soutiennent l'apprentissage. Pour compléter ce classement, Oxford associe un certain nombre de techniques utilisées par les apprenants à chaque type de stratégie. Il y a au total 62 techniques qui ont été résumées par Cyr (1998 : 31-33), ce qui rend son modèle fort valable en faisant l'unanimité.

En effet, selon la classification d'Oxford, il y a trois catégories de stratégies directes :

- **Les stratégies de mémorisation** consistent à mettre dans la mémoire à long terme des informations réutilisables ultérieurement. Afin de faciliter le rappel du vocabulaire, ces stratégies se déploient sous forme de techniques telles que : *la création de liens mentaux* (association, classification ou contextualisation), *l'utilisation des images et des sons* (représentation des sons en mémoire, établissement d'un champ sémantique ou utilisation des images), *la révision régulière des acquis*, ou *l'utilisation des actions* (association d'actions physiques ou de techniques mécaniques afin d'aider le système mnémorique).
- **Les stratégies cognitives** facilitent le traitement de l'information linguistique et la production de la parole. Elles sont utilisées pour créer et réactiver les modes mentaux internes et pour recevoir et produire des messages dans la L2. Ce sont des techniques conscientes adoptées par l'apprenant pour développer sa compétence et sa performance langagière incluant entre autres *la pratique de la L2* (répétition, combinaison ou communication en situation authentique), *la réception ou l'émission des messages*, *l'analyse et le raisonnement* (comparaison interlinguale, traduction ou transfert), la création des structures (prise de notes, résumé ou soulignement).
- **Les stratégies compensatoires** quant à elles sont utilisées pour surmonter les lacunes langagières dans les connaissances ou dans la performance afin d'assurer la communication ou la compréhension. En effet, en cas de blocage l'apprenant *devine intelligemment* (par l'utilisation d'indices contextuels ou situationnels) ou *compense ses faiblesses à l'oral et à l'écrit* (en utilisant la L1, en inventant des mots, en paraphrasant, en mimant ou en utilisant des stratégies d'évitement -éviter la communication, choisir le sujet de conversation et ajuster ou modifier le message-).

Par ailleurs, Oxford énumère aussi trois catégories de stratégies indirectes :

- **Les stratégies métacognitives** regroupent les connaissances que possèdent les apprenants sur leurs procédés d'apprentissage de la langue. Afin de gérer le processus d'apprentissage, ces stratégies se déploient sous forme de techniques telles que : *centrer ses apprentissages* (préparer une activité future en préparant le vocabulaire, accorder une attention particulière à la tâche à effectuer et/ou sélective en décidant à l'avance les points sur lesquels se focaliser, postposer la phase de production au profit de la phase d'écoute ou de compréhension à l'audition), *planifier et aménager ses apprentissages* (sensibiliser à la technique d'apprentissage d'une langue, permettre aux apprenants d'échanger sur leurs bonnes pratiques d'apprentissage d'une langue, organiser un environnement de travail adéquat, ou définir des objectifs d'apprentissage par compétence (compréhension à l'audition, production orale, production écrite, compréhension à la lecture), ou chercher des opportunités de pratique pour chaque compétence langagière ; ou enfin *évaluer ses apprentissages* (auto-évaluer ses progrès dans chaque compétence langagière...)
- **Les stratégies affectives** servent à réguler des émotions liées à l'apprentissage. Elles permettent aux apprenants de gérer des émotions comme celles de confiance, de motivation d'anxiété, d'auto-encouragement, ou encore de gestion de son corps.
- **Les stratégies sociales** sont des techniques de coopération ou de négociation avec les partenaires impliqués dans le processus d'apprentissage. Elles servent à apprendre par le biais d'un contact avec les autres en *posant des questions* (pour obtenir des explications, informations, éclaircissements ou pour être corrigé), en

coopérant avec les autres (des pairs ou des locuteurs natifs) ou en *cultivant l'empathie* (pour s'ouvrir aux autres cultures ou aux sentiments d'autrui).

La précédente présentation du classement des stratégies d'apprentissage par Oxford, rend compte, avec les 62 stratégies recensées, de la majorité des dénominations données aux types de stratégies à partir desquelles les chercheurs se sont inspirés. En effet, pour établir des modèles plus subtiles, nombreux sont les chercheurs qui se sont basés sur la classification d'Oxford. Néanmoins, comme le fait remarqué Cyr (1998 : 35), étant la plus longue et la plus détaillée, même si la classification d'Oxford permet une analyse relativement fine pour le chercheur, elle rend l'utilisation pédagogique du classement fastidieuse. Dans ce sens, O'Malley & Chamot trouve que ce type d'inventaire extensif pose problème de par son manque de référence aux théories de l'apprentissage, son manque à cerner les stratégies les plus importantes et les plus productives et aussi le chevauchement entre les sous-catégories (O'Malley & Chamot, 1990 : 103, cité par Cyr, 1998 : 34). De ce fait, sans pour autant négliger l'apport considérable d'Oxford dans la diffusion des connaissances sur les stratégies d'apprentissage dans le domaine de la didactique des L2, le point qui suit expose la classification de Rubin dans le but de cerner plus le cadre de référence taxonomique des stratégies.

3.2. La classification de Rubin (1989)

Les travaux de Rubin ont été fortement marqués par les données de la psychologie cognitive. S'inspirant solidement des travaux d'Anderson (1981, 1983), Rubin propose en 1989, une classification des stratégies d'apprentissage en langue étrangère qui reflète les étapes de la construction du savoir : *la phase cognitive, la phase associative et en dernier lieu la phase d'automatisation de la langue.*

En outre, Cyr (1998 : 35) considère que -même si elle ne souligne pas explicitement l'importante différence entre les stratégies cognitives, métacognitives et socioaffectives- de par sa présentation d'un modèle facilement compréhensible de ce que sont les stratégies d'apprentissage, la classification de Rubin est la plus analytique et descriptive. Dans ce sens, en distinguant les stratégies directes (celles qui contribuent directement à l'apprentissage) des stratégies indirectes (celles qui permettent l'apprentissage sans y contribuer directement), elle répertorie dans la catégorie des stratégies directes celles qui se rapportent au *processus de compréhension ou de saisie des données* (telles que : les stratégies de clarification et de vérification, les stratégies de devinement ou d'inférence, les stratégies de raisonnement déductif et les stratégies de ressourcement) d'autres qui se rapportent au *processus d'entreposage ou de mémorisation* (telles que les stratégies de mémorisation) et enfin celles qui se rapportent au *processus de récupération et de réutilisation* (telles que : les stratégies de pratique et les stratégies d'autorégulation). Quant aux stratégies indirectes, Rubin y inclut les stratégies sociales qui donnent l'occasion aux apprenants de pratiquer socialement leur savoir de la langue (telles que : initier des conversations avec ses pairs, participer à des événements socioculturels, demander de l'aide à ses collègues, son professeur ou aux locuteurs natifs).

Par ailleurs, les classifications de Rubin mettent l'accent sur le rôle de la mémoire dans la construction des connaissances en L2. Elle cite, par exemple, des stratégies mnémoniques basées sur des relations phoniques, sémantiques, sensorielles, l'association des mots à des contextes spécifiques d'emploi et à des images, et aussi la pratique mentale des éléments linguistiques. Elle touche aussi à un point important qui concerne l'utilisation des éléments linguistiques mémorisés par l'apprenant. Il s'agit des procédés de rappel au niveau desquels elle incorpore des stratégies de communication comme se parler à soi-même, imiter des locuteurs compétents, s'auto-corriger pendant la production, et quelques stratégies sociales comme demander des points d'éclaircissement afin de mieux planifier sa réponse. En résumé, la classification de Rubin, permet de dégager clairement trois types distincts de

stratégies : les stratégies d'apprentissage, les stratégies de communication et les stratégies sociales.

3.3. La classification d'O'Malley & Chamot (1990)

S'inspirant fortement des recherches en psychologie et en éducation, O'Malley & Chamot, en se référant comme Anderson (1981, 1983) à deux catégories de connaissances (déclaratives et procédurales), définissent les stratégies d'apprentissages comme des connaissances procédurales qui renvoient aux savoir-faire. Cyr (1998 : 10) certifie que c'est par le biais de la recherche sur les stratégies d'apprentissage, particulièrement chez O'Malley & Chamot et leurs collaborateurs, que l'on voit s'opérer un lien entre les nouvelles données des sciences cognitives et la didactique des langues. En effet, ayant recours à une base théorique en acquisition des L2 et en psychologie cognitive, O'Malley & Chamot ont répertorié 26 stratégies réparties selon trois grandes catégories. Leur classification est considérée parmi toutes les typologies comme la plus synthétique, la plus rigoureuse et la plus solidement ancrée dans les concepts et la théorie de la psychologie cognitive ainsi que plus pratique et plus facile à manier pour les enseignants de L2 qui s'intéressent aux stratégies de leurs apprenants. Dans ce sens, Cyr fait remarquer que :

« De prime abord, ce modèle peut paraître aux enseignants de L2 comme étant plus aride, plus théorique et plus éloigné de la salle de classe. Cependant, lorsqu'on y regarde de plus près, on s'aperçoit qu'il est plus facile à manier, plus opérationnel ou utilisable tant pour la recherche que pour une compréhension de la part des praticiens de ce que sont véritablement les stratégies d'apprentissage d'une L2 » (1998 : 38).

Avec leur modèle en 1990, O'malley & Chamot (cité par Cyr 1998 : 38) postulent que les stratégies d'apprentissage peuvent être réparties en trois catégories : *les stratégies métacognitives, cognitives et socio-affectives*.

- **Les stratégies métacognitives** impliquent une réflexion sur le processus d'apprentissage, une préparation en vue de l'apprentissage, le contrôle des activités d'apprentissage ainsi que l'autoévaluation. Elles supposent : l'anticipation ou la planification, l'attention générale, l'attention sélective, l'autogestion, l'autorégulation, l'identification d'un problème (cerner le point central d'une tâche langagière ou un aspect de cette tâche qui nécessite une solution en vue d'une réalisation satisfaisante) et l'autoévaluation (évaluation des résultats de son apprentissage par rapport à un niveau seuil quand ce dernier est accompli).
- **Les stratégies cognitives** impliquent une interaction avec la matière à l'étude, une manipulation mentale ou physique de cette matière et une application de techniques spécifiques dans l'exécution d'une tâche d'apprentissage. Elles supposent : la pratique de la langue, la répétition, l'utilisation de ressources (ou recherche documentaire), le classement ou le regroupement, la mémorisation (et ses techniques mnémoniques dont l'imagerie, la représentation auditive, la méthode par mot-clé, etc.), la prise de notes, la déduction ou l'induction, la substitution, l'élaboration, le résumé, la traduction (ou comparaison avec la L1), le transfert des connaissances et l'inférence.
- **Les stratégies socio-affectives** impliquent l'interaction avec les autres personnes (locuteurs natifs ou pairs), dans le but de favoriser l'apprentissage, et le contrôle de la dimension affective accompagnant l'apprentissage. C'est une sorte de collaboration qui favorise l'appropriation de la langue cible et qui permet à l'apprenant de gérer la dimension affective personnelle de son apprentissage. Elles renvoient à : la clarification/vérification (en vue de solliciter chez un locuteur natif ou son professeur des explications ou des reformulations), la coopération (interagir

avec ses pairs dans le but d'accomplir une tâche ou de résoudre un problème), le contrôle des émotions et l'auto renforcement (se motiver, se parler à soi-même ou se rassurer concernant sa progression ou pour réduire le stress associé à l'accomplissement d'une tâche ou d'un acte de communication).

Les trois catégories citées ont permis aujourd'hui de comprendre beaucoup de choses sur l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, surtout en ce qui concerne les processus cognitifs des apprenants. Étant la plus synthétique, c'est ce dernier paradigme taxonomique qui régit actuellement les recherches qui ont pour but d'identifier, de classer et de répertorier les stratégies d'apprentissage.

Outre ces classifications, de nombreuses typologies peuvent être rencontrées dans la littérature sur les taxonomies des stratégies selon qu'elles mettent l'accent sur la dichotomie stratégies d'apprentissage/stratégies de communication ou celle de stratégies d'apprentissage/stratégies d'utilisation de la langue.

Les différentes classifications qui viennent d'être exposées mettent en lumière la grande variabilité taxonomique des stratégies d'apprentissage ce qui souligne la difficulté à s'accorder pour un cadre de référence taxonomique unique.

Pour conclure

À travers cet article, il ne s'agit nullement de prétendre présenter d'une manière exhaustive un cadre de référence de la notion de « stratégies d'apprentissage », mais de présenter la problématique définitionnelle et taxonomique rencontrée dans ce champ de recherche afin de prendre en considération la variabilité notionnelle qui est alimentée par les positionnements différents selon deux paradigmes : la didactique des L2 et la psychologie cognitive.

Néanmoins, il y a lieu de préciser la variabilité définitionnelle et taxonomique des stratégies d'apprentissage dans l'espace didactique afin de faire le point et d'envisager les différents facteurs qui gravitent autour de la définition des stratégies d'apprentissage en langues étrangères et de leurs taxonomies.

Par ailleurs, tout positionnement épistémologique relatif à cette notion qui se veut un cadre de référence pertinent, devrait se situer du côté des consensus définitionnel et taxonomique. Ainsi, deux éléments sont à souligner : d'un côté toutes les définitions précédentes convergent vers des points communs qui peuvent être résumés sous l'angle de paramètres primordiaux tels que : la précision de l'objectif visé, la mobilisation de plusieurs processus cognitifs et la capacité de choisir la bonne action afin de réaliser un but ; et d'autre côté, il s'agit d'être conscient des éléments taxonomiques car les différentes classifications peuvent se croiser.

Bibliographie

- Atlan, J. 2000, « L'utilisation des stratégies d'apprentissage d'une langue dans un environnement des TICE », *ALSIC*, 3, 1, pp. 109-123.
- Bégin, C. 2008, « Les stratégies d'apprentissage : un cadre de référence simplifié », *Revue des sciences de l'éducation*, 34, 1, pp. 47-67.
- Boulet, A., Savoie-Zajc, L. et Chevrier, J. (1996). *Les stratégies d'apprentissage à l'université*, Ste-Foy, Presses de l'Université du Québec.
- Conseil de l'Europe, 2000, *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Paris, Didier.
- Cuq, J.-P., & Gruca, I., 2002, *Cours de didactique du français langue étrangère et second*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble.
- Cyr, P., 1998, *Les stratégies d'apprentissage*, Paris, CLE International.
- Degache, C., 2000, novembre 5-6, « La notion de "stratégie" dans l'espace interdidactique », *ACEDLE*, « La didactique des langues dans l'espace francophone : unité et diversité, Actes du 6^{ème} colloque », pp. 147-159.

- Holtzer, G., 2000, « Stratégie d'apprentissage une notion en mouvement », *Didactique comparée des langues et études terminologiques : LangÉd*, 4.
- Naiman, N., Fröhlich, M., Stern, H., & Todesco, A., 1978, *The good language learner*, Toronto, Ontario Institute for Studies in Education.
- Narcy, J.-P., 1990, « Dans quelle mesure peut-on tenir compte des styles d'apprentissage? », *Learning styles*, pp. 89-106.
- O'Malley, J.-M., & Chamot, A., 1990, *Learning strategies in second language acquisition*, Cambridge University Press.
- Oxford, R., 1990, *Language learning strategies : What every teacher should know*, Newbury House.
- Puren, C., 1995, « Des méthodologies constituées et de leur mise en question », *Le Français dans le Monde*, pp. 36-41.
- Richterich, R., 1996, « La compétence stratégique : acquérir des stratégies d'apprentissage et de communication », dans Holec H., Little D., & Richterich R., *Stratégies dans l'apprentissage et l'usage des langues*, Conseil de l'Europe, pp. 41-76.
- Rubin, J., 1987, « Learner Strategies : theoretical assumptions, research history and typology », *Learner Strategies in language Learning*, pp. 15-30.
- Tardif, J., 1992, *Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive*, Montréal, Les Editions Logiques.
- Vergon, C., 2000, « Définition(s) de la notion de stratégie d'apprentissage : consensus et désaccords », *Didactique comparée des langues et études terminologiques : LangÉd*, 4.
- Wenden, A., 1987, « Conceptual background and utility » dans Wenden A. & Rubin J., *Learner strategies in language learning*, Prentice-Hall International, pp. 3-13.
- Wenden, A., & Rubin, J., 1987, *Learner strategies in language learning*, Prentice-Hall International.