
Les compétences stratégiques, comment acquérir des stratégies d'apprentissage et de communication

Boufrioua Hadja

Université de Sidi Bel Abbès Djilali Liebes, Algérie
sselhami@gmail.com

Reçu : 21 / 11 / 2022 ; Accepté: 30 / 01 / 2024, publié: 31 / 01 / 2024

ABSTRACT: *From the point of view of the role of strategies in the complex and dynamic interaction between teaching/learning, the article focuses on the learning process, analyzing the characteristics of a strategy and its functioning in communication. The impact of teaching/learning strategies on foreign language acquisition has long been highlighted. Today, the notion of learning strategy is present in most courses. In this concept, the learner is invited to learn, and the teacher uses and observes the techniques he/she adopts to learn the target language better. at the same time, they reflect on their teaching practices, and they report their reflections as well as their observation. The analysis of their feedback shows the interest of a reflective projection in the "I" learner for the construction of a teaching practice that will take into account the learners' strategies. Academic learning is commonly affiliated with pedagogical skills when considering learning strategies. However, the generalization of the term to describe all kinds of learning behaviors has created confusion and inconsistency in the use of the concept. In order to promote greater harmonization as well as competency in its use, the concept of learning strategy is placed in its original repository, and a definition of learning strategy is proposed. A new taxonomy of strategies is finally described, which classifies strategies into three domains: metacognitive strategies, cognitive processing strategies, and cognitive execution strategies.*

KEYWORDS: Strategies, teaching/learning, communication, learning strategies, skills.

RÉSUMÉ : *Du point de vue du rôle des stratégies dans l'interaction complexe et dynamique entre enseignement/apprentissage, l'article se concentre sur le processus d'apprentissage. Il analyse les caractéristiques d'une stratégie et leur fonctionnement en communication. L'impact des stratégies d'enseignement/apprentissage sur le processus d'acquisition d'une langue étrangère est depuis longtemps mis en évidence. Aujourd'hui, la notion de stratégie d'apprentissage est présente dans la plupart des cours. Dans ce concept l'apprenant est invité à apprendre et l'enseignant utilise et observe les techniques qu'il adopte pour mieux apprendre la langue cible et ils réfléchissent en même temps sur les pratiques de leur enseignement, et ils rapportent leurs réflexions comme leur observation. L'analyse de leurs retours montre l'intérêt d'une projection réflexive chez le « je » apprenant pour la construction d'une pratique pédagogique qui prendra en compte les stratégies des apprenants. Les stratégies d'apprentissage sont généralement associées à l'apprentissage scolaire avec des compétences pédagogiques. Cependant, la généralisation du terme pour décrire toutes sortes de comportements liés à l'apprentissage a créé de la confusion et de l'incohérence dans l'utilisation du concept. Afin de favoriser une plus grande harmonisation ainsi que les compétences dans son utilisation, le concept de stratégie d'apprentissage est replacé dans son référentiel d'origine et une définition de stratégie d'apprentissage est proposée. Une nouvelle taxonomie des stratégies est finalement décrite, qui classe les stratégies en trois domaines : les stratégies métacognitives, les stratégies de traitement cognitif et les stratégies d'exécution cognitive.*

MOT-CLÉS : stratégies, enseignement/apprentissage, communication, Les stratégies d'apprentissage, compétences.

Introduction

Cet article s'attache dans un premier temps à identifier les stratégies préconisées dans l'enseignement / apprentissage par des référentiels institutionnels à destination d'apprenant, dans différents contextes. Dans un second temps, il s'agit d'analyser les conséquences pratiques qui découlent de leur mise en œuvre sur divers aspects pédagogiques, à savoir l'élaboration de ressources pédagogiques, et la relation entre l'enseignant et l'apprenant et les questions d'évaluation.

De nombreux chercheurs ont tenté de définir la capacité à utiliser la langue selon une approche communicative. La notion de « stratégie » est apparue comme une notion centrale. Selon plusieurs modèles, peaufinés ensuite par d'autres, la compétence de communication englobe différentes composantes. La composante stratégique renvoie aux stratégies verbales et non verbales utilisées par l'apprenant, et perfectionner par l'enseignant pour pallier des lacunes dans le processus de l'apprentissage.

Points de départ

La notion de stratégies de communication, puis d'apprentissage, est devenue courante en didactique des langues vivantes depuis que Selinker (1972) l'a utilisée pour la première fois dans son célèbre article intitulé « Inter-langage ». Les définitions du terme sont nombreuses mais restent superficielles, acceptent toute une série d'implicites et de sous-entendus qui laissent entendre que le lecteur sait bien de quoi il s'agit. Les auteurs se sont plutôt attachés à développer des catégories que de se poser la question fondamentale : quelles sont la composante d'une stratégie et comment fonctionnent-elles dans les interactions communicatives, dans les situations endo lingues ou exolingues, et dans les situations d'enseignements / apprentissages ou d'auto-enseignement (j'utilise ce terme plutôt que celui d'auto-apprentissage, d'une part parce que ce dernier est un truisme, l'apprentissage ne pouvant être réalisé que par soi-même, c'est à dire par celui qui apprend, personne ne pouvant apprendre à sa place, d'autre part, parce que dans le soi-disant auto-apprentissage, dirigés ou non, l'apprenant joue aussi le rôle de l'enseignant, aidé qu'il est par le matériel pédagogique si possible spécialement conçu à cet effet). Avant de me pencher sur la notion de stratégie, je vais citer, au hasard et sans aucune prétention à l'exhaustivité, quelques auteurs qui sont devenus des références reconnues dans le domaine. Il convient de relever que le terme a d'abord été utilisé en rapport avec la communication langagière et à l'interlangue qui se construit l'individu pour la réaliser et l'apprendre, et le débat reste ouvert, souvent associées aux stratégies d'apprentissage.

Corder observe une distinction claire entre les stratégies d'apprentissage et les stratégies de communication, distinction qui est discutée plus en détail dans notre contribution et dans l'article de Tarone. Selon Corder, les stratégies d'apprentissage contribuent au développement des systèmes IL (Inter-langage), tandis que les stratégies de communication sont utilisées par un locuteur lorsqu'il est confronté à certaines difficultés dues à ses fins de communication dépassant ses moyens de communication. (Faerch and Kasper, in Faerch and Kasper, eds 1983, p.2). Tarone et al (1983, 4) poursuivent l'idée dans le même contexte comme suit :

« The term production strategy is defined in Tarone, Frauenfelder, and Selinker (1976) as a systematic attempt by the learners to express meaning in the target language, in a situation where the appropriate systematic target language rules have not been formed .»

Jusqu'à présent, la recherche a été guidée principalement par les questions générales suivantes :

1. Que font les apprenants de L2 pour apprendre une langue seconde ?

2. Comment gèrent-ils ou dirigent-ils eux-mêmes ces efforts ?
3. Que savent-ils sur certains aspects de leur processus d'apprentissage de la L2 ?
4. Comment leurs compétences d'apprentissage peuvent-elles être affinées et développées ?

Le terme stratégies d'apprentissage, tel qu'il est utilisé dans ce volume, fait référence au phénomène distinct mais étroitement lié évoqué dans les trois premières des questions ci-dessus. » (Wenden1987, 6)

- 1) Tout d'abord, les stratégies font référence à des actions ou des techniques spécifiques (...).
- 2) Certaines de ces actions seront observables (poser une question) et d'autres ne le seront pas (faire une comparaison mentale)
- 3) Les stratégies sont orientées problèmes (...).
- 4) Ainsi, des stratégies seront utilisées pour faire référence à des comportements d'apprentissage des langues qui contribuent directement à l'apprentissage. Il fera également référence aux comportements d'apprentissage des langues qui contribuent indirectement à l'apprentissage- (...).
- 5) Parfois, les stratégies peuvent être déployées consciemment (...) Pour certains problèmes d'apprentissage, les stratégies peuvent être automatisées et rester en dessous du niveau de conscience ou potentiellement conscient. » (Wenden ,7-8)

« *Learning strategies are steps taken by students to enhance their own learning.* » (Oxford 1990,1). Dans le domaine des stratégies d'apprentissage on donne la définition suivante :

« *One commonly used technical definition says that learning strategies are operations employed by the learners to aid acquisition, storage, retrieval, and use of information. This definition, while helpful, does not fully convey the excitement or richness of learning strategies. It is useful to expand this definition by saying that learning strategies are specific actions taken by the learner to make learning easier, faster, more enjoyable, more self-directed, more effective, and more transferrable to new situations.* » (Oxford id.,8)

Dans le même contexte et d'après Bange (1992, 75-76) une stratégie à un but final qui se résume comme suit :

« *Une stratégie est en effet quelque chose de complexe : ce n'est pas seulement la mise en œuvre d'un moyen d'action sur la base d'une règle simple actualisant un savoir pratique (du type : si p, alors pas q), mais c'est un ensemble d'action sélectionnées et agencées en vue de concourir à la réalisation du but final, c'est-à-dire que la stratégie comporte elle-même des buts subalternes et des moyens... Une stratégie consiste dans le choix d'un certain nombre de buts intermédiaires et subordonnés dont on croit que la réalisation dans des actions partielles conduit de manière adéquate à la réalisation du but final. Chaque action partielle pouvant à son tour se subdiviser en action-moyen pour arriver à la réalisation de son propre but. L'idée de « stratégie » inclut don l'idée d'action qui lui est liée est complexe.* »

Canale and Swain(1980, p.30-31) s'expriment concernant les compétences stratégiques: « *Strategic competence. This component will be made up of verbal and non-verbal communication strategies that may be called into action to compensate for breakdowns in communication due to performance variables or to insufficient competence. Such strategies will be of two main types: those that relate primarily to grammatical competence (e.g. how to paraphrase grammatical forms that one has not mastered or cannot recall momentarily) and those that relate more to sociolinguistic competence (e.g. various role-playing strategies ,how to address strangers when unsure of their social status.* »

Compétence stratégique. Cette composante sera composée de stratégies de communication verbale et non verbale qui pourront être mises en œuvre pour compenser les ruptures de communication dues à des variables de performance ou à une compétence insuffisante. Ces stratégies seront de deux

types principaux : celles qui concernent principalement la compétence grammaticale (par exemple, comment paraphraser des formes grammaticales que l'on ne maîtrise pas ou dont on ne peut pas se souvenir momentanément) et celles qui se rapportent davantage à la compétence sociolinguistique (par exemple, diverses stratégies de jeu de rôle, comment

Bachman (1990, p.84) partage le même avis à propos des stratégies de compétences « *Strategic competence is the term I will use to characterize the mental capacity for implementing the components of language competence in contextualized communicative language use.* »

Ces citations demanderaient évidemment un commentaire pour expliciter leur contexte et surtout les replacer dans les modèles de catégorisation dont elles sont parfois tirées. Mon propos n'étant pas de faire une synthèse des travaux réalisés à ce jour dans le domaine, je me contenterai de les laisser « flotter » telles quelles et de mettre, ainsi en évidence la complexité de la notion. Oxford (id., 238), dans une note, mentionne encore les termes suivants utilisés « appropriately or not » dans la perspective stratégique : tactics, techniques, potentially conscious plans, consciously employed operations, learning skills, functional skills, cognitive abilities, processing strategies, problem-solving procedures, basic skills, thinking skills, basic reasoning skills, learning-to-learn skills. On pourrait aussi ajouter le « *Second Language Acquisition Support* » (S.L.A.S) de Dausendschon-Gay et Krafft repris du « *Language Acquisition Support System* » (L.A.S.S) de Bruner pour la langue maternelle et les « *Séquence potentiellement acquisitionnelles* » (S.P.A) De Pietro, Matthey et Py. (Véronique 1992,13-15).

J'essayerai plutôt « d'oublier » tous ces travaux pour proposer une approche plus générale de la notion de stratégie. Contrairement à Oxford, je pense que la situation d'enseignement /apprentissage est naturellement une situation conflictuelle ou l'enseignant et l'apprenant face à face et face à un contenu à enseigner et à apprendre et qui, souvent, résiste à l'enseignement et à l'apprentissage, peuvent être considérés comme des adversaires dans le sens où des pouvoirs sont en jeu. Aumont et Mesnier (1992 263), ne parlent-ils pas de « *conflits intra-cognitifs et sociocognitifs* » qui sont autant d'étapes dans la construction de l'individu en tant qu'être social. Certes, il est préférable d'utiliser le terme de partenaire, ce que je ferai par la suite, il n'en reste pas moins que dès que des personnes interagissent, verbalement ou non, la prise, la perte, le partage de pouvoirs interviennent. Dans l'amour comme dans le commerce, dans la justice comme dans la politique, dans la vie professionnelle comme dans la vie privée. Dans l'éducation et la formation, il y a le pouvoir de la parole et celui qui sait, il y a le pouvoir du silence de celui qui ne sait pas mais qui ne veut ou ne peut pas le savoir il y a le pouvoir des contenus (je prends ce terme dans son sens le plus large : tout ce qui peut être enseigné, c'est-à-dire, transmis pour être appris ou acquis quels que soient les modes de transmission) qui ne se laissent pas enseigner ou apprendre. C'est faire preuve d'un angélisme scientifique naïf que de vouloir réduire les espace-temps d'enseignement /apprentissage d'une langue vivante à des lieux où les individus passent leur temps à s'occuper de savoirs, savoir-faire, savoir-être, savoir-apprendre, les uns pour les transmettre, les autres pour les reproduire, les adapter, les réinventer, étant entendu que l'enseignement/apprentissage doit toujours se produire selon les trois niveaux relevés par Bateson et al. (1981, 136-137) : « *L'apprentissage zéro* » correspondant à la simple réception d'une information, l'apprentissage de niveau 1 conduisant à l'aptitude à changer de comportement en fonction d'une information, le niveau 2 étant de l'ordre de « *l'apprendre à apprendre* ».

La notion de stratégie me paraît particulièrement adéquate pour rendre compte de ce qui se passe dans le processus d'enseignement et d'apprentissage d'une langue vivante parce qu'elle implique, fondamentalement, celle de gagner. Quels que soient les domaines dans lequel les individus ou groupes d'individus appliquent des stratégies, ce n'est pas pour perdre, mais pour gagner. S'il veut user et abuser de son pouvoir de ne pas apprendre, l'apprenant va utiliser des stratégies pour « gagner » les contenus enseignés, pour obtenir de bonnes notes, pour réussir à des examens, pour briller vis-vis de ses

collègues. Sauf cas pathologiques, qui peuvent être plus fréquents qu'on ne le pense ! l'enseignant recourra à des stratégies pour « gagner » la transmission des contenus, pour entretenir le prestige de son savoir, pour avoir de l'autorité, pour gagner la sympathie de ses partenaires. Mais, peut-être, les interactions entre enseignant et apprenants sont-elles un peu plus complexes et ambiguës. Car, paradoxalement, on pourrait prétendre que les stratégies d'enseignement, pour « gagner » pédagogiquement, consisteront à « perdre » : perdre le pouvoir de la parole et du savoir au profit de l'apprenant, perdre le prestige de la fonction enseignante pour que l'apprenant devienne plus prestigieux (nombreux cas d'artistes qui sont devenus plus célèbres que leurs maîtres), perdre l'autorité pour responsabiliser l'apprenant. La notion de gain me paraît être le moteur même de toutes les stratégies et c'est autour d'elle que je vais développer mon approche stratégique.

2. les composants d'une stratégie

Tout individu qui apprend entre en contact avec des contenus qui lui transmettent des personnes et/ou des objets dans un environnement constitué d'espace-temps. Il réalise un certain nombre d'actions mentales et physiques qui relèvent des domaines cognitifs, affectifs, sociaux, et psychomoteurs. Les stratégies sont formées par un ensemble d'actions coordonnées en vue d'atteindre un objectif qui se traduit par l'acquisition de savoirs, savoir-faire, savoir-être et savoir-apprendre. Elles permettent en même temps de gérer les espaces-temps et les pouvoirs qui sont en jeu dans les interactions. Mais toute la difficulté paradoxale relevée par Klein (1986) de l'acte d'apprendre une langue vivante est que l'apprenant doit à la fois interagir et communiquer pour apprendre et assimiler pour pouvoir interagir et communiquer. De plus, la relation triangulaire pédagogique illustrée par le classique triangle.

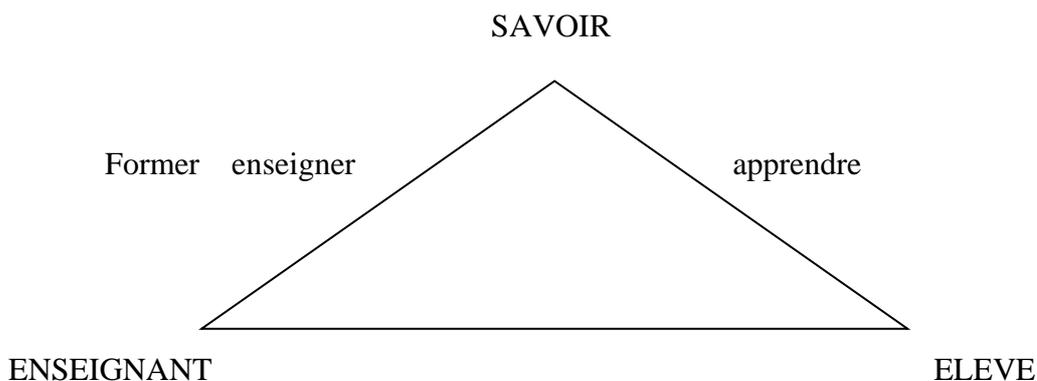


Figure 1 savoir, enseigner et élève

Fonctionne, selon Houssaye (1988), le plus souvent, conformément au principe du tiers exclu, c'est-à-dire, que l'enseignant, quand il se limite à transmettre un savoir, exclut l'élève, que ce dernier apprend en excluant l'enseignant et que celui-ci, lorsqu'il s'attache en priorité à former l'élève, exclut la transmission du savoir. Il convient donc d'organiser les relations de façon que le tiers exclu joue aussi un rôle actif à l'image du « mort » dans le jeu de bridge.

Pour les besoins de cette étude, je modifierai le triangle pédagogique de la façon suivante afin d'y inclure les notions-clés qui nous occupent :

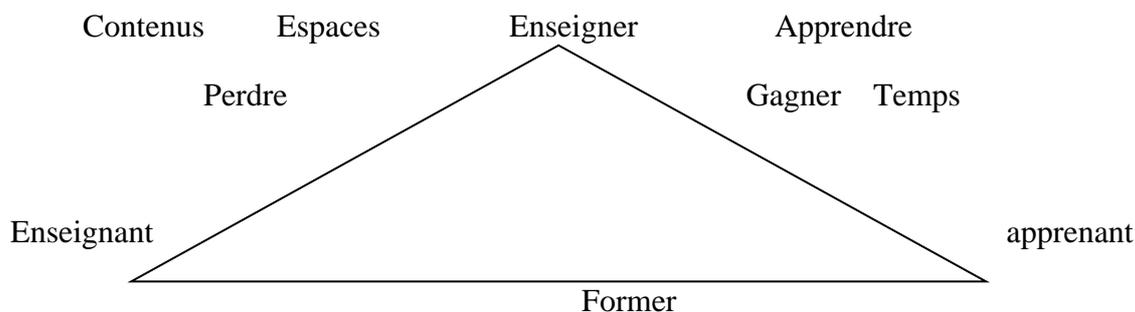


Figure 2 : les quatre composants de l'apprentissage

C'est par rapport à ce contexte interactionniste que je vais tenter d'analyser le fonctionnement des stratégies, qu'elles soient de communication ou d'apprentissage, peu importe ici. Mon analyse sera basée sur les quatre composants suivants :

1. L'invisible
2. Le prévisible
3. L'imprévisible
4. Le visible

En relation avec les interactions entre enseignant-apprenant-contenus-espace-temps, étant entendu que le rôle de l'enseignant peut être joué par différentes personnes, qui n'exercent pas nécessairement la profession enseignante, par des médias, des objets ou par l'apprenant lui-même dans le cas de l'autodidaxie.

2.1. L'invisible ou les attentes

De nombreux facteurs, dont les partenaires ne se rendent pas immédiatement compte, dont la perception est inexistante ou occultes, ou diffuse, influencent directement ou indirectement toute interaction d'enseignement /apprentissage et de communication langagière, comme, par exemple, par rapport

2.1.1. Aux espace- temps

- Le temps qu'il fasse : chaleur, humidité, pluie, brouillard, le ciel bleu, vents tels que le mistral, le foehn, le sirocco, phases de la lune....
- Les saisons.
- Les moments : débuts ou fin d'une leçon, tôt le matin, tard le soir, pendant la digestion...
- Les durées : durée d'une leçon, d'une phase d'une leçon, durée des études en mois, années, succession des leçons....
- Influence de l'organisation des espaces ou à lieu l'enseignement /apprentissage : disposition des meubles, place des apprenant, décoration, place de l'enseignant ...
- Influence de l'organisation des espaces ou a lieu l'apprentissage seul, sans enseignant : chambre de l'apprenant, lieux publics, moyens de transport, jardins, parcs, plages.....

2.1.2. Aux contenus

- Les savoirs, savoir-faire, savoir-être savoir-apprendre que l'apprenant a appris ou apprend ailleurs et à un autre moment
- Les savoirs, savoir-faire, savoir-être, savoir-apprendre que l'enseignant transmet sans s'en rendre compte, par ses modes d'agir, le rayonnement ou non-rayonnement de sa personnalité, sa gestique et mimique, les implicites et sous-entendus de sa parole...
- Les contenus que l'enseignant a acquis avant de réaliser les actions d'enseignement et qui vont les influencer de façon déterminante
- ...

2.1.3. A l'enseignant

- Ses besoins, motivations, intérêts, inconscients et implicites, à enseigner
- Ses objectifs, inconscients et implicites, à enseigner
- Ses humeurs du moment, ses soucis, chagrins, joies, qu'elles qu'en soient la nature et l'origine
- Les rivalités de pouvoirs non déclarées de toute nature, qui s'exercent entre les apprenants, entre lui et les apprenants et plus particulièrement certains d'entre eux...
- La biographie privée et professionnelle de l'enseignant
- ...

2.1.4. A l'apprenant

- Ses besoins, motivations, intérêts, inconscients et implicites, à apprendre
- Ses objectifs, inconscients et implicites, à apprendre
- Ses humeurs du moment, ses soucis, chagrins, problèmes, joies, qu'elles qu'en soient la nature et l'origine
- Les rivalités de pouvoirs entre lui et les autres apprenants et certains d'entre eux, entre lui et l'enseignant, rivalités qui ne sont pas ouvertes mais occultes et diffuses ...
- La biographie privée et scolaire de l'apprenant....
- ...

Ce qui est invisible peut à chaque instant, pour une raison ou pour une autre, de façon délibérée ou non, devenir visible. C'est une des fonctions de la stratégie que, d'une part, reconnaître qu'il y a de l'invisible qui influence toute action et, de l'autre, s'efforcer de le rendre visible pour être à même d'en tenir compte

Les actions dans cette composante d'une stratégie consisteront, pour l'apprenant, à percevoir, pour l'enseignant, à donner à voir. Sun Tse (1993, 51) dit :

« Faites attention à tout. Si votre découverte vous dit que les arbres bougent, bien qu'il n'y ait pas de vent, c'est que l'ennemi est en marche. Il se peut qu'il vienne à vous : préparez-vous soit à le recevoir, soit à vous porter à sa rencontre. Si l'on vous dit que les herbes des champs sont très hautes, redoublez de vigilance, car une surprise est possible. »

On comprend par là qu'il faudrait être très prudent car il est possible qu'une surprise se produise lors de l'apprentissage.

2.2 Le prévisible ou les objectifs

Agir implique un objectif et les moyens de l'atteindre. Tout objectif est une projection dans l'avenir, un pari sur le futur. Dans l'enseignement et l'apprentissage, comme dans la communication langagière, un grand nombre d'éléments peuvent être prévus. C'est même grâce à cette faculté d'anticipation propre à notre cerveau que nous sommes capables de comprendre instantanément l'autre et de lui répondre spontanément de façon adéquate, de lire et d'écrire. Cette même faculté nous permet de faire des hypothèses pour apprendre. Sans une planification, qui prévoit le déroulement d'un enseignement /apprentissage, celui-ci ne serait tout simplement pas réalisable, comme prévoir, par exemple, par rapport :

2.2.1. Aux espace-temps

- Les lieux où se rencontrerons enseignant et apprenant : salles de classe, auditoriums, laboratoires....
- Les lieux où l'apprenant peut poursuivre seul son apprentissage : bibliothèques, appartement, moyens de transport, lieux ouverts, fermés...
- Les moments d'enseignement / apprentissages : horaire quotidien, hebdomadaire....
- Les moments d'apprentissage sans enseignant : le soir, le dimanche, pendant les vacances....
- Durées de l'enseignement /apprentissage : durée d'une leçon, d'un semestre ou trimestre, durée des études complètes, durée des pauses, des vacances...
- Durées de l'apprentissage seul : en minutes, en heures, fréquences....
- Organisation prévisible des lieux d'enseignement / apprentissage : nombre de places, mobilier, appareils audio-visuels....
- Organisation prévisible des lieux d'apprentissage : chambre, bibliothèque....
-

2.2.2. aux contenus

- Les contenus linguistiques peuvent être prévus jusque dans leur moindre détail ; les aptitudes, les savoir-apprendre, les idées, les goûts sont plus difficilement prévisibles avec exactitude.
- L'identification des besoins donne une première série d'information qui servent à déterminer des objectifs qui, eux, sont ensuite traduits en contenus
- Toute ces prévisions sont incarnées dans différents types de documents : plans d'études, programmes, matériels pédagogiques dans lesquels on trouvera, répartis dans une progression préétablie, les mots, les règles de grammaire, les textes, les thèmes que l'enseignant est censé enseigner
- Ces prévisions peuvent être précises et détaillées ou vagues et se référer à différents types de catégories : savoirs, savoir-faire, savoir-être, savoir-apprendre ; attitudes ; aptitudes : phonétique, morphologie, syntaxe, lexicale, pragmatique, textuelle, thématique....
-

2.2.3. À l'enseignant

- Un enseignant peut, à la limite, prévoir tout ce qu'il va enseigner (cas de l'enseignement ex cathedra ou le professeur lit mot à mot son cours écrit à l'avance).
- Planification d'une leçon, d'un ensemble de leçons par rapport aux temps, aux lieux, aux contenus de cette ou de ces leçons.
- Planification du temps en fonction des obligations professionnelles, sociales, familiales, en fonction du temps libre et de l'argent gagné et disponible.
- Objectifs explicites de l'enseignement en relation avec ceux de l'institution.

○ ...

2.2.4. À l'apprenant

○ L'apprenant ne peut pas prévoir ce qu'il va enseigner. Certes, il dispose d'un certain nombre de documents, programmes, plan d'études, matériels pédagogiques qui l'aident à se préparer, mais c'est justement une des différences fondamentales entre l'enseignement et l'apprentissage que l'apprenant ne peut pas savoir à coup sûr ce qu'il va apprendre, sans parler de ce qu'il va acquérir, par rapport à ce qu'on va lui enseigner.

○ Préparation d'une leçon, d'un ensemble de leçon par rapport aux temps, lieux et contenus de cette préparation.

○ Organisation du temps en fonction des obligations d'apprentissage, sociales, familiales, en fonction du temps, libre et de l'argent gagné et/ ou disponible.

○ Planification des études complètes.

○ Préparation des examens en fonction du temps, de l'espace, des contenus.

○ Objectifs conscients de l'apprenant par rapport à ceux de l'enseignant et de l'institution.

○ ...

La prévision est certainement l'action majeure dans une stratégie. Le bon stratège est celui qui, premièrement, sait prévoir toutes les situations auxquelles il risque d'être confronté ; deuxièmement, parvient à se fixer clairement un objectif ; troisièmement, planifie la combinaison optimale des ressources disponibles pour atteindre cet objectif. Le bon communicateur est celui qui prévoit le mieux et le plus rapidement les situations dans lesquelles il aura à communiquer, qui choisit l'objectif correspondant à la situation et aux interlocuteurs (par ex. convaincre, se faire obéir, séduire, informer, etc.) et qui combine le mieux les ressources dont il dispose (pour l'apprenant d'une langue vivante : combiner les nouveaux sons, mots, phrases en textes, combiner les gestes et moyens compensatoires). Le bon communicateur est aussi celui qui sait faire les bonnes hypothèses. « En général, A ne pourra prévoir les réactions de B que s'il fait un ensemble d'hypothèses sur le partenaire B :

○ Sur sa personnalité et son rôle ;

○ Sur son savoir encyclopédique ;

○ Sur son savoir-faire social, y compris sa compétence de communication ;

○ Sur son interprétation de la situation actuelle ;

○ Enfin aussi, et ce n'est pas le moindre, sur l'hypothèse que fait B le concernant lui A sur tous ces points : personnalité et le rôle ; savoirs ; interprétation de la situation ; ainsi que sur les hypothèses que fait B sur les hypothèses de A concernant B. » (Bange 1992, 106-107).

De même, le bon apprenant (Rubin and Thompson 1982, Hawkins 1992, James and Garrett, eds 1991) est celui qui sait faire les bonnes hypothèses par rapport aux multiples situations et problèmes d'apprentissage auxquels il va être confronté, sait percevoir tout ce qu'ils comportent, trouve les compromis, si nécessaire, entre ses propres objectifs, qu'il a clairement déterminés, et ceux de l'enseignant et de l'institution, enfin se prépare adéquatement à combiner ses actions d'apprentissage avec celles d'enseignement.

Dans cette composante d'une stratégie, l'action de l'apprenant sera essentiellement de FAIRE DES HYPOTHESES et celle de l'enseignant de CONVAINCRE l'apprenant de la validité, contenus et moyens proposés.

2.3 L'imprévisible ou les parcours

Si notre faculté à anticiper, prévoir, faire des hypothèses est étonnante, celle de réagir instantanément et de façon adéquate à ce qui n'a pas été prévu, l'est encore plus. Un apprenant, dans ses interactions avec un enseignant et des contenus, ne peut pas tout prévoir de sorte qu'il est constamment obligé de s'adapter à des situations nouvelles. Un rien peut changer le cours d'un enseignement ou d'une communication langagière. Une des fonctions essentielles des stratégies est de, paradoxalement, prévoir l'imprévisible, comme, par exemple, par rapport :

2.3.1. Aux espace-temps

- Tout événement qui modifie, de façon inattendue, un espace : un bruit, un objet qui tombe, une personne qui pénètre dans l'espace, un geste....
- Tout événement qui modifie, de façon inattendue, le déroulement prévu de temps : un coup de téléphone, un orage, un malaise d'un des partenaires.....
- ...

2.3.2. Aux contenus

- Tout contenu que l'enseignant, pour une raison ou une autre, est conduit à enseigner alors qu'il ne l'avait pas prévu : un mot, une règle de grammaire, une information
- Tout contenu que l'apprenant, pour une raison ou une autre, apprend alors qu'il ne l'avait pas prévu

2.3.3. à l'enseignant

- Tout événement qui change, de façon imprévue, les actions ou le comportement de l'enseignant pendant qu'il enseigne ; réaction d'un apprenant, changements inattendus dans les espace-temps...
- Tout événement qui modifie la vie professionnelle, sociale, familiale de l'enseignant et qui va influencer sur son enseignement : maladie, accident, changements politiques...
-

2.3.4. à l'apprenant

- Tout événement qui change, de façon inattendue, les actions de l'apprenant pendant qu'il apprend en interaction avec l'enseignant : question de l'enseignant, réaction de l'enseignant ou d'un apprenant, changements inattendus dans les espace-temps....
- Tout événement qui change, de façon inattendue, les actions de l'apprenant pendant qu'il apprend seul : un coup de téléphone, un ami qui surgit, un besoin de manger, d'écouter de la musique, de marcher, de fumer une cigarette...
- Tout événement qui modifie la vie scolaire, sociale, familiale de l'apprenant et qui va influencer sur son apprentissage : accident, grève, maladie....
-

Sun Tse (id. P.24,67) dit : « *Par rapport à l'ennemi, vous pouvez vous trouver dans une infinité de situations qu'on ne peut toute ni prévoir, ni énoncer. C'est votre expérience qui vous suggérera ce que vous aurez à faire dans chaque cas particulier ;* »

« *Quelque critique que ce soit votre situation, ne désespérez jamais. Quand tout est à craindre, il ne faut avoir peur de rien ; environné de dangers, n'en redoutez aucun ; dépourvu de ressources, tablez sur toutes et surpris par l'ennemi, pensez aussitôt à le surprendre lui-même. Entraînez vos troupes à être*

prêtes, sans préparatifs, à saisir les avantages la ou elles n'en cherchaient pas, à improviser les dispositions à prendre sans attendre vos ordres, à s'imposer elles-mêmes les règles qui garantissent la discipline. »

Dans leurs interactions, enseignant et apprenant sont constamment forcés d'IMPROVISER, et, comme dans la musique de jazz, quand un musicien improvise, la section rythmique et éventuellement les autres musiciens de l'orchestre l'ACCOMPAGNENT. On peut aussi imaginer des séquences pédagogiques à l'instar des schémas harmoniques des thèmes de jazz sur lesquels enseignant et apprenant improvisent et s'accompagnent dans leur enseignement et dans leur apprentissage. La surprise, l'inattendu, l'imagination caractérisent toute bonne improvisation.

2.4. Le visible ou les résultats

Pour enseigner et apprendre, les partenaires font toute une série d'actions soit directement observables en tant que telles soit non observables mais dont on peut évaluer et observer les résultats. Ces actions sont réalisées dans des espace-temps dont les éléments constitutifs peuvent être perçus, comme, par exemple, par rapport :

2.4.1. aux espaces- temps

- Tout ce qui est perçu directement par les cinq sens dans un espace déterminé : les meubles, la décoration, les partenaires, les odeurs, un paysage...
- Les objets utilisés pour enseigner et apprendre : livres, feuilles de papier, crayon, tableau noir ou blanc, appareils audio-visuels, ordinateurs, disquettes....
- Perception du temps qui passe : objectivement (minutes, heures, jours, semaines, mois, le jour et la nuit, les saisons, les années) et subjectivement (une heure peut être perçue comme interminable ou au contraire comme très courte)
- Espaces fermés d'enseignement : salle de classe, laboratoire...L'enseignant ne peut enseigner que dans un espace prévu à l'avance où se trouve l'apprenant
- Espaces ouverts d'apprentissages : l'apprenant peut apprendre n'importe où : dans la rue, sur une terrasse de café, à la plage...
- Temps fermés de l'enseignement l'enseignant ne peut enseigner que pendant le temps ou l'apprenant est présent
- Temps ouvert de l'apprentissage : l'apprenant peut apprendre n'importe quand sans la présence de l'enseignant
- ...

2.4.2. aux contenus

- Les contenus d'enseignement sont directement observables : paroles et gestes de l'enseignant, mots, phrases, textes contenus dans les supports : livres, cassettes, didacticiels.
- Les contenus d'apprentissage ne sont qu'indirectement observables par le truchement de l'évaluation : évaluation immédiate par un tiers, auto-évaluation immédiate, évaluation retardée par un tiers, auto-évaluation retardée, évaluation interne, évaluation externe...
- Relation entre les contenus enseignés et les contenus appris : adéquation, inadéquation
- Catégories dans lesquelles sont exprimés les contenus : savoirs, savoir-faire, savoir-être, savoir-apprendre ; savoirs théorique, savoirs pratiques, savoirs procéduraux ; compréhension orale et écrite ; expression orale et écrite ; attitudes ; sons, mots, phrases, textes ; phonétique, morphologie, morphosyntaxe, syntaxe, lexique, pragmatique, tex tique ; thèmes, idées, opinions...
- ...

2.4.3. À l'enseignant

- Actions de l'enseignant pour enseigner : informer, expliquer, montrer, écrire, lire...
- Actions de l'enseignant pour gérer les interactions avec l'apprenant : ordonner, conseiller, convaincre, séduire...
- ...

2.4.4. A l'apprenant

- Actions de l'apprenant pour apprendre : écouter, lire, écrire, regarder, comprendre, comparer, déduire, induire.
- Actions de l'apprenant en relation avec celles de l'enseignant et actions solitaires d'apprentissage
 - Actions de l'apprenant pour gérer ses relations avec l'enseignant et les autres apprenants : répondre à un ordre, poser une question, gestes, mimique...
 - Actions de l'apprenant qui ne veut pas apprendre pendant un enseignement /apprentissage : ne pas écouter l'enseignant, faire autre chose en cachette, rêver...
 -

Toutes les actions visibles de l'enseignant, toutes les actions (visibles ou invisibles, mais dont on peut évaluer visiblement les résultats de l'apprenant) poursuivent un seul but : l'apprentissage de contenus dans la perspective de l'acquisition, à des niveaux de compétence qui peuvent être très différenciés, des savoirs théoriques, pratiques et procéduraux nécessaires à l'utilisation de la langue vivante apprise à des fins de communication, ce terme étant pris dans son sens le plus large.

La stratégie, pour l'apprenant dans sa composante visible, consiste à COMBINER ses actions et ressources, pour GAGNER son apprentissage, et, pour l'enseignant à COMBINER ses actions et ressources pour GAGNER son enseignement tout en acceptant de PERDRE son savoir et son autorité.

3. Gagner des espace-temps

On peut se représenter l'apprentissage d'une langue vivante comme une série d'espaces que l'individu pendant un certain temps pour atteindre différents buts. Le terme de gagner, dans ses multiples acceptions, me paraît particulièrement adéquat pour illustrer les stratégies que peut appliquer un apprenant pour

- Gagner (dans le sens d'acquérir, obtenir)
- Gagner du terrain (avancer, progresser)
- Gagner un endroit (atteindre)
- Gagner du temps (avancer vite)

L'apprentissage consiste, dans cette représentation, en un certain nombre d'espaces que l'apprenant gagne en combinant des actions, qui relèvent des domaines cognitifs, affectifs, sociaux et psychomoteur, pendant des temps déterminés à l'avance ou en cours de route. La combinaison de ces actions dépend de facteurs invisibles, prévisibles, imprévisibles et visibles.

La description de ces espaces correspondrait à celle des contenus, celle de leurs limites à celle des objectifs, celle des stratégies à celle des actions nécessaires pour parcourir les espaces et atteindre les objectifs dans certain temps. On peut donc imaginer cette description comme des cartes géographiques (Aumont et Mesnier 1992, 170) qui permettent à l'apprenant, tel le général avant, pendant et après une bataille, de préparer et prendre les décisions pour construire les étapes de son parcours et

gagner les objectifs fixés. Ces cartes, comme celles de géographie, peuvent être à différentes échelles, du plus global au plus détaillé, selon l'usage qu'on veut en faire. A relever qu'en apprentissage, le chemin le plus court et direct n'est pas nécessairement le meilleur. Une autoroute est moins intéressante qu'un chemin de campagne bordé de forêts, de champs de blé, d'étangs ou l'on s'arrête pour pêcher la tanche ou la carpe. En avion, on arrive vite à destination, mais on n'a rien vu. Certes, la pédagogie par objectifs opérationnels à ses vertus, celle de l'errance aussi. (Richterich 1985, p. 122-124)

Ces cartes représentant les espace-temps d'apprentissage ne doivent pas être conçues en termes de géométrie, mais comme le suggère si bien Michel Serres (1992 b), en termes de topologie. L'espace en rapport avec le temps se plisse, se chiffonne.

« Plus intuitivement, ce temps peut se schématiser par une sorte de chiffonnage, une variété multiplement pliable. Si l'on y réfléchit deux minutes, cette intuition est plus claire que celle qui impose une distance constante entre des mobiles et elle explique plus de choses. Tout le monde s'étonne de ce que les nazis, après 1935, s'adonnent aux plus archaïques des conduites, dans le pays le plus avancé du monde dans les sciences et la culture. Or sans cesse, nous faisons en même temps des gestes archaïques, modernes et futuristes. » (Serres, 92)

Les stratégies aident l'apprenant, d'une part, à s'orienter dans un espace-temps, et, d'autre part, à le parcourir pour gagner un certain endroit. Etant entendu que pour gagner un apprentissage, il faut accepter de perdre (ne pas comprendre, faire des fautes, se tromper, etc.) Tout parcourt est fait d'hésitation, d'erreurs qu'il s'agit d'exploiter pour mieux parvenir au but.

Conclusions

Le rôle des stratégies dans l'interaction complexe et dynamique entre enseignement/apprentissage est examiné dans cet article, en mettant l'accent sur le processus d'apprentissage. Les caractéristiques et le fonctionnement des stratégies de communication sont analysés. L'impact des stratégies d'enseignement/apprentissage sur l'acquisition d'une langue étrangère est largement reconnu et la notion de stratégie d'apprentissage est désormais présente dans la plupart des cours. Les apprenants sont encouragés à réfléchir sur leurs pratiques d'apprentissage, tandis que les enseignants observent et utilisent les techniques adoptées par les apprenants pour mieux apprendre la langue cible. Une analyse réflexive des retours des apprenants montre l'intérêt de cette approche pour la construction d'une pratique pédagogique prenant en compte les stratégies des apprenants. Cependant, l'utilisation généralisée du terme "stratégie d'apprentissage" pour décrire tous les comportements liés à l'apprentissage a créé de la confusion et de l'incohérence. Afin de favoriser une meilleure harmonisation et une utilisation plus cohérente du concept, une définition de la stratégie d'apprentissage est proposée et une nouvelle taxonomie des stratégies est décrite, classant les stratégies en trois domaines : métacognitives, de traitement cognitif et d'exécution cognitive.

RÉFÉRENCES

- Aumont, B. et Mesnier, P.M. 1994. « L'acte d'apprendre ». *Revue française de pédagogie*, 106, pp. 116-118.
- Bachman, L. 1990. *Fundamental Considerations in Language Testing*. New York: Oxford University Press.
- Bange, P. 1992. *Acquisition Et Interaction En Langue Etrangère*. Université Lumière Lyon II.
- Bateson, G. et al. 1981. *La Nouvelle Communication*. Seuil, cf. chapitre 2.1. "Positions théoriques", p. 136-137.
- Canale, M., & Swain, M. 1980. *Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing Applied Linguistics*.1, pp.1-47. <http://dx.doi.org/10.1093/applin/1.1.1>

- Daniel, V. 1992. Recherche Sur L'acquisition Des Langues Secondes Un Etat Des Lieux Et Quelques Perspectives. Acquisition Et Interaction En Langue Etrangère. G.R.A.L, Université de Provence.
- Faerch, C., & Kasper, G. 1983a. Strategies in Interlanguage Communication. London: Longman
- Michel, S.1992. Le Tiers-Instruit. Folio.
- Richterich, R. 1985. Besoins Langagiers et Objectifs D'apprentissage. HACHETTE.
- Tarone, E., Cohen, A. D. & Dumas, G. 1976. A closer look at some interlanguage terminology: a framework for communication strategies. In C. Faerch and G. Kasper (Eds.), Strategies in interlanguage communication (pp. 4-14). London: Longman.
- Tarone, E. 1983. Some thoughts on the notion of 'communication strategy'. In C. Faerch & G. Kasper (Eds.), Strategies in interlanguage communication (pp. 61-74). London: Longman.
- Wenden, W. et Rubin, L. 1987. „Stratégies De L'apprenant Dans L'apprentissage Des Langues ». *Journal Des Langues Modernes*, 74, p. 79-86