

**DIDACTIQUE  
DES LANGUES  
ÉTRANGÈRES**

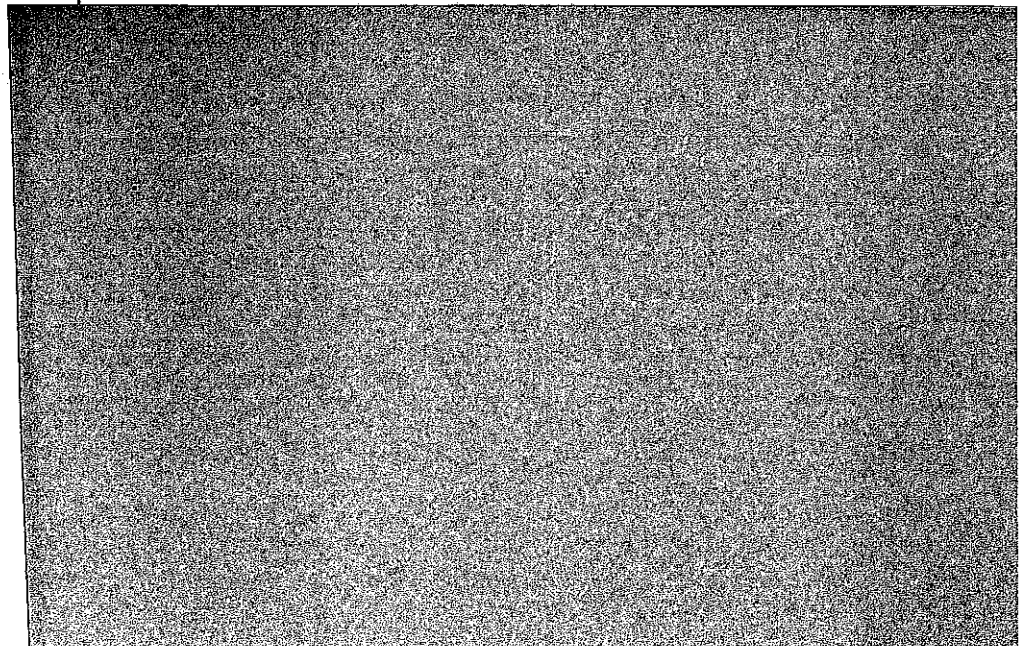
# Les stratégies d'apprentissage

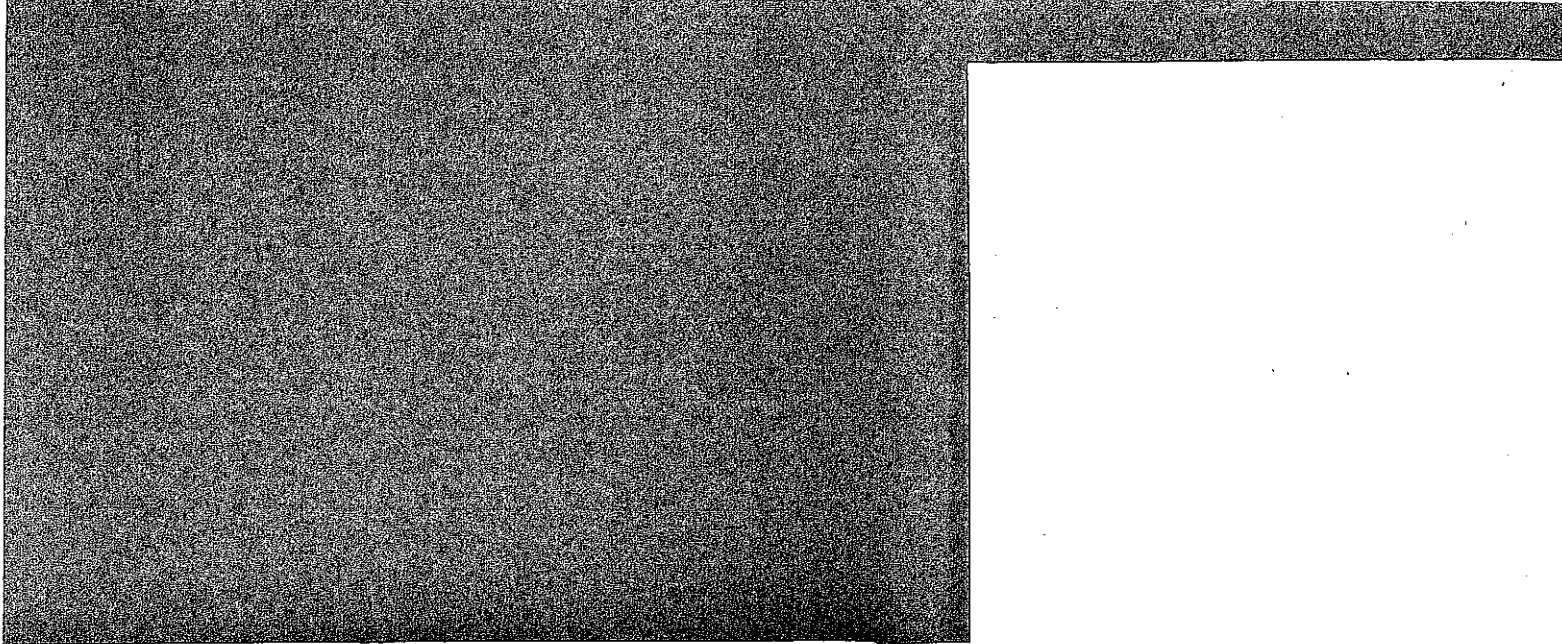
PAUL CYR

Cet ouvrage a été initialement publié au Canada  
dans la collection « Le point sur... » dirigée par Claude Germain.

Dans un souci d'authenticité et par respect des diversités  
linguistiques, nous avons pris l'option de respecter l'orthographe  
en usage au Québec.

**CLE**  
INTERNATIONAL





**REN**  
J'  
direc  
ouvr  
l'Un  
prof

Dans le présent ouvrage, afin d'éviter des formulations qui auraient pu alourdir le texte, le masculin inclut le féminin.

© 1996, Les Éditions CEC inc.  
8101, boul. Métropolitain Est  
Anjou (Québec) H1J 1J9

© 1998, CLE International,  
ISBN : 978-2-0903-3326-8

## D'OÙ VIENT L'INTÉRÊT POUR LES STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE EN LANGUE SECONDE?

Le terme de *stratégie* connaît de nos jours une vogue sans précédent dans plusieurs domaines de la vie sociale. Il ne se passe pas une journée sans qu'on lise ou qu'on entende parler quelque part de *stratégie de vente* ou de *marketing*, de planification, de gestion ou de vision *stratégique*. Il y a des *stratégies de négociation*, des *stratégies électorales*, des *stratégies financières*, des *stratégies de mise en oeuvre*, et des *positionnements stratégiques*. Il y a, bien sûr, des *stratégies amoureuses* et il y aurait même, paraît-il, des *stratégies de concertation multidisciplinaires*. Voilà donc un certain temps que le terme s'est échappé des états-majors et des écoles militaires pour se répandre dans divers champs de l'activité humaine. Le monde de l'éducation n'a pas échappé à la vague. Alors qu'il était question autrefois de *préceptes* et de *méthodes*, de *devoirs* et d'*application*, on préfère aujourd'hui recourir aux expressions *stratégies d'enseignement* et *stratégies d'apprentissage*.

Qu'est-ce donc qu'une stratégie et d'où vient cet intérêt pour les stratégies d'apprentissage dans le domaine qui nous concerne, l'acquisition d'une langue seconde ou étrangère (désormais : L2)? Outre son acception proprement militaire, les dictionnaires s'entendent généralement pour définir la stratégie comme étant, au sens figuré, «un ensemble d'actions coordonnées, de manoeuvres en vue d'une victoire» (*Le Petit Robert*) ou «l'art de planifier et de coordonner un ensemble d'opérations en vue d'atteindre un objectif» (De Villers 1992). En éducation, Legendre (1993) considère que la *stratégie d'apprentissage* est 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».

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 *habiletés cognitives* ou *fonctionnelles*, et aussi des *techniques de résolution de problème* observables chez l'individu qui se trouve en situation d'apprentissage. Stern (1983 : 405) se demandait s'il était juste ou approprié de recourir au terme de *stratégies* lorsque l'on est en présence de comportements tels que *chercher dans le dictionnaire* ou *répéter des mots*. Ne s'agit-il pas là de simples techniques qui contribuent à l'apprentissage? La science militaire n'établit-elle pas une nette distinction entre la *stratégie*, qui implique un *ensemble* de moyens, et la *tactique*, qui est considérée comme plus spécifique et subordonnée aux plans de la stratégie?

En L2, on peut arguer que ces *techniques* ne s'observent que très rarement *seules* chez l'individu qui se trouve dans une situation où il doit apprendre une nouvelle langue, quel que soit le contexte. C'est ainsi qu'on en est venu à désigner indifféremment sous le même vocable des stratégies globales et des techniques précises qui contribuent à l'apprentissage.

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».

Malgré ces 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 oeuvre 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.

Ces 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.

En gardant à l'esprit l'analogie militaire, on verra au chapitre 5 comment certaines stratégies en L2 ont pu être considérées comme étant efficaces alors que d'autres le sont moins ou ne le sont pas. On verra également comment le déploiement de ces stratégies contribue, et dans quelle mesure, à l'acquisition d'une compétence générale en L2. Enfin, on verra comment ces dernières années, une bonne part de l'acquisition d'une compétence générale en L2 a été attribuée à l'utilisation de ces techniques ou stratégies d'apprentissage.

La vogue que connaît aujourd'hui la question des stratégies d'apprentissage d'une L2 ne signifie pas pour autant que le champ est totalement nouveau. Il convient donc de faire ici un bref retour en arrière. D'où vient cet intérêt pour les stratégies d'apprentissage en L2 et comment ce terme est-il entré dans le discours journalier des théoriciens et des praticiens? Pour répondre à ces questions, il importe d'examiner dans quel contexte ont été publiés les premiers écrits sur les stratégies d'apprentissage en L2. Il faut surtout situer cet intérêt à l'intérieur de tout un mouvement de centration sur l'apprenant qui s'est développé à partir des années 1970.

Est-il nécessaire de rappeler que le concept de *méthode* a fortement dominé l'enseignement des L2 tout au long de l'histoire de la didactique des langues, et ce jusqu'à maintenant? De nos jours, le débat se poursuit sur les mérites respectifs de l'approche communicative et des méthodes basées sur l'enseignement du code linguistique, sur les vertus de l'*authentique* et la place de la grammaire. Ces questions sont certes fort légitimes et ont toutes leur importance. Pourtant, nos perceptions au sujet des méthodes avaient été quelque peu ébranlées par certaines données de la recherche, notamment par le Pennsylvania Foreign Language Project (Smith 1970). Cette vaste recherche avait démontré que l'on ne pouvait vraisemblablement établir la supériorité d'une méthode par rapport à une autre puisque les enseignants, éclectiques à souhait, en disposaient à leur guise une fois fermée la porte de leur classe.

Dès lors, il devenait intéressant d'examiner de plus près ce qui se passe réellement dans une salle de classe, d'une part, et chez l'apprenant, d'autre part. C'est ainsi que sont nés différents courants de recherche qui se sont tournés vers l'apprenant afin d'y déceler quelques informations qui seraient utiles à la didactique des L2. Quelles sont les caractéristiques de l'apprenant? Quelles difficultés éprouve-t-il dans son apprentissage? Quelles variables interviennent dans l'apprentissage

d'une L2 et quel est leur poids relatif? Comment l'apprenant pourrait-il devenir plus autonome dans ses apprentissages? La publication de *Focus on the Learner* (Oller et Richards 1973) témoigne éloquentement de cette nouvelle orientation. C'est ainsi que la recherche s'est intéressée à différents phénomènes tels que l'âge, les attitudes et la motivation, le style d'apprentissage, les facteurs de la personnalité. D'autres courants issus du domaine naissant de l'acquisition des L2 se sont intéressés à l'analyse des erreurs, à l'interlangue et à l'ordre d'acquisition des morphèmes.

En même temps que se produisait, dans les milieux de la recherche, cette désaffection face aux méthodes, l'approche communicative et le courant andragogique venaient mettre en évidence et rehausser, pour ainsi dire, le rôle de l'apprenant dans le processus d'apprentissage. Il devenait de plus en plus clair que les élèves n'apprenaient pas nécessairement ce qui leur était enseigné. Les pratiques nouvelles en didactique et les données de la recherche en acquisition des L2 venaient invalider le vieil adage selon lequel les professeurs enseignent et les élèves apprennent. Ainsi que le fait valoir Candlin dans sa préface à l'ouvrage de Wenden (1991), comment et pourquoi certains élèves réussissent à apprendre alors que d'autres apprennent peu ou n'apprennent pas est devenu aussi important que ce qu'ils sont censés apprendre. Évidemment, toutes ces données venaient bousculer et embrouiller quelque peu la distinction qui était autrefois si nette, en apparence du moins, entre contenu et méthodologie.

C'est dans ce contexte que Stern (1975) commença à s'interroger sur les comportements et les traits caractéristiques du *bon apprenant* de L2. Rubin (1975) dressa à son tour une liste de comportements qui caractérisent les apprenants efficaces et poussa un peu plus loin le raisonnement : se pourrait-il, demande-t-elle, qu'en observant de près ce qui se passe chez l'apprenant efficace, nous puissions en arriver à élaborer

des procédures afin de mieux outiller les élèves qui éprouvent des difficultés dans l'apprentissage d'une L2?

Ces premiers écrits, ces premières observations empiriques allaient fournir l'élan à tout un courant de recherche sur ce que l'on vint par la suite à désigner sous le vocable de *stratégies d'apprentissage d'une L2*. Ce courant – on peut parfois parler d'engouement – a pris de l'ampleur tout au long des années 1980 et se poursuit encore à l'heure actuelle. Le nombre croissant de publications portant sur ce sujet en témoigne éloquemment.

À la suite des premiers écrits de Stern et de Rubin, plusieurs chercheurs ont tenté, tout au long des années 1980, de valider de façon expérimentale le profil du *bon apprenant*. Ces recherches ont précisé et raffiné ce concept nouveau de *stratégie d'apprentissage* en L2. Les travaux de Naiman, Fröhlich, Todesco et Stern (1978), Bialystok (1978), Rubin (1981) et Wenden (1982) s'inscrivent dans cette lignée.

D'autres travaux ont par la suite tenté d'associer l'utilisation des stratégies par les apprenants à des mesures objectives de compétence (Wesche 1979) ou à des données d'ordre biographique (Politzer et McGroarty 1985). Plus tard, d'autres chercheurs, tels Abraham et Vann (1987) puis Vann et Abraham (1990), compareront l'utilisation que font des stratégies les bons apprenants et les apprenants inefficaces.

Un tournant majeur dans la recherche sur les stratégies d'apprentissage d'une L2 devait s'opérer vers le milieu des années 1980 aux États-Unis avec les travaux de O'Malley, Chamot et leurs collaborateurs (1985), qui s'inspirent des données de la psychologie cognitive, cernent de plus près la dimension cognitive des stratégies et proposent un modèle théorique pour leur classification. Ce modèle, l'un des mieux articulés à l'heure actuelle, classe les stratégies d'apprentis-

s  
aC  
l'  
g  
c  
s  
a  
c  
t  
e  
t  
i  
s  
Fc  
s  
v  
F  
c  
F  
s  
t  
C  
s1  
1  
1  
1  
1



sage en trois grands types : métacognitives, cognitives et socio-affectives. Nous l'examinerons plus loin et plus en détail.

Ainsi qu'ils le font valoir dans leur ouvrage, O'Malley et Chamot (1990) considèrent que la recherche antérieure sur l'acquisition des L2 de même que les modèles de compétence générale ou de compétence de communication n'ont pas tenu compte de façon satisfaisante ni du rôle de la cognition, ni des stratégies dans le processus d'apprentissage d'une L2. Ces auteurs notent la distinction qu'établit Krashen (1981) entre *acquisition* et *apprentissage* mais réfutent l'aspect le plus controversé de cette théorie, selon laquelle l'*apprentissage* formel et conscient d'une L2, en salle de classe par exemple, ne contribue pas nécessairement à l'*acquisition*, qui est un processus inconscient, se produisant généralement à l'extérieur de la salle de classe et qui seul confère une véritable compétence pour communiquer.

De même, O'Malley et Chamot observent que le modèle de compétence de communication en L2 proposé par Canale et Swain (1980), bien qu'il comprenne des composantes cognitives, ne tient pas compte des stratégies d'apprentissage. En plus des composantes *grammaticale*, *sociolinguistique* et *discursive*, le modèle de Canale et Swain comprend bien une composante *stratégique*, mais celle-ci renvoie uniquement aux stratégies de communication, qui sont à différencier des stratégies d'apprentissage quant à leurs buts ou leurs intentions. Cette distinction fort importante fera d'ailleurs l'objet d'un sous-chapitre du présent ouvrage (voir chapitre 4).

Dans sa préface à Wenden et Rubin (1987), Stern faisait remarquer que la didactique des L2, après avoir été fortement marquée, des années 1950 aux années 1970, par la psychologie behavioriste qui, disait-il, «infantilise» l'apprenant, s'est vue par la suite influencée par la psychologie humaniste. Celle-ci rehausse le rôle de l'apprenant en salle de classe et

souligne l'importance de la dimension affective mais néglige la dimension consciente et cognitive de l'apprentissage de quelque type qu'il soit. En somme, la psychologie humaniste insiste trop sur les processus inconscients qui échappent à toute emprise de la part de l'enseignant ou de l'apprenant lui-même.

C'est donc 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 L2. Après avoir postulé que l'utilisation de stratégies d'apprentissage contribuait à l'acquisition d'une compétence générale en L2 et après l'avoir démontré de diverses façons, la recherche et les écrits sur les stratégies d'apprentissage d'une L2 sont entrés dans une nouvelle phase vers la fin des années 1980 et le début des années 1990. Les travaux des chercheurs, théoriciens comme praticiens, rejoignent alors la préoccupation déjà énoncée par Rubin (1975) : comment peut-on entraîner les apprenants jugés inefficaces à adopter des stratégies plus productives qui auraient pour effet d'enrichir leur apprentissage et d'augmenter leurs chances d'acquérir une véritable compétence générale?

C'est à cela que se sont consacrés quelques chercheurs qui ont tenté de valider le postulat de Rubin, c'est-à-dire de démontrer de façon expérimentale que l'on pouvait *enseigner* certaines stratégies à des apprenants de L2 et que cela se refléterait par une progression dans leurs productions orales ou écrites mesurées par des tests standardisés. C'est ce qu'ont fait notamment O'Malley, Chamot et leurs collaborateurs dès 1985. Les résultats de ces expérimentations seront examinés plus loin. Vint ensuite la contribution majeure de Oxford (1990) que nous allons examiner également et dont l'objectif principal est de fournir des pistes aux praticiens afin qu'ils

pui  
d'aj

sur  
cho  
sall  
non  
ent  
des  
l'ap  
au

d'un  
l'en  
prai  
ticu  
s'ar  
téri  
l'ap  
tion  
ling  
au  
fest

d'un  
prai  
l'int  
gesti  
lise  
attit  
recl  
app  
app

ige la  
quel-  
niste  
ent à  
it lui-

tégies  
not et  
re les  
e des  
pren-  
érale  
cher-  
ne L2  
nées  
cher-  
a pré-  
ut-on  
traté-  
r leur  
r une

rs qui  
re de  
*eigner*  
ela se  
orales  
qu'ont  
rs dès  
minés  
xford  
bjectif  
qu'ils

puissent intégrer l'entraînement à l'utilisation des stratégies d'apprentissage dans leurs pratiques de salle de classe.

Enfin, Wenden (1991) reprend les données de la recherche sur les stratégies, fait une large place aux apports de la psychologie cognitive et propose divers modèles d'intervention en salle de classe dont le but fondamental est d'accroître l'autonomie de l'apprenant. Cette contribution majeure aux efforts entrepris ces derniers temps en vue de rendre l'élève conscient des aspects cognitifs et affectifs qui interviennent dans l'apprentissage d'une L2 fera l'objet d'un compte rendu détaillé au chapitre 9 du présent ouvrage.

En somme, l'intérêt pour les stratégies d'apprentissage d'une L2 est né dans un contexte où le désenchantement à l'endroit des méthodes poussait tant les théoriciens que les praticiens à se tourner vers de nouvelles approches, plus particulièrement l'approche communicative, en même temps que s'articulait tout un courant de recherche centré sur les caractéristiques de l'apprenant. Ce mouvement de centration sur l'apprenant fut d'abord influencé par les données de l'acquisition des L2, par le courant andragogique et par la psycholinguistique, mais les retombées potentielles de ces recherches au niveau de la salle de classe n'ont pas toujours été manifestes.

Par contre, la recherche sur les stratégies d'apprentissage d'une L2 s'est intéressée dès le début à des questions d'ordre pratique en observant l'individu qui apprend une L2 tant à l'intérieur qu'à l'extérieur d'une salle de classe : quels sont les gestes concrets qu'il pose, les *trucs* ou les techniques qu'il utilise afin d'apprendre ou de communiquer? Quelles sont les attitudes qui caractérisent ses comportements? À cette fin, la recherche s'est d'abord intéressée aux stratégies des *bons apprenants* afin de voir comment ceux-ci procédaient pour apprendre une L2. Ensuite, après s'être consacrés à définir ce

qui constitue véritablement une technique ou une stratégie pour l'apprentissage d'une L2, les chercheurs ont élaboré des classifications de plus en plus raffinées et opérationnelles. Plus récemment, la recherche a été fortement marquée par les théories et les données de la psychologie cognitive, qui nous renseigne sur les processus mentaux ou autres mis en oeuvre au cours d'un acte d'apprentissage de quelque nature qu'il soit:

La langue populaire parlait jadis de la «bosse» ou du «don» des langues comme s'il s'agissait d'une donnée statique comme la couleur des yeux ou la taille du nez. La didactique des L2, au cours des années soixante, a préféré parler d'*aptitude* et a tenté d'en mesurer les composantes (Carroll et Sapon 1959). Nous sommes maintenant arrivés au point où de nombreux auteurs soutiennent que le succès dans l'apprentissage d'une L2 s'explique en bonne partie par l'utilisation d'un certain nombre de techniques ou de stratégies précises, que ces techniques peuvent devenir conscientes chez l'apprenant, si elles ne le sont pas déjà, et enfin, qu'elles peuvent être apprises.

L'approche communicative ayant mis de l'avant le partenariat qui doit exister entre l'apprenant et l'enseignant, la responsabilité de chacun doit être vue sous un nouveau jour. Celle de l'enseignant est généralement bien connue dans les milieux où se pratique la didactique des L2. Celle de l'apprenant n'a pas toujours été clairement établie. La recherche sur les stratégies d'apprentissage en L2, de même que les données de la psychologie cognitive, fournissent à cet égard des indices hautement valables. Qu'en est-il exactement? C'est ce que nous allons examiner au cours des prochains chapitres.

## LES CLASSIFICATIONS DES STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE

Nous venons de voir comment des auteurs comme Stern (1975) et Rubin (1975) avaient commencé à nommer les stratégies d'apprentissage d'une L2. Par la suite, Naiman et coll. (1978) ont cerné de plus près les comportements et les stratégies globales des bons apprenants. Nous allons maintenant voir comment ces premiers essais ont été remaniés au cours des années 1980 pour en arriver à des classifications plus raffinées et plus précises des stratégies d'apprentissage. Dans le présent chapitre, nous allons exposer trois classifications qui sont généralement considérées comme les plus complètes à ce jour : d'abord celle d'Oxford (1990), la plus longue et sans doute la plus connue des praticiens de l'enseignement des langues; puis, celle de Rubin (1989), plus analytique et descriptive; enfin, la plus synthétique des trois, celle de O'Malley et Chamot (1987, 1990). Nous nous limiterons, pour l'instant, à l'examen de ces trois classifications. La définition des différents types de stratégies qu'elles réunissent sera le sujet du chapitre suivant.

### A. LA TYPOLOGIE D'OXFORD (1985, 1990)

Les travaux d'Oxford figurent parmi les plus importantes contributions à la recherche et à la diffusion des connaissances en matière de stratégie d'apprentissage d'une L2. Oxford (1985) proposait une classification des stratégies d'apprentissage qui reprenait les termes de Rubin (1981), *directes vs indirectes*, et ceux de O'Malley et coll. (1985a) : *cognitives*, *métacognitives* et *socio-affectives*. Dans son important ouvrage de 1990, Oxford reprend cette terminologie, complète son propre inventaire des stratégies en L2 et propose une classification détaillée. Même si elle emploie les mêmes termes, ceux-ci ne recouvrent pas toujours les mêmes réalités que dans les recherches antérieures. L'orientation est désormais pratique et ne s'embarrasse pas outre mesure de considérations théoriques : «À ce stade de la courte histoire de la recherche sur les stratégies d'apprentissage, on ne s'entend pas encore complètement sur ce que sont les stratégies; combien il y en a; comment elles devraient être définies, démarquées et organisées; et s'il est réaliste, même, d'envisager l'élaboration d'une véritable hiérarchie des stratégies, validée de façon scientifique» (Oxford 1990 : 17).

Oxford vise d'abord et avant tout à populariser la question des stratégies d'apprentissage auprès des enseignants de L2 et elle leur propose une série d'exercices afin de les faire acquérir par leurs apprenants. Elle fait constamment référence à la recherche précédente mais son orientation n'est ni critique, ni analytique. Elle tient pour acquis que les stratégies sont *enseignables* et que leur utilité n'est plus à démontrer. Bien que la question de l'enseignement des stratégies occupe une bonne partie de son ouvrage, c'est d'abord sur ses classifications et ses descriptions des stratégies qu'il importe de se pencher ici.

Définissant les stratégies comme étant «des procédures utilisées par les apprenants pour améliorer leur apprentis-

sağ  
au  
des  
tio:  
ani  
tio  
tau  
ou

les  
sal  
tive  
cer  
à u  
spé  
pos  
gie:

St  
d':

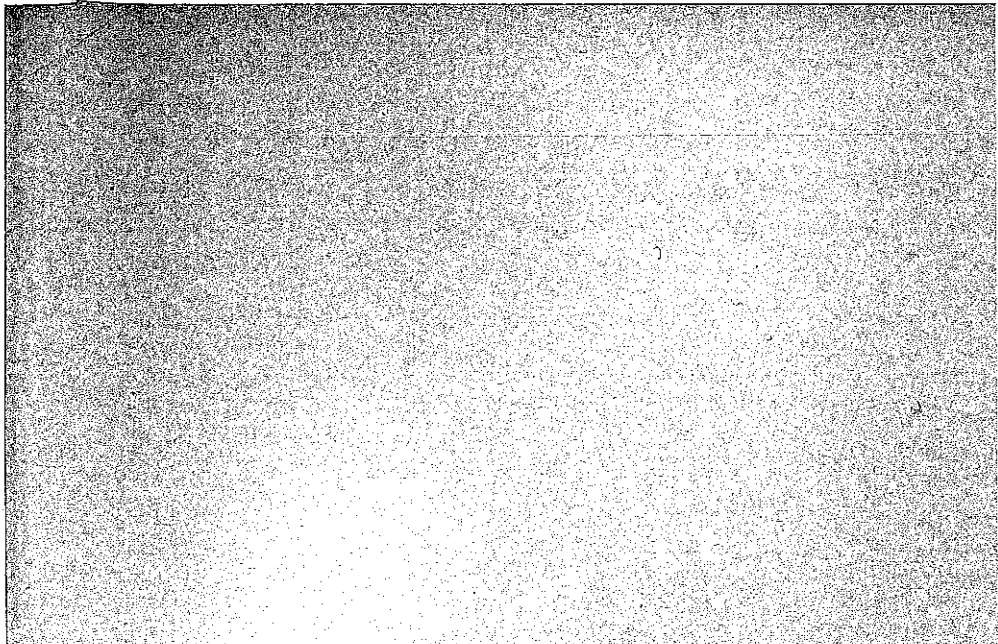
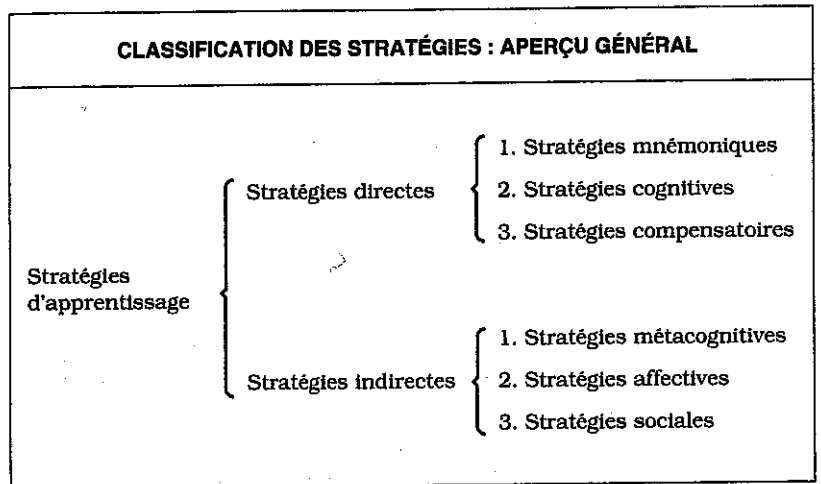
ntes  
nces  
ford  
ntis-  
indi-  
ves,  
rage  
pro-  
fica-  
ix-ci  
; les  
ie et  
ori-  
r les  
plè-  
om-  
ées;  
véri-  
que»

tion  
2 et  
iérr  
à la  
e, ni  
sei-  
le la  
nne  
s et  
ici.

ires  
ntis-

sage» et, plus loin, «des outils pour une implication active et autonome» (1990 : 1), Oxford les classe d'abord en deux grandes catégories : directes et indirectes. Sur ce point, ses définitions s'apparentent à celles déjà formulées dans les écrits antérieurs : les stratégies directes impliquent une manipulation de la langue cible et la mise en oeuvre de processus mentaux alors que les stratégies indirectes entourent, encadrent ou soutiennent l'apprentissage.

Poursuivant plus loin sa classification, Oxford subdivise les stratégies directes en *mnémoriques*, *cognitives* et *compensatoires*, et les stratégies indirectes en *métacognitives*, *affectives* et *sociales*. À leur tour, ces catégories se ramifient en un certain nombre de sous-catégories pour en arriver finalement à une énumération extensive d'unités de base ou de stratégies spécifiques. En résumé, voici présentées le plus succinctement possible, sous la forme d'un tableau, les nombreuses stratégies inventoriées par Oxford (1990).



## Les stratégies directes

I. Stratégies mnémoniques	Créer des liens mentaux	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Regrouper/classifier</li> <li>2. Associer/élaborer</li> <li>3. Contextualiser</li> </ol>
	Utiliser des images et des sons	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Utiliser des images</li> <li>2. Établir un champ sémantique</li> <li>3. Utiliser des mots clés</li> <li>4. Représenter des sons en mémoire</li> </ol>
	Bien réviser	Réviser à intervalles réguliers
	Utiliser des actions	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Reproduire physiquement une action ou la relier à une sensation physique</li> <li>2. Utiliser des techniques mécaniques</li> </ol>
II. Stratégies cognitives	Pratiquer la langue	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Répéter</li> <li>2. Pratiquer en classe de langue les sons et les graphies</li> <li>3. Reconnaître et utiliser des formules et <i>patterns</i></li> <li>4. Recombiner</li> <li>5. Pratiquer la langue en situation authentique</li> </ol>
	Recevoir et émettre des messages	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Comprendre rapidement</li> <li>2. Utiliser des ressources pour émettre et recevoir des messages</li> </ol>
	Analyser et raisonner	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Reasonner/déduire</li> <li>2. Analyser des expressions</li> <li>3. Comparer avec les langues connues</li> <li>4. Traduire</li> <li>5. Transférer</li> </ol>
	Créer des structures	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Prendre des notes</li> <li>2. Résumer</li> <li>3. Souligner</li> </ol>
III. Stratégies compensatoires	Deviner intelligemment	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Utiliser des indices linguistiques</li> <li>2. Utiliser d'autres indices</li> </ol>
	Surmonter ses lacunes à l'oral et à l'écrit	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Utiliser la L1</li> <li>2. Se faire aider</li> <li>3. Mimer ou faire des gestes</li> <li>4. Éviter la communication partiellement ou totalement</li> <li>5. Choisir le sujet de conversation</li> <li>6. Ajuster ou modifier le message</li> <li>7. Inventer des mots</li> <li>8. Paraphraser</li> </ol>

I. S  
n

II.

III

Sc



oire  
 action  
 physique  
 mules  
 on  
 ges  
 mnues  
 ues  
 helle-  
 on  
 ge

Les stratégies indirectes			
I. Stratégies métacognitives	Centrer ses apprentissages	{ 1. Examiner la matière à apprendre/ établir des liens avec le connu 2. Prêter attention 3. Retarder la production afin de se concentrer sur la compréhension	
	Planifier et aménager ses apprentissages	{ 1. Découvrir comment une langue s'apprend 2. S'organiser 3. Se fixer des buts 4. Identifier l'objet d'une tâche langagière 5. Planifier l'exécution d'une tâche langagière 6. Rechercher des occasions de pratiquer la langue	
	Évaluer ses apprentissages	{ 1. S'autocontrôler 2. S'autoévaluer	
	II. Stratégies affectives	Diminuer son anxiété	{ 1. Utiliser la relaxation, la respiration profonde ou la méditation 2. Utiliser la musique 3. Utiliser l'humour
		S'auto-encourager	{ 1. Se féliciter 2. Prendre des risques 3. Se récompenser
		Prendre son pouls émotif	{ 1. Écouter son corps 2. Utiliser une liste de contrôle 3. Tenir un journal intime 4. Partager ses sentiments
III. Stratégies sociales	Poser des questions	{ 1. Vérifier, solliciter des clarifications 2. Solliciter des corrections	
	Coopérer avec les autres	{ 1. Coopérer avec ses pairs 2. Coopérer avec des locuteurs natifs	
	Cultiver l'empathie	{ 1. S'ouvrir à la culture de l'autre 2. Se sensibiliser aux sentiments et aux pensées d'autrui	

Source : Oxford 1990 : 16-21.

Cette impressionnante énumération de stratégies – la plus longue jamais proposée – ne suscite pas l'enthousiasme de tous et chacun, comme on pourra s'en douter. Se référant à la première classification d'Oxford (1985), O'Malley et Chamot (1990) trouvent que ce type d'inventaire extensif pose problème. En premier lieu, il n'est basé sur aucune théorie de l'apprentissage. Ensuite, il ne réussit pas à faire ressortir lesquelles, parmi ces stratégies, sont les plus importantes ou les plus productives. Enfin, il engendre des sous-catégories qui empiètent les unes sur les autres (O'Malley et Chamot 1990 : 103).

Par exemple, on peut effectivement se demander en quoi des stratégies compensatoires telles que «utiliser des gestes», «utiliser des mots de la langue maternelle» ou «éviter la communication partiellement ou totalement» constituent des stratégies d'apprentissage *directes*. On est en droit de s'interroger également sur la nature et l'étendue des liens entre «écouter son corps», «utiliser la respiration profonde, la méditation, la musique et l'humour» et les stratégies d'*apprentissage* d'une L2. À ce compte-là, tout pourrait être considéré comme une stratégie d'apprentissage : bien dormir, bien digérer, être heureux en amour, etc. Quant aux catégories qui se chevauchent, mentionnons à titre d'exemple «comprendre rapidement», qui est classé comme une stratégie cognitive directe, et «deviner intelligemment», qui est sensé être une stratégie compensatoire mais directe.

À la défense d'Oxford, on doit invoquer le fait que son objectif n'est pas de proposer un modèle théoriquement inattaquable du rôle des stratégies dans l'apprentissage d'une L2. Elle vise plutôt à sensibiliser les enseignants à l'importance des stratégies d'apprentissage d'une L2 et elle leur fournit des pistes pour les reconnaître et les distinguer. Enfin, elle propose une série d'activités assez connues des enseignants de

L2 q  
la qu  
dre  
conr  
de m  
la d  
d'ap  
éno  
rédu  
reste  
pose  
l'une

B. L

N  
d'ap  
d'op  
com  
long  
class  
reflè  
cons  
tien  
renc  
affec  
l'ava  
prat  
préh  
d'une

a plus  
me de  
nt à la  
hamot  
e pro-  
rie de  
ir les-  
ou les  
es qui  
1990 :

n quoi  
estes»,  
i com-  
s stra-  
rroger  
couter  
lon, la  
d'une  
ie une  
e heu-  
chent,  
t», qui  
leviner  
pensa-

ie son  
t inat-  
ne L2.  
rtance  
nit des  
le pro-  
nts de

L2 qui peuvent servir à amener au niveau de la salle de classe la question des stratégies d'apprentissage et à en faire prendre conscience aux apprenants. À voir la popularité qu'a connu le manuel d'Oxford, il est clair que ce but a été atteint de manière indiscutable, d'où son grand mérite. Son rôle dans la diffusion des connaissances concernant les stratégies d'apprentissage dans le domaine de la didactique des L2 est énorme. Même si les failles et le poids de sa typologie en réduisent quelque peu l'utilité à des fins de recherche, il n'en reste pas moins qu'une large partie des définitions qu'elle propose aux 62 stratégies de son modèle est fort valable et fait l'unanimité.

## B. LA TYPOLOGIE DE RUBIN (1989)

Nous avons vu précédemment comment les stratégies d'apprentissage peuvent être définies comme un ensemble d'opérations mises en oeuvre par l'élève afin de *saisir* ou de *comprendre* la langue cible, de *l'intégrer* dans sa mémoire à long terme et de la *réutiliser*. En 1989, Rubin propose une classification des stratégies d'apprentissage d'une L2 qui reflète ces trois types d'opérations, ces trois étapes de la construction du savoir. Malgré le fait que cette typologie ne tient pas compte de manière explicite de l'importante différence entre les stratégies cognitives, métacognitives ou socio-affectives, nous avons choisi de la reproduire ici, car elle a l'avantage d'être analytique et descriptive et de fournir au praticien une illustration additionnelle et facilement compréhensible de ce que sont les stratégies d'apprentissage d'une L2.

**LES PROCESSUS DE COMPRÉHENSION  
OU DE SAISIE DES DONNÉES**

1. Les stratégies de clarification et de vérification
  - (a) Solliciter la confirmation de sa compréhension de la grammaire ou de la phonologie d'une langue
  - (b) Solliciter la validation de sa production orale
  - (c) Solliciter des clarifications ou vérifier sa compréhension des règles de la communication
  - (d) Chercher à comprendre le sens d'un mot, d'un concept ou d'un point de grammaire en utilisant des ouvrages de référence
  - (e) Solliciter des répétitions, des paraphrases, des explications ou des exemples
  - (f) Observer la bouche d'un enseignant ou d'un locuteur natif afin de modeler sa prononciation
2. Les stratégies de devinement ou d'inférence
  - (a) Utiliser sa L1 ou une autre langue connue afin d'inférer le sens
  - (b) Utiliser ses connaissances antérieures du monde, de la culture ou du processus de communication afin d'inférer le sens ou le déroulement d'un acte de communication
  - (c) Relier les informations nouvelles à des actions physiques
  - (d) Utiliser les mots clés afin de faire des inférences quant au sens
  - (e) Différencier les indices pertinents et non pertinents afin de déterminer le sens
3. Les stratégies de raisonnement déductif
  - (a) Inférer par analogie des règles de grammaire ou de formation des mots
  - (b) Rechercher les règles et les exceptions
  - (c) Résumer ou synthétiser sa compréhension du système de la langue
  - (d) Utiliser ses connaissances antérieures afin de saisir le sens des énoncés
4. Les stratégies de ressourcement
  - (a) Recourir à des ouvrages de référence tels que des dictionnaires, des glossaires et des manuels

Source : Rubin 1989, dans Wenden 1991 : 22.

**L1**

1. Les stra
  - (a) Assc
  - (b) Utili
  - (c) Utili
  - (d) Cen
  - (e) Mett
  - (f) Utilis
  - (g) Prat

**LE**

1. Les str
  - (a) Rép
  - (b) Réu
  - (c) App
  - (d) lmit
  - (e) Rép
  - (f) S'exj
  - (g) Se f
  - (h) Fai
2. Les str
  - (a) Défi
  - (b) Déb
  - (c) S'au
3. Les str
  - (a) Se j
  - (b) Den
  - (c) Rec
  - (d) Tra

**LES PROCESSUS D'ENTREPOSAGE OU DE MÉMORISATION**

## 1. Les stratégies de mémorisation

- (a) Associer ou grouper des mots ou des expressions selon un principe (phonétique, sémantique, visuel, auditif, kinésique, olfactif ou sensoriel)
- (b) Utiliser des mots clés et des cartes sémantiques
- (c) Utiliser des moyens mécaniques afin d'emmagasiner l'information (*flashcards*, listes, définitions, copie de mots, etc.)
- (d) Centrer son attention sur un détail spécifique
- (e) Mettre en contexte les mots nouveaux
- (f) Utiliser des images
- (g) Pratiquer la langue en silence et différer la production

**LES PROCESSUS DE RÉCUPÉRATION ET DE RÉUTILISATION**

## 1. Les stratégies de pratique

- (a) Répéter
- (b) Réutiliser des mots ou des expressions dans des phrases
- (c) Appliquer consciemment des règles
- (d) Imiter
- (e) Répondre silencieusement aux questions posées à d'autres
- (f) S'exposer à la langue à l'extérieur de la classe (radio, télévision, films, revues, journaux)
- (g) Se parler à soi-même dans la langue cible
- (h) Faire des exercices de mécanisation ou de systématisation

## 2. Les stratégies d'autorégulation

- (a) Définir le problème
- (b) Déterminer les solutions
- (c) S'autocorriger

## 3. Les stratégies sociales indirectes

- (a) Se joindre à un groupe et essayer de comprendre la L2
- (b) Demander de l'aide à des amis
- (c) Rechercher des occasions de pratiquer la langue (entamer des conversations avec des locuteurs natifs; assister à des événements socio-culturels)
- (d) Travailler avec des pairs afin d'obtenir des rétroactions ou de partager des informations

**C. LA TYPOLOGIE DE O'MALLEY ET CHAMOT (1990)**

La classification proposée par O'Malley et Chamot (1990) est, à certains égards, beaucoup plus synthétique et rigoureuse que les précédentes. 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. D'ailleurs, la recherche sur les stratégies d'apprentissage en L2 a été profondément marquée au cours des années 1980 par les travaux de O'Malley, Chamot et leur collaborateurs, qui ont tenté de recourir à une base théorique en partant des connaissances accumulées en acquisition des L2 et en psychologie cognitive.

S'inspirant, entre autres domaines, de la recherche en psychologie et en éducation, O'Malley et coll. (1985a, b) postulent que les stratégies d'apprentissage d'une L2 peuvent être groupées en trois grandes catégories : métacognitives, cognitives et socio-affectives. La nomenclature et la description de ces stratégies sont revues et augmentées dans O'Malley et Chamot (1990). Cette importante classification apparaît à la page suivante.

Les  
d'a  
mo.

Les  
I  
l'éti  
app  
tiss

I  
I  
Les  
L  
son  
sion

Sour

(1990)  
 rigou-  
 peut  
 plus  
 dant,  
 plus  
 ur la  
 prati-  
 entis-  
 égies  
 ours  
 leur  
 rique  
 des

psy-  
 lent  
 grou-  
 es et  
 stra-  
 mot  
 page

## CLASSIFICATION DES STRATÉGIES : APERÇU GÉNÉRAL

### Les stratégies métacognitives

Les stratégies métacognitives impliquent une réflexion sur le processus d'apprentissage, une préparation en vue de l'apprentissage, le contrôle ou le *monitoring* des activités d'apprentissage ainsi que l'auto-évaluation.

1. L'anticipation ou la planification (*planning*).
2. L'attention générale (*directed attention*).
3. L'attention sélective (*selective attention*).
4. L'autogestion (*self-management*).
5. L'autorégulation (*self-monitoring*).
6. L'identification d'un problème (*problem identification*).
7. L'autoévaluation (*self-evaluation*).

### Les stratégies cognitives

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.

1. La répétition (*repetition*).
2. L'utilisation de ressources (*resourcing*).
3. Le classement ou le regroupement (*grouping*).
4. La prise de notes (*note taking*).
5. La déduction ou l'induction (*deduction/induction*).
6. La substitution (*substitution*).
7. L'élaboration (*elaboration*).
8. Le résumé (*summerization*).
9. La traduction (*translation*).
10. Le transfert des connaissances (*transfer*).
11. L'inférence (*inferencing*).

### Les stratégies socio-affectives

Les stratégies socio-affectives impliquent l'interaction avec une autre personne, dans le but de favoriser l'apprentissage, et le contrôle de la dimension affective accompagnant l'apprentissage.

1. La clarification/vérification (*questioning for clarification*).
2. La coopération (*cooperation*).
3. Le contrôle des émotions (*self-talk*).
4. L'autorenforcement (*self-reinforcement*).

Source : O'Malley et Chamot 1990 : 137-139.

Nous venons d'examiner trois façons de classifier les stratégies d'apprentissage d'une L2. Oxford (1985; 1990) propose une typologie extrêmement détaillée. Son orientation est certes très pragmatique, mais son modèle est parfois un peu lourd et l'on a peine à voir le lien entre certains de ses éléments et l'apprentissage. La typologie de Rubin (1989), descriptive et analytique, reflète les trois étapes de la construction du savoir : comprendre la langue cible, l'intégrer dans la mémoire à long terme et la réutiliser. Enfin, la classification la plus synthétique, la plus rigoureuse et la plus solidement ancrée dans les concepts et la théorie de la psychologie cognitive nous est fournie par O'Malley et Chamot (1990). C'est à partir de cette dernière que nous allons maintenant définir avec plus de précision les stratégies d'apprentissage d'une L2.

**SI**

D  
des s  
des é  
et de  
que fi  
entre  
vair p  
straté  
qu'ell  
effet,  
ment  
autre  
qu'on  
borate

Et  
métac  
nemm  
de L2  
C'est j  
nition