

STRATÉGIE D'APPRENTISSAGE UNE NOTION EN MOUVEMENT

Gisèle HOLTZER

Université de Franche-Comté

1. Approche générale

L'étude systématique de la manière dont les individus s'approprient une langue étrangère est un phénomène récent datant de la deuxième moitié de ce siècle, ce qui peut expliquer les méconnaissances et les grandes zones d'ombre qui couvrent ce domaine éminemment complexe. La notion de stratégie d'apprentissage, née dans les années 60, fait partie de ces points obscurs. L'un des problèmes de fond relevé par R. ELLIS (1997) est le fait que les diverses stratégies identifiées par les chercheurs ne soient pas véritablement intégrées dans un modèle psycholinguistique d'apprentissage, les travaux effectués jusqu'ici consistant principalement à établir des typologies et des nomenclatures (classer les stratégies, les nommer, les décrire et les quantifier). A l'heure actuelle, un consensus relatif existe sur les inventaires et les classements généraux, les grandes catégorisations provisoirement admises - stratégies cognitives, métacognitives, sociales, affectives, coopératives - s'étant établies pour l'essentiel au cours des années 80 (DANSEREAU 1978, CHAMOT 1987, O'MALLEY 1990). Les propriétés attribuées aux stratégies (sont-elles conscientes ou non? observables ou non?...) suscitent en revanche le débat¹. Doit-on s'en étonner? Liée à des problématiques et des champs de recherche pluriels et évolutifs, appréhendée dans des situations empiriques hétérogènes, la notion de stratégie d'apprentissage, sauf à mettre en œuvre une approche réductrice, ne peut être perçue d'un point de vue unique et unifié.

Ces Journées d'étude ayant une dimension historique, j'évoquerai quelques aspects de l'existence notionnelle de stratégie d'apprentissage, des années 60 au début des années 80, en essayant de la resituer dans les courants de recherche et par rapport aux macro-concepts avec lesquels elle est en interrelation. Parler de stratégie d'apprentissage n'a en effet de sens qu'en référence à une conception "ouverte" de l'apprentissage (comme activité mentale constructive de l'individu) et à un positionnement de l'apprenant comme acteur. La notion se définit donc en relation avec les deux macro-concepts "apprentissage" et "apprenant" qui seront largement évoqués dans mon intervention. Stratégie d'apprentissage se définit également par rapport à d'autres repères théoriques. Dans cette étude, je tiendrai plus particulièrement compte de la composante "contexte d'appropriation" qui, selon R. PORQUIER (1994), est l'une des trois entités auxquelles renvoient termes et notions dans les recherches sur l'appropriation des langues et sur la communication interlinguistique².

Les faits étant désormais bien connus, je me contenterai de rappeler brièvement le contexte de naissance de “stratégie d'apprentissage” dans la didactique des langues en France³. La notion apparaît au cours de la période 1970-76, moment de grande perturbation dans la sphère linguistico-didactique française agitée par une rupture épistémologique profonde, celle du déplacement du pôle “enseignement” au pôle “apprentissage”. Le “renouveau” vient du monde anglo-saxon, avec un décalage de presque dix ans, si bien qu'en didactique des langues les écrits français de la décennie 70, voire au-delà, sont formés de citations ou de reformulations d'auteurs américains (MACKEY, JAKOBOVITS, RIVERS...) ou britanniques (CORDER, SELINKER...). On peut voir dans ce retard les effets de la “fermeture” du milieu des linguistes français, des “œillères des francisants” peu accueillants aux idées venues d'ailleurs ainsi que l'observent d'un point de vue critique les historiens des sciences du langage⁴. Deux concepts centraux vont être particulièrement discutés, “apprentissage” et “apprenant” dont le retracerai l'émergence dans la recherche nord-américaine de la décennie 60.

2. Vers l'autonomisation du pôle “apprentissage” et l'avènement de l'apprenant

C'est dans les années 60 que la notion de stratégie d'apprentissage commence à être prise en compte Outre-Atlantique, et ce dans les écrits à dimension psycholinguistique consacrés à l'apprentissage des langues (CARROLL, 1963, 65, 66 ; PIMSLEUR, 1962, 66). Déjà les chercheurs s'intéressent aux stratégies utilisées par les apprenants de langue compétents et pensent que de telles stratégies devraient être enseignées aux non utilisateurs. On notera que les stratégies identifiées sont pour la plupart corrélées au problème du transfert (thème majeur de l'époque), les stratégies utiles étant celles qui conduisent à des transferts positifs. La recherche est d'autre part centrée sur l'établissement de corrélations entre différentes variables. Des études expérimentales s'attachent à montrer l'existence de relations entre attitudes et stratégies dans le cadre du transfert. Les individus à faible tolérance à l'ambiguïté ont par exemple tendance à résister aux interférences linguistiques susceptibles d'introduire des confusions dans la langue cible. Une distinction est faite entre “assimilatory/assimilative strategy” et “separative strategy” selon que l'individu fait référence à sa L1 dans l'étude de L2 de manière assimilatrice ou établit au contraire une frontière stricte entre L1 et L2. Des attitudes comme l'ethnocentrisme, l'attachement à sa communauté, sont également vues comme des facteurs de résistance à certaines interférences (cf. L.A. JAKOBOVITS, 1970).

Dans cette phase de préhistoire de la notion de stratégie d'apprentissage - qui n'a pratiquement aucun écho en France - deux points me semblent importants à souligner. L'un concerne l'apprentissage, l'autre l'apprenant.

2.1. Le pôle “apprentissage”

Le processus “apprentissage” commence à être distingué du processus „enseignement”. L’auteur de référence en la matière est W. F. MACKEY (1965) qui dénonce l’inexplicable confusion existant entre enseignement et apprentissage. Face à l’abondante littérature dévolue à l’enseignement, MACKEY s’étonne qu’aussi peu d’intérêt ait jusqu’alors été accordé au processus par lequel on apprend. Conséquence de telles réflexions, la fin de la décennie 60 voit la publication de nombreux ouvrages sur l’apprentissage des langues (foreign language learning). Mais il faut préciser que dans cette phase, les ponts ne sont pas coupés avec l’enseignement : analyser le processus d’apprentissage est en fait une contribution à l’enseignement des langues qu’il s’agit d’améliorer ainsi que l’affirment la plupart des auteurs. Mais c’est indéniablement le début d’un processus de séparation qui va aller en s’accroissant au cours des années qui suivent (cf. infra).

Dans le domaine français, la distinction entre enseignement et apprentissage sera effective au cours de la décennie 70 et s’actualisera typographiquement par une barre oblique séparatrice (enseignement/apprentissage). R. PORQUIER (1984), dans un numéro thématique du *Français dans le Monde* consacré à l’apprentissage des langues, s’interroge sur l’évolution importante signalée par cette “étrange” barre oblique “qui, tout en les associant enfin, paraît dresser un mur mitoyen entre enseignement et apprentissage” (p.28). Revenant sur le sujet quelques années plus tard, GALISSON (1989) axe son commentaire sur le passage du couple “enseignement-apprentissage” au couple “enseignement/apprentissage”. Le trait d’union traducteur d’un état de “coordination fictive” fait place à la barre oblique manifestation d’un état “d’opposition réelle” renvoyant les deux concepts à deux processus “distincts” et même “disjoints” (p.42). La perspective selon laquelle l’apprentissage n’est plus envisagé comme la simple résultante d’une action d’enseignement va autonomiser le champ des recherches sur l’apprentissage et favoriser l’entrée de “stratégie” dans le réseau conceptuel de la didactique des langues.

2.2. Le pôle “apprenant”

L’apprenant devient un pôle central. D. GIRARD (1974) le souligne, ce sont les psychologues et les psycholinguistes qui ont fortement contribué à donner à élève (the learner) une place importante dans la recherche. D’où l’intérêt accordé aux facteurs “psychologiques” (learner factors) qui incluent les stratégies d’apprentissage parmi les variables prises en compte: aptitudes, attitudes, motivations, personnalité. “Stratégie d’apprentissage” (learning strategy) est compris dans le sens très général des méthodes spécifiquement utilisées pour apprendre (“typical mode of learning”, JAKOBOVITS, 1970: 126), sens proche d’habitudes d’apprentissage (“study habits”). Les questions que l’on se pose à l’époque sont d’ordre psycholinguistique, ou portent sur des traits de personnalité ou encore sur les conduites concrètes de l’apprenant : emploie-t-il des stratégies assimilatrices/séparatrices? Dans quels domaines de la langue cible (phonétique, syntaxe, vocabulaire)? Ses stratégies évoluent-elles avec le développement de sa compétence en langue? Est-il perfectionniste? Prend-il des notes pour mémoriser?... Ces questions, dans leur diversité et leur éclectisme, indiquent une volonté de mieux

comprendre comment l'apprenant, envisagé dans ses caractéristiques propres, apprend. Dans cette même voie, un autre thème émerge qui sera l'objet de maintes réaffirmations en France, celui de la singularité de l'apprenant : ce dernier a "différentes" manières d'apprendre, des stratégies "individuelles". Ce processus d'individuation est l'un des aspects remarquables des problématiques qui se mettent (et se mettront) en place.

On observe alors un incontestable courant qui tend à prendre en compte l'apprenant dans sa globalité, avec ses dimensions sociales, culturelles, affectives. Pourtant, ce n'est pas une approche "humaniste" qui va dominer, du moins en France. Bien qu'au début des années 70, les expressions *learning strategy* et *learner strategy* soient présentes dans les discours anglo-saxons (HOSENFELD, CARROLL, JAKOBOVITS), c'est la première de ces expressions qui, en France comme dans d'autres lieux, fera carrière. De même le terme *apprenant*, attesté dans les discours français à partir de 1973 (voir GALISSON, 1989), sera conceptualisé dans une perspective cognitive, en étroite relation avec le processus d'apprentissage, laissant dans l'ombre le sujet comme personne globale. Les deux définitions suivantes me semblent s'inscrire dans cette tendance:

"Apprenant, terme générique commode pour désigner quiconque apprend ou étudie dans quelque cadre que ce soit ("acquéreur" n'a pas encore vu le jour...), dénote l'acte même d'apprendre et l'agent du procès" (R. PORQUIER, 1984 : 29)⁵.

"L'apprenant désigne le sujet qui agit et prend en charge l'accès à la connaissance. Il symbolise le changement d'orientation de la discipline et sa centration sur... l'apprentissage" (R. GALISSON, 1989: 42).

On ne peut que relever la cohérence de la terminologie qui se construit en rapport avec le choix épistémologique opéré en faveur du pôle "apprentissage" dans la mouvance du cognitivisme régnant.

3. L'analyse d'erreurs : stratégie d'apprentissage/de communication et situation d'apprentissage/de communication

3.1. Des dichotomies en débat

C'est avec les recherches en analyse d'erreurs, qui voit la domination de l'école anglaise avec les contributions clefs de SELINKER et de CORDER, que la notion de stratégie d'apprentissage va véritablement faire son entrée en France en liaison avec une nouvelle conception de l'apprentissage. La définition qui prévaut dans le champ français est empruntée à CORDER (1971): "... l'apprentissage des langues est une activité d'ordre cognitif de traitement de données et de formation d'hypothèses" (1980b: 27 pour la traduction française)⁶. Le passage d'une visée externe de l'apprentissage représentée par le behaviorisme et le principe du conditionnement par stimulus extérieur à une visée interne avec une plongée dans "le grand inconnu de la réalité des processus psychologiques humains"⁷ pose un problème aux chercheurs : comment trouver des voies d'accès à cette activité interne qui échappe à l'observation? Comment inférer les processus et les stratégies en œuvre dans l'apprentissage? Le champ de recherche vulgarisé sous l'étiquette "analyse d'erreurs" - dont CORDER

(1973) dit lui-même qu'il s'agit d'une "appellation trompeuse" - représente un courant porteur pour la notion de stratégie : "... elles (les erreurs) fournissent au chercheur des indications sur la façon dont une langue s'apprend ou s'acquiert, sur les stratégies et les processus utilisés par l'apprenant dans sa découverte progressive de la langue" (CORDER, 1967 - 1980a: 13 pour la traduction française).

L'histoire des notions abonde en dichotomies dures comme en distinctions floues. Deux couples de termes sont particulièrement mis en discussion à l'époque dans les écrits français :

• **Processus/Stratégie**

L'un des éléments différenciateurs est le critère universel/singulier : "On peut considérer l'apprentissage comme un processus global - ou mieux comme un ensemble de processus - à caractère universel, c'est-à-dire commun à tout apprenant. Les stratégies, au contraire, varient selon les individus et les situations d'apprentissage et de communication" (FRAUENFELDER, PORQUIER, 1979: 53). Sont rangées dans les processus des opérations telles que transfert, inférence, catégorisation, généralisation. Toutefois, les classements sont instables (l'inférence est pour E. BIALYSTOK une stratégie). Par ailleurs, la distinction établie paraît floue confrontée au classement des opérations. Un transfert conduisant à une production erronée peut en effet tout aussi bien relever de la mise en jeu d'un processus général que d'une stratégie lorsque l'individu, faute de mot disponible en langue cible, opère un transfert conscient sur la base de sa L1 pour tenter de communiquer (stratégie de compensation). Notons que le débat n'est pas clos, des auteurs comme BOGAARDS (1988) revenant sur cette distinction qui semble toujours d'actualité.

• **Stratégie d'apprentissage/Stratégie de communication**

C'est sans doute le couple le plus abondamment commenté et (re)précisé de la décennie 70 à aujourd'hui. La distinction a son origine dans un article fondateur de SELINKER (1972). Des cinq processus centraux qu'il dégage, deux sont appelés stratégies (ce qui ne contribue pas à clarifier la terminologie): les stratégies d'apprentissage (strategies of second-language learning) qui concernent l'approche personnelle de l'apprenant face au matériel linguistique à apprendre et les stratégies de communication (strategies of second-language communication) qui désignent les moyens utilisés par l'apprenant pour communiquer avec des natifs de la langue cible. Les deux notions sont adoptées en France et les premières typologies s'ébauchent, assez souvent calquées sur les classements nord-américains. Citons à titre indicatif :

- Stratégies d'apprentissage: simplification, inférence, répétition mentale, demande de clarification...
- Stratégies de communication : stratégies de formulation (paraphrases, moyens non verbaux, substituts...), demande d'assistance, stratégies d'évitement (abandon de sujet, d'énoncé).

Toute dichotomie trace des frontières nettes entre ce qui est moins fermement séparé. Il en est ainsi de l'opposition stratégie d'apprentissage/stratégie de communication

traversée par des recoupements. Mais plutôt que de m'attacher à cette question, je souhaiterais porter l'attention sur un phénomène qui va transformer la problématique générale : l'ouverture de la recherche à l'appropriation des langues étrangères en situation naturelle. Un tournant s'amorce en effet à la fin des années 70 qui va conduire au développement fulgurant des travaux sur l'acquisition des langues.

3.2. Vers le milieu naturel comme champ de recherche

Au départ, le contexte scolaire est roi. Les travaux en analyse d'erreurs portent essentiellement sur des données recueillies dans les institutions scolaires, les préoccupations didactiques formant toujours l'horizon des chercheurs : "The most obvious practical use of the analysis of errors is to the teacher" (CORDER, 1973: 265)⁸. Mais dès 1971 émerge une nouvelle exigence : élargir le champ d'investigation à des contextes non scolaires : "Nous manquons totalement d'informations concernant l'acquisition d'une LE par des apprenants individuels hors des structures scolaires. (...)... pour comprendre comment les gens apprennent une langue étrangère, nous ne ferons pas beaucoup de progrès tant que nous n'envisagerons pas d'entreprendre l'étude longitudinale des apprenants dans une situation non institutionnelle" (CORDER, 1971 - 1980b: 23 pour la traduction française).

La même orientation s'exprime en France. L'un des arguments, qui prend appui sur les travaux de C. HOSENFELD (1975), est en relation directe avec la notion de stratégie. Le point de vue peut être résumé comme suit : par ses contraintes propres, le milieu scolaire induit des stratégies spécifiques, des "stratégies scolaires" (traduction, apprentissage par cœur, prépondérance de la forme sur le sens...) qui diffèrent totalement des "stratégies naturelles" mises en œuvre en milieu non institutionnel. A la fin des années 70, la communication - et devrait-on dire la communication authentique - est à l'ordre du jour, polarisant la réflexion. C'est ainsi que l'impératif communicatif nourrit l'argumentation en faveur des situations naturelles comme terrain de recherche: "La diversité des stratégies envisagées, ainsi que la prégnance des situations de communication, exigent que la recherche en ce domaine s'oriente vers l'observation de situations authentiques et non plus seulement de situations expérimentales ou institutionnelles dont le caractère factice exclut le plus souvent d'authentiques stratégies de communication, au profit de stratégies scolaires" (R. PORQUIER, 1979: 49).

Remarquons que l'éloignement des contextes scolaires n'équivaut pas encore à une coupure avec la perspective didactique: "... l'étude des SC en situation *naturelle* d'apprentissage intéresse au premier chef la didactique des langues (ibid.)⁹". Cependant dans la situation didactique, continuité du mouvement repéré antérieurement, c'est sur l'apprenant (principalement l'apprenant adulte) que se concentre l'intérêt et non (plus) sur l'enseignant. En clair, les implications didactiques ne concernent pas l'enseignement (si ce n'est indirectement) mais l'apprentissage. L'hypothèse, qui tient lieu de conviction, est qu'une meilleure connaissance de l'appropriation d'une langue en milieu naturel fournira des données susceptibles d'aider les apprenants "captifs" à développer leur capacité à communiquer¹⁰. L'apprentissage devient clairement un axe de recherche autonome. Ce déplacement épistémologique va produire deux nouvelles dichotomies. La première oppose deux

contextes prototypiques : le milieu institutionnel, avec au premier rang le milieu scolaire (évalué négativement en termes de manque et de contraintes), et le milieu non institutionnel (vu comme un lieu d'authenticité des conduites communicatives ; on parle d'acquisition "spontanée"). L'autre dichotomie sépare deux processus d'appropriation : apprentissage et acquisition. Il convient d'observer que les usages de ces deux derniers termes ne sont pas aussi spécialisés qu'ils le seront plus tard (notamment sous l'effet des travaux de KRASHEN). Ainsi, C. NOYAU (1980: 73) privilégie *acquisition* comme terme générique :

- "acquisition en milieu scolaire, ou acquisition *guidée*" ; "acquisition guidée"
- (la situation scolaire est) "une situation particulière d'acquisition"
- "acquisition en milieu naturel, ou *non-guidée*" ; "acquisition *non-guidée*"¹¹.

D. VÉRONIQUE (1985: 45) emploie quant à lui le terme *apprentissage* à valeur générique dans le titre de son article "Apprentissage naturel et apprentissage guidé". Mais quelles que soient les fluctuations terminologiques (au demeurant inévitables dans les périodes de mobilité réflexive), l'important est de voir que des problématiques évoluent, que des systèmes se construisent, et que la notion de stratégie - élément de ces systèmes - ne peut qu'en être influencée.

4. Stratégies, interactionnisme et cognitivisme

Dans les années 80, l'étude des stratégies est marquée en France par deux phénomènes interreliés : les recherches sur l'acquisition des langues en milieu dit naturel et la rencontre avec l'interactionnisme. Dans les travaux, les stratégies de communication prennent ainsi souvent le pas sur les stratégies d'apprentissage.

La France est restée longtemps "sourde" à l'interactionnisme et ce n'est qu'au début des années 80 que la notion d'interaction pénètre dans la sphère linguistique et dans celle de la didactique des langues. *Le Français dans le Monde* signe l'entrée officielle du terme dans le milieu didactique avec son numéro 183 (1984) intitulé "Interaction et communication". Quant à la linguistique, elle est travaillée par de grandes lignes de force parmi lesquelles B.-N. GRUNIG (1998) identifie une puissante vague communicationnelle dont les études sur l'interaction constituent le courant le plus vigoureux. Déplacement de perspective, la linguistique "prend enfin au sérieux l'idée selon laquelle les réalités langagières sont de nature communicative, et les processus communicatifs, de nature interactive" (C. KERBRAT-ORECCHIONI, 1986: 8). Une jonction "à grande échelle" s'effectue entre l'interactionnisme et les recherches sur l'acquisition des langues. L'un des domaines d'études qui va participer au développement de la réflexion sur les stratégies est celui de la communication exolingue qui, pour s'en tenir à une définition très générale, analyse les interactions entre natif/non natif. Dans ce champ, il faut noter l'impact des travaux sur l'acquisition des langues étrangères par les adultes migrants - nouveau champ de recherche identifié en France au milieu des années 70 (C. NOYAU, 1976) - qui vont prendre une dimension d'envergure dans le cadre du programme européen baptisé ESF (1981-1985)¹² qui a eu des répercussions importantes sur les perspectives théoriques relatives à l'appropriation des langues étrangères.

Les études sur la communication exolingue focalisent l'attention sur les stratégies de communication destinées à faciliter/gérer l'intercompréhension entre natif et non natif. La typologie s'enrichit. Sont distinguées les "stratégies de facilitation" qui interviennent en amont des échanges (efforts du natif pour rendre son discours compréhensible) et les "stratégies de gestion" qui visent à résoudre un problème de compréhension (recours à des reformulations, à la traduction) (A. GIACOMI et C. de HEREDIA, 1986). Ces stratégies se classent dans la catégorie des "stratégies coopératives", dites aussi "stratégies de collaboration" (collaborative strategies), articulées sur la notion de négociation. Cette conception de la notion de stratégie (ici de communication) s'appuie à l'origine sur la définition de TARONE qui est résolument interactive : "The term relates to a mutual attempt of two interlocutors to agree on a meaning in situations where requisite meaning structures do not seem to be shared" (1980: 419)¹³.

D'autres recherches sur l'acquisition des langues s'inscrivent dans une perspective plus psycholinguistique. Je ne les évoquerai pas ayant choisi, dans les limites imparties, de borner l'histoire des stratégies au début des années 80. De manière prospective, je mentionnerai le point de vue synthétique de D. VÉRONIQUE sur la question des stratégies, qui propose un recadrage des problématiques intéressant les études sur l'appropriation des langues. Convaincu du rôle décisif de l'opération de saisie¹⁴, l'auteur souligne que s'il est vrai que l'apprenant en communication avec un locuteur compétent "saisit" des informations linguistiques grâce aux stratégies coopératives mises en œuvre par ce dernier, il "saisit" également grâce à des stratégies de nature cognitive lui permettant de "prélever, traiter et stocker de l'information linguistique" (1992: 25). Ces stratégies psycholinguistiques liées à la saisie sont par exemple l'inférence, l'analogie, l'association. Dans cette mesure, VÉRONIQUE soutient l'idée qu'il est impossible d'envisager la question des stratégies de communication et d'apprentissage en dehors d'une perspective conversationnelle *et* cognitive (c'est moi qui souligne).

Conclusion

Les préoccupations terminologiques sont dans l'air du temps. La place accordée aux précisions conceptuelles et aux débats sur la terminologie dans les écrits contemporains est en effet frappante¹⁵. J'en donnerai pour seul exemple le couple fréquemment revisité acquisition/apprentissage. A la vision dichotomique, fortement sous-tendue par le modèle de KRASHEN (GALISSON, 1989), fait place une "vision continuum" qui permet de rendre mieux compte de la diversité des contextes et des processus d'appropriation d'une langue étrangère, comme c'est le cas des appropriations mixtes associant apprentissage guidé et acquisition (PORQUIER, 1994). La notion de trajectoire - succession et imbrication des expériences d'appropriation linguistique vécues par un individu (PORQUIER, 1995) - invite à avoir une perception dynamique et évolutive du sujet apprenant dans la complexité et la variété de ses contacts avec la langue étrangère. Certaines situations sont encore peu explorées comme les auto-apprentissages où les nouvelles technologies éducatives multiplient l'accès aux données linguistiques ainsi que le mode de présentation de ces données. On peut penser que ces situations, souvent inédites pour l'apprenant, influent sur les stratégies mises en œuvre. On observe assez souvent chez les novices utilisant les nouvelles technologies des régressions cognitives et affectives traduites par des comportements de découragement, d'angoisse, et la détérioration des stratégies établies.

La révision du couple acquisition/apprentissage est également due à différents constats. L'appropriation informelle d'une langue étrangère, qui résulte des expériences de vie de l'individu, est peu planifiée mais peut être recherchée (intentionnelle), se produire de manière fortuite (incidental learning). L'appropriation dite naturelle n'est pas aussi spontanée qu'on l'a cru à une époque ; elle comporte des éléments de guidage ou de guidance. Il est difficile aujourd'hui de soutenir que l'acquisition en milieu "naturel" se caractériserait par une activité communicative purement spontanée. Comme le dit B. PY, dans un contexte interactif il y a "une imbrication complexe" entre travail communicatif et contrôle cognitif (1990: 81). Ces nouveaux points de vue conduisent certains auteurs à reconsidérer le terme *apprentissage* : "Ce terme négligé (...) désigne essentiellement l'engagement du locuteur dans l'acte d'apprendre, c'est-à-dire de gérer, à divers niveaux, son acquisition dans les interactions" (M.-Th.VASSEUR, 1993: 29). De même, l'institution scolaire n'est pas le lieu d'apprentissages exclusivement formels et des "apprentissage" informels peuvent s'y produire (avec internet par exemple). On ne peut donc continuer à opposer apprentissage en milieu scolaire et acquisition en milieu naturel. C'est pour échapper à la fluidité des termes *apprentissage* et *acquisition* qu'est apparu l'hyperonyme *appropriation* au début des années 90. Il va de soi que ces rapprochements ont des incidences sur la distinction stratégies d'apprentissage/stratégies de communication. Comme l'ont montré différentes recherches, les mêmes stratégies peuvent être mises en œuvre tant pour apprendre que pour communiquer. La remarque de CHESTERMAN, "there is a considerable overlap between learning and communicative strategies" (1997: 79), a toute sa pertinence¹⁶.

NOTES

- ¹ Voir la contribution de C. VERGON dans ce même volume.
- ² Les trois entités notées par PORQUIER (1994) sont la langue, l'apprenant, le contexte.
- ³ Pour un historique plus détaillé, voir G. HOLTZER 1998.
- ⁴ Voir *Langue Française* n°117, février 1998.
- ⁵ Le terme *acquérir*, utilisé parallèlement à *learner* dans certains écrits nord-américains, est absent de la terminologie en usage en France.
- ⁶ Les citations de CORDER sont empruntées à la première traduction en français de ses articles dans *Langages*, 57, 1980. Mais il est clair que les écrits de CORDER, abondamment cités en France, sont connus des spécialistes français dès le tout début des années 70.
- ⁷ Expression utilisée par B.-N. GRUNIG (1998 : 123).
- ⁸ L'utilité pratique la plus évidente de l'analyse des erreurs concerne l'enseignant (notre traduction).
- ⁹ Dans la citation de PORQUIER, SC est l'abréviation de *stratégie d'apprentissage*. Le soulignement de "naturelle" est le fait de l'auteur lui-même.
- ¹⁰ Cette croyance tombera à la fin des années 70 sous l'influence des travaux de KRASHEN et du bilan pratique de l'analyse d'erreurs. Voir l'interrogation défaitiste de CORDER (1980c : 41) : "A quoi bon investir du temps et de l'argent dans des recherches pénibles et techniquement difficiles sur les erreurs de groupes d'apprenants si nous ne pouvons mettre à profit leurs résultats pour améliorer la capacité de communication de ces apprenants?".
- ¹¹ Les termes sont en italique dans l'article de C. NOYAU.
- ¹² Ce programme organisé par la Fondation européenne de la Science (European Science Foundation) concerne cinq pays : Allemagne, France, Grande-Bretagne, Pays-Bas, Suède. Voir *Langue Française*, 71, 1986 intitulé "L'acquisition du français par des adultes migrants".
- ¹³ "Le terme renvoie à l'effort mutuel de deux interlocuteurs pour s'accorder sur une signification dans des situations où les structures sémantiques requises ne semblent pas être partagées".
- ¹⁴ Pour VÉRONIQUE, la saisie - qui se joue entre l'entrée et la sortie - couvre "la perception d'unités de la langue cible par l'apprenant, leur intégration et leur intériorisation à travers des procédés d'assimilation et d'accommodation" (1992 : 9).
- ¹⁵ Voir *Études de Linguistique Appliquée* 105, 1997, numéro intitulé "Du concept en didactique des langues étrangères". Voir également GALISSON 1989 ; VÉRONIQUE 1992, 1997 ; PORQUIER 1994.
- ¹⁶ Il y a des recouvrements importants entre stratégies d'apprentissage et stratégies de communication (notre traduction).

BIBLIOGRAPHIE

- BIALYSTOK, Ellen (1978): "A theoretical model of second language learning", *Language Learning*, 28-1, p. 69-82.
- BOGAARDS, Paul (1988): *Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères*, Paris: Crédif/Hatier, coll. LAL.
- CHESTERMAN, Andrew (1997): "Communication and learning strategies for translators", *AILA*, 12, p.79-86.
- CORDER, S. Pit (1973): *Introducing Applied Linguistics*, Harmondsworth: Penguin.
- CORDER, S. Pit (1980a): "Que signifient les erreurs des apprenants?", *Langages*, 57, mars, p.9-15. Traduction de CORDER (1967) : "The significance of learners' errors", *IRAL*, V-4, p.162-169.
- CORDER, S. Pit (1980b): "Dialectes idiosyncrasiques", *Langages*, 57, mars, p.17-28. Traduction de CORDER (1971): "Idiosyncratic Dialects and Error Analysis", *IRAL*, IX-2, p.147-160.
- CORDER, S. Pit (1980c): "Post scriptum", *Langages*, 57, mars, p.39-41.
- ELLIS, Rod (1997): *Second Language Acquisition*, New York: Oxford University Press.
- FRAUENFELDER, Uli et Rémy PORQUIER (1979): "Les voies d'apprentissage en langue étrangère", *Working Papers on Bilingualism*, 17, p.37-64.
- GALISSION, Robert (1989) : "Enseignement et apprentissage des langues et des cultures "évolution ou révolution pour demain?", *Le Français dans le Monde*, 227, septembre, p.40-50.
- GIACOMI, Alain et HEREDIA (de), Christine (1986): "Réussites et échecs dans la communication linguistique entre locuteurs francophones et locuteurs immigrés", *Langages*, 84, décembre, p.9-24.
- GIRARD, Denis (1974): *Les langues vivantes*, Paris: Larousse.
- GRUNIG, Blanche-Noëlle (1998): "La linguistique comme discipline en France de 1981 à 1997", *Langue Française*, 117, février, p.112-123.
- HOLTZER, Gisèle (1998): "La notion de stratégie d'apprentissage en didactique des langues. Premières occurrences dans les discours français", *BULAG*, 24: Université de Franche-Comté, p.43-68.
- HOSENFELD, Carol (1975): "The new student role : individual differences and implications for instruction", in C.A. Jarvis (éd.), *Perspective : a New Freedom*, Skokie, Il., E.-U.: National Textbook Co, p.129-168.
- JAKOBOVITS, Leon A. (1970): *Foreign Language Learning, A Psycholinguistic Analysis of the Issues*, Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers.
- KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine (1986): ""Nouvelle communication" et "analyse conversationnelle"", *Langue Française*, 70, mai, p.7-25.
- MACKAY, William F. (1965): *Language Teaching Analysis*, London: Longmans.
- NOYAU, Colette (1976): "Les "français approchés" des travailleurs migrants : un nouveau champ de recherche", *Langue Française*, 29, février, p.45-60.
- NOYAU, Colette (1980): "Etudier l'acquisition d'une langue non-maternelle en milieu naturel", *Langages*, 57, p.73-86.

- PORQUIER, Rémy (1979): "Stratégies de communication en langue non-maternelle", *Travaux du Centre de recherches sémiologiques*, 33: Université de Neuchâtel, p.39-52.
- PORQUIER, Rémy (1984): "Avant-propos", *Le Français dans le Monde*, 185, juin, p.28-30.
- PORQUIER, Rémy (1994): "Communication exolingue et contextes d'appropriation : Le continuum acquisition/apprentissage", *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 59, avril, p.159-169.
- PORQUIER, Rémy (1995): "Trajectoires d'apprentissage(s) des langues: diversité et multiplicité des parcours", *Études de Linguistique Appliquée*, 98, juin, p.92-102.
- PY, Bernard (1990): "Les stratégies d'acquisition en situation d'interaction", *Le Français dans le Monde*, série Recherches et Applications, février-mars, p. 81-88.
- SELINKER, Larry (1972): "Interlanguage", *International Review of Applied Linguistics*, X/3, p.209-231.
- TARONE, Elaine (1980): "Communicative strategies, foreigner talk and repair in interlanguage", *Language Learning*, 30, p. 417-432.
- VASSEUR, Marie-Thérèse (1993): "Gestion de l'interaction, activités métalangagières et apprentissage en langue étrangère", *AILE*, 2, p. 25-59.
- VÉRONIQUE, Daniel (1985): "Apprentissage naturel et apprentissage guidé", *Le Français dans le Monde*, 185, mai-juin, p.45-52.
- VÉRONIQUE, Daniel (1992): "Recherches sur l'acquisition des langues secondes : un état des lieux et quelques perspectives", *AILE*, 1, p.5-36.
- VÉRONIQUE, Daniel (1997): "La didactique des langues et des cultures face à l'apprenant de langues étrangères et à ses activités d'appropriation", *Études de Linguistique Appliquée*, 105, janvier-mars, p.93-110.