



HAL
open science

La recherche sur les stratégies d'apprentissage appliquée à l'apprentissage des langues

Janet Atlan

► **To cite this version:**

Janet Atlan. La recherche sur les stratégies d'apprentissage appliquée à l'apprentissage des langues. Les Après-midi de LAIRDIL, 2003, Stratégies d'apprentissage, 12, pp.7-37. hal-04051945

HAL Id: hal-04051945

<https://ut3-toulouseinp.hal.science/hal-04051945v1>

Submitted on 30 Mar 2023

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

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

La recherche sur les stratégies d'apprentissage appliquée à l'apprentissage des langues

Introduction

La recherche sur les différences individuelles dans l'apprentissage des langues, qui inclut l'utilisation des stratégies d'apprentissage, s'attache plus aux divergences entre les apprenants qu'aux similitudes et repose sur des fondements neurophysiologiques et socioculturels. Traditionnellement, ce type de recherche est fréquent en psychologie mais pas en didactique des langues (Skehan, 1989). Et pourtant, comme le disent Bickel & Truscello (1996, p. 16):

For years, ESL teachers, by the very nature of the field, have understood perhaps better than many other teachers what it means to work with a group of diverse learners. [...] By and large, ESL classes have always been characterized by significantly mixed sets of individual and cultural styles and a hodgepodge of strategy use.

Nous pouvons tous constater le bien-fondé de cette citation, car nous avons maintes fois vu que nos étudiants n'apprennent pas tous de la même façon. Certains préfèrent les activités écrites, d'autres l'oral. Il y a les allergiques au laboratoire de langues et ceux qui semblent très à l'aise avec un casque vissé sur la tête, ceux qui veulent des exercices de grammaire bien structurés et ceux qui veulent construire leur cours eux-mêmes. L'objectif de cet article est précisément de parler de ces différences, du point de vue de l'utilisation des stratégies d'apprentissage.

Dans une première partie, je parlerai des différences individuelles en général puis des stratégies d'apprentissage en particulier en examinant leurs définitions, les critères pour les identifier, leur utilisation par les apprenants, les classements dont elles font l'objet et enfin quelques problèmes liés aux études sur les stratégies d'apprentissage.

Ensuite, je parlerai brièvement de la façon dont on peut recueillir des données sur l'utilisation des stratégies d'apprentissage à des fins de recherche. Pour terminer, je présenterai une étude sur les stratégies d'apprentissage, étude qui avait pour objectif de rechercher le rapport entre stratégies utilisées et support sur lequel une tâche d'apprentissage est présentée.

Aperçu des stratégies d'apprentissage

A - Les différences individuelles en apprentissage des langues

L'utilisation des stratégies d'apprentissage est un exemple des différences individuelles qui caractérisent un apprenant. Avant d'en venir aux stratégies d'apprentissage proprement dites, parlons des différences individuelles en général. La recherche sur la description et le classement des différences individuelles est abondante et souvent contradictoire. Mais, de façon générale, nous pouvons en distinguer quatre grandes catégories:

- les facteurs cognitifs;
- les facteurs affectifs: la personnalité ou, plus précisément, le degré d'anxiété, la confiance en soi et le degré d'autonomie ainsi que l'attitude envers l'apprentissage de la langue et la motivation;
- les facteurs socioculturels (âge, sexe, éducation);
- l'utilisation des stratégies (stratégies d'apprentissage, stratégies de communication et stratégies sociales, identifiées par les chercheurs).

Les premières différences, cognitives, affectives et socioculturelles, sont en grande partie inconscientes et incontrôlables par l'individu. Elles peuvent évoluer avec le temps mais nous supposons qu'elles sont stables à un moment donné de l'apprentissage. En revanche, les stratégies d'apprentissage sont des techniques que l'apprenant peut choisir sciemment et utiliser pour mieux apprendre.

Les facteurs cognitifs comprennent l'aptitude à apprendre des langues, l'intelligence et le style cognitif. Passons rapidement sur l'aptitude linguistique et l'intelligence qui sont secondaires dans le cadre de cette communication et attardons-nous sur le style d'apprentissage et le style cognitif. L'aptitude et l'intelligence sont deux concepts différents bien qu'il y ait un rapport entre eux. Selon Gardner & MacIntyre (1992, p. 213), l'intelligence est liée à la facilité et à la vitesse avec laquelle un apprenant comprend, tandis que l'aptitude est liée au temps nécessaire pour apprendre ou pour développer une compétence.

Le style cognitif est un mode de fonctionnement cohérent caractéristique dont l'individu fait preuve dans ses activités perceptuelles et intellectuelles. Chinien & Boutin (1993, p. 303) en donnent la définition suivante:

Cognitive styles are the information processing habits representing the learners' typical mode of perceiving, thinking, problem solving and remembering.

Certains chercheurs décomposent le style cognitif en style d'apprentissage¹, qui est le mode préféré de perception et d'intégration des données (par exemple auditif, visuel ou tactile) et attitude cognitive (analytique/globalisante,

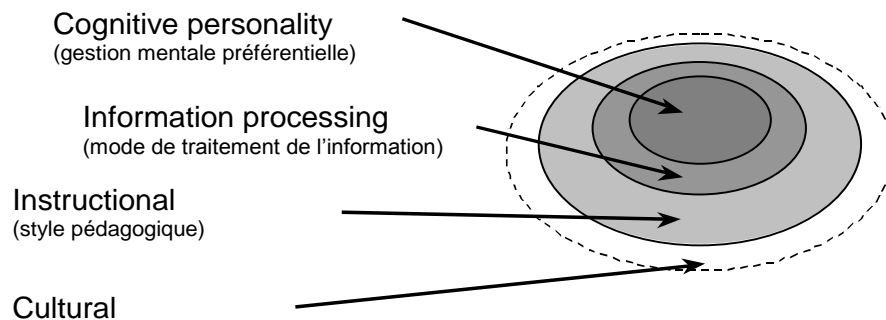
¹ J'ai choisi de traduire le terme *learning style* par style d'apprentissage bien que certains auteurs français (de la Garanderie, 1993, par exemple) utilisent le terme *profil pédagogique*. Ce terme ne me semble pas assez précis pour bien cerner la notion.

dépendant/indépendant du champ, etc.).

Un travail intéressant a été fait par Bonham & Boylan (1993) qui analysent le style d'apprentissage selon un schéma établi par Curry (1983) pour qui ce terme est générique et comprend trois niveaux de comportement, distincts mais hiérarchisés: la gestion mentale préférentielle, le mode de traitement de l'information et le style pédagogique² (voir *figure 1*).

Figure 1: Learning style according to Curry

Source: Adapté de Bonham et Boylan, 1993



En partant du cœur du schéma, chaque cercle est plus stable dans le temps que le cercle suivante. Ce modèle a tendance à faire l'amalgame de l'ensemble des différences qui caractérisent l'individu, mais il est ici présenté avec les explications qu'en donnent Bonham & Boyle, car il permet de voir comment les différences individuelles s'articulent les unes aux autres.

La gestion mentale préférentielle est la façon dont l'individu adapte et assimile l'information. Elle détermine son approche cognitive de l'apprentissage et elle influence tous les autres aspects du style d'apprentissage. Elle se trouve au cœur du développement des préférences pédagogiques et des modèles organisationnels d'apprentissage. Elle est plus stable dans le temps que les autres facteurs du style d'apprentissage et les influence. En fait, la gestion mentale préférentielle de Curry ressemble beaucoup à ce que l'on nomme habituellement le style cognitif.

Le mode de traitement de l'information inclut les processus mentaux utilisés par l'individu pour assimiler, organiser et comprendre l'information. Ces processus sont en partie déterminés par la gestion mentale préférentielle et ont, à leur tour, une influence sur les préférences de l'individu pour un environnement d'apprentissage spécifique et pour certaines tâches. Dans le schéma de Curry, ils sont donc médiateurs entre la gestion mentale préférentielle et le style

² *Cognitive personality style, information processing style and instructional preference.* J'ai utilisé l'expression "gestion mentale préférentielle" de Trocmé-Fabre (1987) pour traduire *cognitive personality style*, car ce terme semble bien rendre compte de cette dimension du style d'apprentissage selon Curry.

pédagogique.

Bonham & Boyle citent comme processus mentaux impliqués dans le mode de traitement de l'information l'utilisation des stratégies d'apprentissage, l'approche métacognitive d'une tâche et la pensée critique. Ces deux auteurs précisent aussi que le mode de traitement de l'information est moins stable que la gestion mentale préférentielle, mais plus stable que le style pédagogique, et qu'il peut être modifié par un entraînement. Cependant, Bonham & Boyle (1993) signalent que le mode de traitement de l'information est interne et n'est donc pas sensible à l'environnement. Je pense, au contraire, que l'utilisation des stratégies d'apprentissage est sensible à l'environnement et c'est pour cette raison que je le distingue des autres différences individuelles lors de l'apprentissage, comme nous le verrons plus loin.

Le style pédagogique est la préférence de l'individu pour certains modes d'instruction, certains environnements d'apprentissage ou certaines tâches. Dans la *figure 1*, il correspond à la couche extérieure du modèle de Curry et comprend les caractéristiques de l'individu, le plus souvent associées au terme "style d'apprentissage". Il est, en fait, la réflexion externe d'une interaction complexe entre la gestion mentale préférentielle et le style de traitement de l'information. Le style pédagogique est aussi le moins stable de tous les facteurs associés au style d'apprentissage décrit par Curry, car c'est l'aspect de la personnalité le plus influencé par l'environnement de l'apprenant. Il est donc moins mesurable qu'il ne paraît.

Bonham & Boylan (1993) ajoutent un autre niveau au schéma de Curry en rappelant que certains éléments de la culture peuvent aussi intervenir dans le style d'apprentissage. Cette remarque, en rapport avec des travaux récents sur la cognition située³, est particulièrement pertinente dans le cadre de l'apprentissage d'une langue étrangère, car la culture d'origine est nécessairement en contact avec une culture étrangère et les incompatibilités entre les deux peuvent se manifester par un style d'apprentissage qui semble incohérent à l'observateur.

B - Les stratégies d'apprentissage

1. Les premières recherches sur les stratégies d'apprentissage

Wenden (1987) affirme que c'est sans doute l'étude d'Aaron Carton, *The Method of Inferencing in Foreign Language Study* (1966) qui constitue le premier travail sur l'utilisation des stratégies dans l'apprentissage des langues. Cette étude a montré que l'apprenant fait des inférences et interagit avec le contenu à apprendre. C'est aussi à partir de ce moment que la théorie cognitive de l'apprentissage a fourni un cadre théorique à l'étude des stratégies d'apprentissage. L'apprenant construit son propre savoir en interagissant avec

³ Les théories de la cognition située soutiennent que toute activité cognitive peut être perçue comme une réponse à un ensemble de circonstances qui entourent l'individu. Il faut donc tenir compte du contexte social dans lequel l'activité cognitive a lieu.

l'environnement. Il peut exercer des choix pour son acquisition des connaissances.

Dans les années 70 et au début des années 80, les études ont surtout visé à énumérer et à classer les stratégies plutôt qu'à déterminer leur place dans le processus d'apprentissage. Ensuite, beaucoup d'études ont été conduites pour essayer de déterminer qui utilise quelles stratégies et dans quelles circonstances. Enfin les études les plus récentes tentent de déterminer si, et dans quelles circonstances, il est utile d'entraîner les étudiants à utiliser des stratégies d'apprentissage particulières.

2. Définir les stratégies d'apprentissage

Il est difficile de donner une définition précise des stratégies d'apprentissage. Différents termes apparaissent dans les travaux des chercheurs. Wenden (1987) a relevé les termes suivants en anglais: *techniques, tactics, potentially conscious plans, consciously employed operations, learning skills, basic skills, functional skills, cognitive abilities, language processing strategies, problem solving procedures.*

Ces termes confondent compétences (lire, écrire, parler, etc.), processus (transformation de l'information) et stratégies proprement dites (technique, plan, moyen de compenser en cas de problème). On trouve à ce propos une discussion intéressante dans McDonough (1995). L'idée qu'il existe dans le processus d'apprentissage des éléments que l'apprenant peut contrôler pour améliorer son apprentissage se retrouve dans nombre de travaux sur l'acquisition d'une langue étrangère, bien que les chercheurs aient donné diverses définitions des stratégies d'apprentissage.

Ces définitions ont évolué. Pour Wenden (1987) ce sont des connaissances métacognitives qui permettent de savoir quand et comment utiliser des processus et des données déjà disponibles pour l'apprenant; Oxford & Crookall (1989) affirment que ce sont des mesures prises par l'apprenant pour faciliter l'acquisition, le stockage, la récupération ou l'utilisation de l'information. Ces deux définitions, un peu anciennes, impliquent que les apprenants ne sont pas forcément conscients des stratégies qu'ils utilisent, ce qui permet à d'autres différences individuelles et à des variables liées à la situation d'apprentissage d'être considérées comme indicatives de l'utilisation des stratégies.

MacIntyre (1994) précise que ce sont des actions choisies par des apprenants de langue avec pour objectif de faciliter l'acquisition de la langue et la communication. Cette définition limite l'utilisation des stratégies aux comportements intentionnels et délibérés mais l'insère dans un système plus large qui décrit l'utilisation effective des stratégies et les facteurs qui l'influencent. C'est, certes, une définition plus complète mais la question de la définition des stratégies d'apprentissage n'est pas encore définitive. De nouvelles études viennent constamment augmenter notre compréhension du sujet.

3. Des critères de définition

Une autre façon, peut-être plus utile, de cerner la notion de stratégie est par le biais de critères de définition. Wenden (1987) donne six critères auxquels les stratégies d'apprentissage doivent répondre:

- Ce sont des actions ou techniques spécifiques (et non pas des traits de personnalité ou de style cognitif).
- Certaines peuvent être observées par le chercheur et d'autres pas. En effet il faut se rendre compte que les stratégies en tant que telles ne sont pas vraiment observables. Ce que nous voyons sont les techniques mises en œuvre, qui impliquent l'utilisation d'une stratégie.
- Elles sont orientées vers un problème, car il faut bien une raison pour utiliser une stratégie.
- Elles contribuent directement ou indirectement à l'apprentissage. Elles peuvent donc être utilisées pour l'acquisition ou pour la communication. Nous retrouverons plus bas cette notion dans le classement des stratégies.
- Elles peuvent être utilisées consciemment mais peuvent devenir automatiques. C'est une notion très importante. Cependant les chercheurs ne sont pas tous d'accord sur le degré de conscience impliquée dans l'utilisation des stratégies.
- Elles sont négociables et peuvent être modifiées, rejetées ou apprises. Ceci est important pour les retombées pédagogiques de l'utilisation des stratégies.

En revenant sur la définition de MacIntyre on peut voir qu'elle tient compte de plusieurs des critères de Wenden (mots en gras): *actions chosen by language students that are intended to facilitate language acquisition and communication.*

Il y a plusieurs notions importantes dans cette définition. Une stratégie est une **action**, c'est un comportement/une technique concrète. La notion d'**intention** implique que l'utilisation des stratégies n'est pas totalement inconsciente (un comportement totalement inconscient semble mieux caractériser le style cognitif, par exemple). La notion de **choix** implique que l'apprenant essaie délibérément de résoudre un problème rencontré, ce qui est la raison d'être de l'utilisation des stratégies. Enfin, MacIntyre mentionne à la fois l'**acquisition** de la langue et la **communication**. Différents chercheurs incluent ces deux fonctions de la langue dans leurs classements, même s'ils le font parfois de façon différente.

4. Utiliser les stratégies d'apprentissage

Maintenant que nous avons vu globalement ce que sont les stratégies d'apprentissage, nous pouvons nous demander qui les utilise et quand.

Oxford & Crookall (1989) ont fait une synthèse des études sur l'utilisation des stratégies par des apprenants et ont relevé quelques points en particulier.

- Les stratégies d'apprentissage sont utilisées par des apprenants de tous les niveaux..

- Les apprenants de différents niveaux n'utilisent pas les mêmes stratégies.
- Les apprenants les plus compétents utilisent mieux les stratégies (mais il est difficile de savoir si c'est le niveau de compétence qui influence le choix des stratégies ou si le choix de stratégies est simplement une indication du niveau de compétence).
- L'utilisation des stratégies est associée à la motivation (c'est même un facteur principal).
- Le choix des stratégies à utiliser est associé au sexe de l'apprenant, à son origine ethnique, à son style cognitif et à la perception de ses propres capacités.

On peut aussi se demander en quelles circonstances on mobilise des stratégies d'apprentissage. MacIntyre (1994) propose un modèle d'utilisation qui comporte quatre conditions pour l'utilisation d'une stratégie d'apprentissage.

- L'apprenant doit avoir conscience de la ou des stratégies appropriées. La stratégie peut être utilisée de façon spontanée ou apprise pourvu que son utilisation soit intentionnelle.
- L'apprenant doit avoir une raison d'utiliser la stratégie (un problème à résoudre, une attitude positive, une motivation, une occasion de l'utiliser).
- Il ne faut pas qu'il y ait de raison pour **ne pas** l'utiliser (anxiété, sanctions lors de son utilisation, raisons de croire à son inefficacité).
- L'utilisation de la stratégie doit être renforcée par des conséquences positives (réduction de l'anxiété, meilleure note, etc.) même si la stratégie elle-même n'est pas utile pour l'apprentissage.

Savoir quand un apprenant utilise quelles stratégies n'est pas chose facile. Trois facteurs jouent dans le choix d'une stratégie: la tâche à accomplir, les caractéristiques de l'apprenant et la nature du matériel pédagogique, ce qui rend l'identification et le classement des stratégies d'apprentissage difficiles. En effet, une technique donnée peut être classée différemment selon la tâche et les différences individuelles brouillent les cartes.

Finalement, peut-on enseigner l'utilisation des stratégies d'apprentissage? Scarcella et Oxford (1992) incorporent l'entraînement à l'utilisation des stratégies d'apprentissage et Chamot et O'Malley (1993), avec leur méthode *The Cognitive Approach to Language Learning* (CALLA) le font aussi.

5. Identifier et classer les stratégies d'apprentissage

Trois principaux systèmes de classement ont été élaborés au cours des années 70 et 80. Rubin (1981) distingue les stratégies d'apprentissage proprement dites qui contribuent directement à l'apprentissage et au développement du système langagier, des stratégies dites "de communication" et "sociales" qui, elles, sont indirectes. Cet auteur distingue aussi les stratégies métacognitives (connaissances et régulation des processus cognitifs) et les stratégies cognitives (opérations qui exigent l'analyse directe, la synthèse ou la

transformation de la matière linguistique).

Chamot & Küpper (1989) ont été les premières à établir une liste précise des stratégies cognitives et métacognitives en y ajoutant un troisième type de stratégies, celles qui prennent en compte les actions sociales et affectives.

Enfin, Oxford (1990) a créé une taxonomie très complète qui sera décrite ici en détail, car je l'ai utilisée pour l'étude mentionnée en dernière partie. Oxford sépare stratégies directes et stratégies indirectes (voir *figure 2* pour un aperçu du classement et le classement complet en *annexe 1*). Les stratégies directes concernent la manipulation de la matière linguistique et sont supposées améliorer l'acquisition. Elles comportent les stratégies de rappel qui servent à faciliter le rappel du vocabulaire (par l'utilisation des images mentales, comme les trois exemples de la *figure 2*), les stratégies cognitives qui facilitent le traitement de l'information linguistique et la production de la parole (répétition, analyse des expressions nouvelles ou prise de notes, par exemple), les stratégies de compensation qui permettent de faire face à des lacunes des connaissances ou d'aider à la performance (deviner le sens des mots, inventer des mots, utiliser des circonlocutions, etc.).

Les stratégies indirectes n'impliquent pas de manipulation directe de la langue mais sont importantes dans le processus d'apprentissage. Elles sont, selon Oxford, de trois types: les stratégies métacognitives qui servent à gérer les processus d'apprentissage (trouver des occasions d'utiliser la langue, par exemple), les stratégies affectives pour gérer les émotions et la motivation (se détendre, par exemple), les stratégies sociales pour apprendre par le biais d'un contact avec les autres (demander à être corrigé, etc.).

Oxford s'est servie de ce classement pour élaborer le *Strategy Inventory for Language Learning*, un questionnaire qui met en évidence les groupes de stratégies utilisées et qui a été utilisé partout dans le monde et largement validé (voir *Annexe 2* pour un exemplaire du SILL en français).

Figure 2: Classement des stratégies d'apprentissage

| Classe (2) | Groupe (6) | Technique (62) |
|------------------------------|----------------------------|---|
| Stratégies directes | STRATEGIES DE RAPPEL | Regrouper en unités significatives. |
| | | Créer des associations entre neuf et connu. |
| | | Associer à un contexte. |
| | Stratégies cognitives | Répétition. |
| | | Prise de notes. |
| | | Analyse de nouvelles expressions. |
| | Stratégies de compensation | Deviner intelligemment. |
| | | Utiliser une circonlocution. |
| | | Inventer des mots. |
| Stratégies indirectes | Stratégies métacognitives | ... |
| | Stratégies affectives | ... |
| | Stratégies sociales | ... |

Source R. Oxford, 1990

6. *Quelques problèmes liés aux études des stratégies d'apprentissage*

Oxford & Cohen (1992) ont identifié un certain nombre de problèmes dans les études sur les stratégies d'apprentissage.

- La distinction entre “stratégie” et “tactique” est soit inexistante soit confuse.
- Les chercheurs ne sont pas d'accord pour dire si les stratégies sont conscientes ou inconscientes.
- Les classements des stratégies ne sont pas tous fondés sur les mêmes critères.
- Certains chercheurs font une différence entre “stratégies de l'apprenant” et “stratégies d'apprentissage” et voient une différence dans leur contribution à l'apprentissage. Les premières sont développées par l'apprenant lui-même et ont un effet indirect sur l'apprentissage, tandis que les secondes sont enseignées spécifiquement et sont censées être plus efficaces et directes.
- Le concept de “compétence stratégique” est défini de façon trop étroite dans le cadre de la “compétence communicative”.
- Beaucoup d'études ne montrent pas le lien conceptuel entre les stratégies d'apprentissage, d'une part, et les styles d'apprentissage et autres différences individuelles, d'autre part.
- Jusqu'à maintenant, il a été impossible d'établir des classements de stratégies d'apprentissage appropriés pour l'apprentissage en situation réelle ou pour l'enseignement dans un environnement TICE.

Oxford et Cohen identifient sept stratégies au sens large et les distinguent des techniques qui les illustrent. Ils ajoutent à leur liste trois suppositions sur la nature des stratégies. Les sept stratégies sont les suivantes.

- Conceptualiser et former des hypothèses afin de construire des connaissances déclaratives.
- Tester des hypothèses.
- Personnaliser les images mentales.
- Faire entrer de nouvelles informations dans la mémoire à long terme.
- Prendre conscience de son état affectif.
- Gérer le processus d'apprentissage.
- Utiliser la langue malgré le manque de connaissances linguistiques.

Trois hypothèses sous-tendent ces stratégies.

- L'utilisation des stratégies implique un certain degré de conscience de la part de l'apprenant. Quand un comportement est adopté de façon inconsciente, ce n'est pas une stratégie.
- Toutes les stratégies et les tactiques qui les illustrent contribuent directement ou indirectement à l'apprentissage. Il est donc artificiel de distinguer entre stratégies “de l'apprenant” (par exemple les stratégies de communication) et stratégies “d'apprentissage”.
- Bien que les stratégies soient parfois considérées comme des connaissances procédurales (O'Malley & Chamot, 1990, p. 231; Anderson, 1985; Pressley *et al.*, 1990), elles sont pourtant souvent appliquées à l'élaboration de

connaissances déclaratives. Elles peuvent aider les apprenants à créer des liens entre de nouvelles données et des informations déjà stockées, renforcer les liens existants et récupérer des informations au moyen de réseaux déclaratifs, si nécessaire.

Le domaine de l'étude des stratégies d'apprentissage est loin de faire l'unanimité parmi les chercheurs. De nombreuses questions restent posées.

- Les stratégies sont-elles des caractéristiques générales qui déterminent le comportement de l'apprenant ou des techniques/actions spécifiques?
- Sont-elles conscientes ou inconscientes?
- Comment interagissent-elles avec les différences individuelles?
- Pourquoi l'apprenant décide-t-il de les utiliser?

Faire de la recherche sur les stratégies d'apprentissage

A - Le recueil des données

Une méthodologie de recherche concerne l'utilisation des stratégies rapportée par les apprenants⁴. Oxford & Crookall (1989) énumèrent six façons de recueillir des données sur l'utilisation des stratégies.

- Listes établies par le chercheur (fondées sur l'observation); cette méthode tient compte du comportement et non des processus mentaux.
- Entretiens et autres procédures "à haute voix"; c'est une méthode très utilisée et j'en reparlerai plus bas.
- Prise de notes par les apprenants; peu d'études ont été menées par cette méthode qui est surtout destinée à aider les apprenants à prendre conscience de leurs stratégies.
- Tenue d'un journal par des apprenants, méthode parfois utilisée par les enseignants.
- Questionnaires et sondages administrés par le chercheur; les instruments sont en général structurés et objectifs et permettent une analyse élaborée.
- Données recueillies lors d'un entraînement à l'utilisation de stratégies.

Ces méthodes variées ont un point commun: demander oralement ou par écrit à l'apprenant ce qu'il fait et ce qui expose aux aléas de la mémoire, de la motivation et de la capacité à s'exprimer de l'apprenant. Cohen (1987) identifie trois types de compte rendu oral.

Le retour sur soi (*self-report*) consiste en des commentaires d'ordre général sur son propre comportement.

- L'auto-observation (*self-observation*) est un compte rendu sur un comportement spécifique lors d'une tâche donnée. Elle peut être introspective (immédiate) ou rétrospective (plus de 20 secondes après la fin de la tâche). Il

⁴ L'intervention de F. Raby, ailleurs dans cette revue, présente bien d'autres considérations sur la méthodologie de recherche et l'étude des stratégies d'apprentissage.

faut noter que la plupart des événements s'oublie rapidement et une rétrospective immédiate n'est guère plus fiable qu'une rétrospective retardée.

- L'introspection à voix haute (*self-revelation*) est un compte rendu des processus mentaux qui est exécuté en même temps que la tâche. Les données sont brutes, sans mise en forme ou analyse.

Chacun de ces types de compte rendu oral a des désavantages et chacun pose des problèmes quant à la validité des données recueillies. Le retour sur soi favorise le recueil d'informations sur les croyances des apprenants plutôt que sur leurs actions. L'auto-observation rétrospective est sujette aux aléas de la mémoire. Quand nous demandons à un apprenant d'effectuer son introspection à haute voix, nous lui demandons d'utiliser la langue à la fois pour exécuter une tâche et pour décrire ce qu'il fait. Pourtant, ces comptes rendus fournissent des données riches en informations sur les processus cognitifs.

B - Les types de données et leurs descripteurs

Cohen (1987) nomme six facteurs qui influencent les données obtenues lors d'une étude menée à partir d'informations fournies par les apprenants: les participants, le contexte de la recherche, le temps écoulé depuis l'exécution de la tâche, la façon dont la réponse est sollicitée et donnée, la formalité de la réponse, le degré d'intervention externe dans la réponse.

Les participants peuvent répondre en groupe, individuellement en présence du chercheur ou seuls, en classe ou en dehors de la classe. La réponse peut être sollicitée à l'écrit ou à l'oral et elle peut être donnée de la même façon. Le temps écoulé, la formalité et le degré d'intervention peuvent tous être situés sur un continuum de peu à beaucoup (*figure 3*).

Figure 3: Les types de données et leurs descripteurs

| TYPES DE DONNÉES | DESCRIPTEURS | | | | | | | | | | | |
|---|---------------------|----------------|--------|-----------|--------|--------------|---------------|--------|---------|--------|-------------|----------------------|
| | Nombre participants | | | Contexte | | Temps écoulé | Mode | | | | Forma-lisme | Intervention externe |
| | Gruppe | Avec chercheur | Seul | En classe | Autre | | Sollicitation | | Réponse | | | |
| RETOUR SUR SOI | X | X | X | | X | P-B | O X | E X | O X | E X | P-B | P-B |
| Auto-observation: - introspective - rétrospective | X X | X X | X X | X X | X X | B P-M | | | | | P P-M | P-M P-M |
| Auto-révélation: pensée à voix haute | | X | | | X | B | X | | X | | P | P |

Source: Cohen, 1987

O: Oral **E**: Écrit **B**: Beaucoup **P**: Peu **M**: Moyen

Étude quantitative de l'utilisation des stratégies d'apprentissage par des étudiants français

L'objectif était d'étudier "l'interaction entre aptitude et traitement", phénomène largement étudié en psychologie générale. Tous les apprenants ne réagissent pas pareil à un même traitement pédagogique selon leurs différences individuelles. Dans ce cadre, "aptitude" décrit n'importe quelle différence individuelle qui peut avoir un effet sur l'apprentissage (y compris l'utilisation de stratégies d'apprentissage) et "traitement" est la situation pédagogique (en l'occurrence, l'utilisation des TICE).

L'hypothèse était que l'utilisation des stratégies d'apprentissage par un individu est influencée par la technologie utilisée pour présenter une tâche d'apprentissage. Un schéma (*figure 4*) montre la place des stratégies dans le processus d'apprentissage.

A - Place des stratégies d'apprentissage dans l'apprentissage d'une langue

La *figure 4* permet de placer l'utilisation des stratégies dans le processus d'apprentissage par rapport aux différences individuelles présentées plus haut. Ce schéma décrit les variables intervenant dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Il est fondé sur le modèle du bon apprenant de Naiman *et al.* (1978) élaboré par Skehan (1989).

Le modèle comporte cinq variables pertinentes pour l'apprentissage des langues. Trois variables sont indépendantes:

- l'enseignement (méthodologie, ressources, contraintes institutionnelles),
- l'apprenant (différences individuelles),
- le contexte.

Deux variables sont dépendantes:

- l'apprentissage (processus inconscients, processus conscients),
- le résultat.

Chaque variable est ensuite décomposée et classée selon plusieurs paramètres. Le choix et l'appellation des différents éléments dans chaque groupe pourraient être discutés sans changer le schéma de base. Les quatre catégories de différences individuelles sont représentées et interviennent à des moments différents de l'apprentissage.

Skehan note que ce modèle, qui est plutôt une liste de paramètres qui affectent l'apprentissage, a trois points forts qui permettent de mieux analyser une interaction entre TICE et stratégies d'apprentissage dans le cadre de l'interaction entre l'aptitude et le traitement:

- Il met bien en évidence les différents paramètres d'un apprentissage réussi.
- Il se prête à la quantification des différents paramètres.
- Il permet de conceptualiser les effets de l'interaction entre les différentes variables.

Figure 4: Un modèle d'apprentissage

L'ENSEIGNEMENT

Enseignement de la langue
 Programme
 Méthodologie
 Matériel pédagogique
 Tâches
Ressources disponibles
Organisation de la classe
Dynamique du groupe

L'APPRENANT

Différences cognitives
Différences affectives
Différences socioculturelles

L'APPRENTISSAGE

Processus inconscients
Processus conscients
 Stratégies d'apprentissage
 Stratégies de communication

LE RÉSULTAT

Compétences
Résultat affectif

LE CONTEXTE

Contexte social
Mise en pratique de la langue

Environnement pédagogique

Apprentissage

Résultat

Source: Adapté de Naiman et al. (1978) et Skehan (1989).

B - Les attributs des TICE

La case “environnement pédagogique” du modèle d'apprentissage d'une langue renvoie à la technologie utilisée pour l'enseignement. Les termes “technologie”, “support”, “média”, “multimédia” ont, selon les auteurs, des sens différents. Toujours est-il que ce que d'aucuns appellent “média” et d'autres “technologie” présente trois aspects. Ce peut être le support physique qui contient l'information (CD-ROM, disquette, vidéodisque papier, cassette audio, cassette vidéo, film, etc.); ou bien le dispositif qui transmet l'information (ordinateur, télévision, magnétoscope, lecteur de cassette, lecteur de vidéodisque, livre, rétroprojecteur, imprimante, antenne/décodeur satellite); ou enfin tout un ensemble de caractéristiques servant à mettre en forme et à encoder l'information (texte, image, son, graphisme, couleur, mouvement, etc.). Dans le modèle des TICE que j'utilise, le support physique s'appelle “support média”, le dispositif qui transmet l'information s'appelle “équipement” et les deux ensemble s'appellent le “support de communication”.

Un troisième élément appelé “format média” est constitué d'un ensemble de critères qui déterminent la façon dont le contenu linguistique va être présenté (attributs fonctionnels): mise en forme conceptuelle (couleur, texture, rapports temporeux et spatiaux, typographie, sonorisation, mouvement), mode sensoriel

de présentation, système symbolique, mode de perception symbolique, degré de contrôle et degré d'interaction.

Il faut compléter la description des TIC par la tâche pédagogique (message, objectif, exercices, activités proposées ou opérations mentales).

À partir de ce modèle, il est possible d'élaborer une liste d'attributs de la technologie (structurels ou fonctionnels) qui sont des critères de présentation de la tâche pédagogique. Les attributs structurels décrivent les caractéristiques du support de communication tandis que les attributs fonctionnels sont en rapport avec les comportements de l'apprenant qu'ils suscitent.

Quand nous parlons d'une technologie pour l'enseignement, nous parlons en fait de cet ensemble d'attributs qui constituent la technologie en question. Différentes combinaisons des attributs dont les combinaisons ont différents effets cognitifs sur l'apprenant.

Le modèle pédagogique et une description des attributs de la technologie éclairent sur les possibilités d'interaction entre la technologie qui sert de support pour la tâche pédagogique et le choix qu'effectue l'apprenant de stratégies.

C - Étude expérimentale

1. Protocole de travail

Examinons à présent l'interaction entre la TICE et l'utilisation des stratégies d'apprentissage. L'hypothèse était l'existence d'une interaction entre la technologie de présentation d'une tâche (par l'enseignant) et le choix des stratégies d'apprentissage (par les apprenants) lors de l'exécution de la tâche.

Pour le vérifier, il fallait évaluer les stratégies utilisées habituellement par les apprenants et les comparer aux stratégies utilisées lors de l'exécution d'une tâche présentée avec une technologie donnée. L'existence d'une telle interaction indiquerait qu'il serait utile de tenir compte de l'utilisation des stratégies d'apprentissage lors de l'introduction des TICE dans l'enseignement des langues.

L'étude impliquait environ 150 étudiants de 1^{ère} année d'IUT au département informatique qui ont d'abord complété le SILL (Oxford, 1990) en version française afin de mettre en évidence les stratégies d'apprentissage utilisées habituellement. Ils durent ensuite compléter une tâche de lecture et de compréhension d'un texte avec des exercices de compréhension. Cette tâche pouvait être présentée sur l'un des quatre supports média: papier, vidéocassette, cassette audio ou ordinateur. Chaque apprenant (réparti au hasard) a exécuté seulement l'une des tâches. Le travail était individuel mais s'est fait dans une salle commune pour chaque tâche avec possibilité de communiquer entre eux ou avec l'enseignante. Enfin, les participants ont complété un deuxième questionnaire (QT) concernant les stratégies d'apprentissage utilisées lors de l'exécution de la tâche. Le deuxième questionnaire a été élaboré à l'aide du SILL afin d'y introduire des questions qui me permettraient de dégager les

mêmes stratégies d'apprentissage (*annexe 3*).

Les réponses aux deux questionnaires ont été comparées par analyse factorielle. L'analyse concernait seulement les questions sur les stratégies directes, car ces réponses ont fourni les données les plus fiables.

L'analyse a permis de dégager deux facteurs majeurs:

- l'utilisation des stratégies de compensation d'une part,
- l'utilisation des stratégies de rappel et de stratégies cognitives d'autre part.

L'usage des stratégies de rappel et l'usage des stratégies cognitives varient toujours de la même manière dans la population étudiée alors que celui des stratégies de compensation est relativement indépendant de l'usage des stratégies de rappel et des stratégies cognitives. J'ai pu ainsi calculer le déplacement moyen de l'utilisation des stratégies par rapport à ces deux axes en fonction de chaque support (voir *figure 5*).

2. Résultats

- Les combinaisons des stratégies ont évolué en moyenne d'un écart type, ce qui est significatif.
- La tâche cassette vidéo n'a produit en moyenne aucune évolution dans l'utilisation des stratégies de compensation, mais elle a produit une baisse sensible de recours à des stratégies de rappel et des stratégies cognitives.
- Les tâches cassette audio et texte ont produit une baisse parallèle du recours à tous les types de stratégies.

En ce qui concerne l'utilisation d'un ordinateur pour exécuter la tâche nous pouvons observer un phénomène intéressant. En effet, l'étude a été menée en deux parties, à un an d'intervalle. La tâche informatique de la première année a été donnée sur un ordinateur "classique" (simple lecture et étude du texte à l'écran) tandis que la tâche de la deuxième année a été exécutée sur ordinateur multimédia (l'information vidéo, audio et écrite). Bien que l'échantillon étudié ait été limité, une différence de résultats a pu être observée pour les deux méthodes.

- La tâche sur ordinateur classique a produit une baisse dans le recours à des stratégies de compensation mais n'a produit en moyenne aucune évolution dans l'utilisation des stratégies de rappel et cognitives.
- La tâche sur ordinateur multimédia a provoqué une baisse sensible de l'utilisation des stratégies de rappel et cognitives ainsi qu'une augmentation de l'utilisation des stratégies de compensation.

Figure 5: Évolution de l'utilisation des stratégies lors des tâches
(par rapport aux réponses au SILL)

| | <i>Cassette vidéo</i> | <i>Cassette audio</i> | <i>Papier</i> | <i>Ordinateur "classique"</i> | <i>Ordinateur multimédia</i> |
|--|-----------------------|-----------------------|---------------|-------------------------------|------------------------------|
| Stratégies de compensation | ➔ | ➡ | ➡ | ➡ | ↗ |
| Stratégies de rappel et cognitives (ensemble) | ➡ | ➡ | ➡ | ➔ | ➡ |

3. Interprétation des résultats

On observe une baisse générale du recours à l'utilisation des stratégies rapportée par les sujets (*figure 5*). Cette différence peut venir d'un effet de proximité. En effet, le questionnaire sur les tâches a été rempli immédiatement après le traitement et il est plausible de penser que lorsque les sujets ont cherché à trouver des exemples qui coïncidaient avec les énoncés proposés, ils en ont trouvé moins que lorsqu'ils ont passé le SILL où il leur était demandé de se référer à leur expérience générale d'apprenants. Les sujets se seraient donc montrés plus prudents devant la nécessité d'explicitier leur comportement suite à une tâche précise et récente et l'interrogation juste après la tâche donne des réponses moins spontanées et plus complexes.

Nous sommes aussi confrontés ici au problème des limites des possibilités offertes par un recueil de données par questionnaire. On ne peut pas, de façon générale, observer l'utilisation des stratégies et il faut se fier aux réponses données par les apprenants.

Il est intéressant d'essayer d'interpréter la position relative des tâches. La position des tâches "papier" et "cassette audio" qui correspondent au mode d'apprentissage habituel des sujets constitue une sorte de point central. La baisse parallèle de "papier" et de "cassette audio" peut se comprendre si l'on rapproche ces deux tâches des formes classiques d'apprentissage dans le système éducatif français. Le travail sur un texte ou l'écoute sont, d'une façon générale, les formes les plus courantes et plus particulièrement dans l'apprentissage des langues. Leur position témoigne donc seulement des effets de baisse généralisée évoqués plus haut.

L'usage de l'ordinateur "classique" mobilise fortement des stratégies de rappel et de cognition par rapport aux autres tâches, sans faire varier le recours à des stratégies de compensation. En effet, l'usage d'un tel ordinateur s'apparente à la manipulation de texte, pour lequel l'apprenant reste relativement passif. Si l'on considère les stratégies de compensation comme une mise en relation des objets et des idées afin de contourner un problème, on observe:

- qu'il n'y a aucune variation dans l'utilisation des stratégies de compensation par rapport au papier ou à la cassette audio;

- qu'il y a une forte croissance du recours à des stratégies de rappel et de cognition pour ces deux tâches.

L'usage des cassettes vidéo, et plus encore des ordinateurs multimédia, mobilise fortement les stratégies de compensation par rapport aux autres tâches. Celui-ci présente des attributs média fonctionnels similaires à ceux de la cassette vidéo, d'où des positions voisines lors de la comparaison de l'utilisation des stratégies de rappel et de cognition. Mais, à la différence de la cassette vidéo, il permet des mises en relation nombreuses entre informations de nature différente et de sources diverses, à l'initiative de l'apprenant; d'où un net accroissement du recours à des stratégies de compensation (trouver un moyen de contourner le problème, approcher autrement le contenu linguistique).

En revanche, la cassette vidéo est un outil pédagogique qui implique la vue et l'ouïe, mais devant lequel l'apprenant reste plutôt passif. On peut ainsi comprendre sa position:

- recul par rapport à l'utilisation des stratégies de rappel et de cognition, comme pour les autres tâches,
- utilisation des stratégies de compensation plus faible qu'avec l'ordinateur multimédia mais plus forte que pour les autres tâches.
- Il faudrait une étude plus fine, sans doute avec des comptes rendus oraux de la part des participants, avant de pouvoir avancer des interprétations fiables. L'étude expérimentale a néanmoins confirmé que les TICE ont une influence sur la façon dont l'apprenant approche son travail, comme proposé dans l'hypothèse. Même si l'étude statistique ne permet pas de se prononcer de façon définitive sur les causes de cette influence, nous ne pouvons pas non plus ignorer que, sur le plan pragmatique, elle a des conséquences pédagogiques pour l'enseignement des langues. En particulier, cela signifie que la performance d'un apprenant de langues en salle de classe traditionnelle n'est pas indicative de son efficacité dans un environnement pédagogique qui incorpore les TICE. Un apprenant qualifié de "bon" ou de "mauvais" dans une situation dont l'enseignant a l'habitude, peut se révéler différent dans d'autres circonstances. On peut penser que la divergence dans la performance de l'apprenant vient non seulement des différences individuelles qui le caractérisent, mais aussi des attributs de la TICE à laquelle il est confronté. Il y a une interaction entre les caractéristiques de l'apprenant et la TICE selon les principes de l'interaction aptitude/traitement et nous devons en tenir compte lors de la mise en œuvre pédagogique de la TICE, car une seule TICE ou une seule méthode sur une TICE ne convient pas à tout le monde.

Conclusion

L'utilisation des stratégies d'apprentissage est un élément important dans le processus d'apprentissage d'une langue. Comme pour les différences individuelles qui caractérisent l'apprenant, l'utilisation des stratégies varie d'un individu à l'autre. Mais contrairement aux autres variables individuelles, la mise en œuvre des stratégies d'apprentissage est relativement sensible à l'environnement pédagogique, elle peut évoluer avec le temps et semble être une action dont l'apprenant est conscient.

L'utilisation des stratégies pour l'apprentissage d'une langue a été largement étudiée ces dernières années et les méthodologies de recherche ont été affinées. Les travaux ont permis de mettre en relief les différences de définition et d'étude de ces stratégies. Elles ont donné un cadre théorique concernant leur utilisation.

Ces méthodologies ont permis de mener des études comme celle-ci, études qui dévoilent par petites touches comment les stratégies interviennent dans le processus complexe d'apprentissage d'une langue. Il reste encore beaucoup de questions ouvertes surtout en ce qui concerne l'interaction avec les différences individuelles et la place qu'elles occupent dans des environnements pédagogiques qui ne cessent d'évoluer.

Janet Atlan
IUT de l'Université Nancy II
janet.atlan@univ-nancy2.fr

Références bibliographiques

(Cette bibliographie contient des références concernant à la fois les stratégies d'apprentissage et la méthodologie de la recherche.)

- ANDERSON, JOHN R. 1985. *Cognitive Psychology and its Implications* (2nd edition). New York: W. H. Freeman & Co.
- ASTOLFI, J.-P. 1993. Trois paradigmes pour les recherches en didactique. *Revue Française de Pédagogie* 103, pp. 5-18.
- ATLAN, JANET. 1995. Stratégies d'apprentissage d'une langue étrangère et traitement pédagogique: aperçu d'une méthodologie de recherche. *Asp* 7/10, pp. 453-471.
- ATLAN, JANET. 1997. Les stratégies d'apprentissage d'une langue étrangère: définitions, typologies, méthodologies de recherche. *Les Cahiers de l'APLIUT* 16 : 3, pp. 9-18.
- ATLAN, JANET. 1999a. *Les différences individuelles et l'utilisation des stratégies d'apprentissage de l'anglais dans un environnement de technologies de l'information et de la communication (TICE): l'interaction entre aptitude et traitement*. Thèse non-publiée.
- ATLAN, JANET. 1999b. Taking into account the learner's choice of strategies when using educational technology. Publication sur CD-ROM dans les actes du colloque *Teachers Develop Teachers Research* (TDTR) organisé par IATEFL à Leuven, Belgique.
- ATLAN, JANET. 2000. L'utilisation des stratégies d'apprentissage dans un environnement des TICEL. *ALSIC* 3 : 1, pp. 109-123.
- BICKEL, BEVERLY & DAVID TRUSCELLO. 1996. New opportunities for learning: styles and strategies with computers. *TESOL Journal* 6 : 1, pp. 16-19.
- BONHAM, BARBARA H. & HUNTER R. BOYLAN. 1993. A new look at learning styles. *Research in Developmental Education (RIDE)* 10 : 4.
- CAHIERS DE L'APLIUT (LES). 1997. *Stratégies d'apprentissage*. Actes du XVIII^e Congrès de l'APLIUT 16 : 3.
- CARTON, A. 1966. *The Method of Inferencing in Foreign Language Study*. The Research Foundation of the City of New York.
- CHAMOT, ANNA UHL & J. MICHAEL O'MALLEY. 1993. *The CALLA Handbook: Implementing the Cognitive Academic Language Learning Approach*. Reading, Mass.: Addison-Wesley.
- CHAMOT, ANNA UHL. 1989. Learning strategies in foreign language instruction. *Foreign Language Annals*. 22, 1, pp. 13-24.
- CHAMOT, ANNA UHL & KÜPPER, LISA. 1989. Learning strategies in foreign language instruction. *Foreign Language Annals* 22 : 1, pp. 13-24.

- CHINIEN, CHRIS A. & FRANCE BOUTIN. 1993. Cognitive style FD/I: an important learner characteristic for educational technologists. *Journal of Educational Technology Systems* 21 : 4, pp. 303-311.
- COHEN, ANDREW D. 1987. Studying Learner Strategies: How We Get the Information. A. WENDEN & J. RUBIN (eds.). *Learner Strategies in Language Learning*. Prentice Hall, Englewood Cliffs, N.J., pp. 31-42.
- COHEN, ANDREW D. 1987. Using verbal reports in research on language learning. C. FAERCH & G. KASPER (eds.), *Introspection in Second Language Research*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters, pp. 82-95.
- COHEN, ANDREW D. 1996. Second language learning and use strategies: clarifying the issues. *Center for Advanced Research on Language Acquisition*, Working Papers Series #3 (carla@maroon. tc. umn. edu).
- COHEN, ANDREW D. 1998. *Strategies in Learning and Using a Foreign Language*. Harlow, Essex: Addison Wesley-Longman.
- CURRY, L. 1983. An organization of learning styles theory and research. ERIC Documents, ED 235 185.
- DAVIDSON, FRED. 1996. *Principals of Statistical Data Handling*. Thousand Oaks, CA.: Sage Publications.
- DAVIS, KATHRYN A. 1995. Qualitative theory and methods in applied linguistics research. *TESOL Quarterly* 29 : 3, pp. 427-453.
- DE LA GARANDERIE, ANTOINE. 1993. *Les profils pédagogiques: discerner les aptitudes scolaires*. Paris: Bayard Éditions.
- DONATO, RICHARD & DAWN MCCORMICK. 1994. A sociocultural perspective on language learning strategies: the role of mediation. *The Modern Language Journal* 78 : 4, pp. 453-464.
- DÖRNYEI, ZOLTAN & MARY LEE SCOTT. 1997. Communication strategies in a second language: definitions and taxonomies (Review article). *Language Learning* 47 : 1, pp. 173-210.
- EDGE, JULIAN & KEITH RICHARDS. 1998. "May I see your warrant, please?" Justifying outcomes in qualitative research. *Applied Linguistics* 19 : 3, pp. 334-356.
- ELLIS, ROD. 1997. *SLA Research and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- ELY, CHRISTOPHER M. & L. PEASE-ALVAREZ. (eds.). 1996. Learning styles and strategies. *TESOL Journal* 6 : 1, special issue.
- ERICSSON, K., SIMON ANDERS & A. HERBERT. 1993. *Protocol Analysis: Verbal Reports as Data*. Cambridge, Mass.: The MIT Press.
- FAERCH, CLAUS & GABRIELE KASPER (eds.). 1987. *Introspection in Second Language Research*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters.

- FREED, BARBARA F. (ed.) 1991. *Foreign Language Acquisition Research and the Classroom*. Lexington, Mass.: D.C. Heath & Co.
- GARDNER, R.C. & P.D. MACINTYRE. 1992. A student's contributions to second language learning. Part I: cognitive variables. *Language Teaching* 25 : 4, pp. 211-220.
- GILLHAM, BILL. 2000. *Developing a questionnaire*. London: Continuum (Series: Real World Research).
- HADLEY, A.O. (ed.) 1993. *Research in Language Learning: Principles, Processes and Prospects*. Lincolnwood, Ill.: National Textbook Company.
- HATCH, EVELYN M. & ANNE LAZARTON. 1993. *The Research Manual: Design and Statistics for Applied Linguistics*. Boston, Mass.: Heinle & Heinle.
- HOLEC, HENRI, DAVID LITTLE & R. RICHTERICH. 1996. *Strategies in language learning and use*. Report. Strasbourg: Council of Europe.
- HUBERMAN, A. MICHAEL & MATHEW B. MILES. 1991. *Analyse des données qualitatives: recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelles: De Boeck.
- JOHNSON, DONNA M. 1992. *Approaches to Research in Second Language Learning*. Harlow, Essex: Longman.
- JOHNSON, KEITH J. 1996. *Language Teaching and Skill Learning*. Oxford: Blackwell.
- KASPER, GABRIELE & ERIC KELLERMAN (eds). 1997. *Communication Strategies: Psycholinguistic and Sociolinguistic Perspectives*. Harlow, Essex: Addison-Wesley Longman.
- LARSEN-FREEMAN, DIANE & MICHAEL H. LONG. 1991. *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. Harlow, Essex: Longman.
- LEPKE, HELEN S. 1978. Assessing individual learning styles: an analysis of five instruments. *Foreign Language Annals* 11, pp. 657-668.
- LOW, GRAHAM. 1996. Validating research questionnaires: the value of common sense. *IATEFL/SIG Research News* 9, pp. 1-8.
- MACINTYRE, PETER D. & KIMBERLY A. NOELS. 1996. Using social-psychological variables to predict the use of language-learning strategies. *Foreign Language Annals* 29 : 3, pp. 373-386.
- MACINTYRE, PETER D. 1994. Toward a social psychological model of strategy use. *Foreign Language Annals* 27 : 2, pp. 185-195.
- MATSUMOTO, KAZUKO. 1994. Introspection, verbal reports and second language learning strategy research. *Canadian Modern Language Review* 50 : 2, pp. 363-386.
- MCDONOUGH, STEVEN H. 1995. *Strategy and Skill in Learning a Foreign Language*. London: Edward Arnold.
- MCDONOUGH, STEVEN H. 1999. Learner Strategies. *Language Teaching* 32 : 1, pp. 1-18.

- MURAYAMA, ISAO. 1995. The status of strategies in learning: a brief history of changes in researchers' views. *Learning Learning* 2 : 3, pp. 7-12.
(<http://bun109.let.osaka-u.ac.jp/~naoko/LD/LLE/indexE.html>)
- NAIMAN, NEIL, MARIA FRÖHLICH, H.H. STERN & A. TODESCO. 1978. *The Good Language Learner*. Ontario: Ontario Institute for Studies in Education. (Reissued by Multilingual Matters, 1996).
- NARCY, JEAN-PAUL. *Apprendre une langue étrangère*. 1990. Paris: Les Éditions d'Organisation.
- NUNAN, DAVID. 1996. Learner strategy training in the classroom: an action research study. *TESOL Journal* 6 : 1, pp. 35-41.
- NYIKOS, MARTHA & REBECCA L. OXFORD. 1993. A factor analytic study of language-learning strategy use: interpretations from information processing theory and social psychology. *The Modern Language Journal* 77, pp. 13-22.
- O'MALLEY, MICHAEL J & ANNA UHL CHAMOT. 1990. *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- OXFORD, REBECCA & DAVID CROOKALL. 1989. Research on language Learning strategies: methods, findings and instructional issues. *Modern Language Journal* 73, pp. 404-419.
- OXFORD, REBECCA L. & ANDREW D. COHEN. 1992 Language learning strategies: crucial issues in concept and definition. *Applied Language Learning* 3, pp. 1-35.
- OXFORD, REBECCA L. (ed.). 1996. *Language Learning Strategies Around the World: Cross-cultural Perspectives*. Honolulu: The University of Hawaii Press.
- OXFORD, REBECCA. 1990. *Language Learner Strategies: What Every Teacher Should Know*. Rowley, Mass.: Newbury House Publishers.
- PECHOU, ANNE & FRÉDÉRIC MAYART. 1995. Bien parler l'anglais: les stratégies du succès. *Les Langues Modernes* 3, pp. 57-68.
- PHILLIPSON, ROBERT & AL. (eds.). 1991. *Foreign/Second Language Pedagogy Research*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters.
- POLIO, CHARLENE & SUSAN M. GASS. 1997. Replication and reporting: a commentary. *Studies in Second Language Acquisition* 19 : 4, pp. 499-508.
- PRESSLEY, MICHAEL ET AL. 1990. *Cognitive Strategy Instruction that Really Improves Children's Academic Performance*. Cambridge, Mass.: Brookline Books.
- RABY, FRANÇOISE & JACQUES BAILLÉ.. 1997. L'approche ergonomique des stratégies d'apprentissage. *Les Cahiers de l'APLIUT* 16 : 3.
- RABY, FRANÇOISE & JACQUES BAILLÉ. 1994. A few cognitive issues in multimedia language teaching. *Asp* 4.
- REID, JOY M. (ed.). 1995. *Learning Styles in the ESL/EFL Classroom*. Boston, Mass.: Heinle & Heinle.

- REID, JOY M. 1990. The dirty laundry of ESL survey research. *TESOL Quarterly* 24 : 2, pp. 177-198.
- RIDLEY, JENNIFER. 1997. *Reflection and Strategies in Foreign Language Learning*. Berne: Peter Lang.
- RUBIN, JOAN. 1981. Study of Cognitive Processes in Second Language Learning. *Applied Linguistics* 11, pp. 118-131.
- SCARCELLA, ROBIN C. & REBECCA L. OXFORD. 1992. *The Tapestry of Language Learning: The Individual in the Communicative Classroom*. Boston, Mass.: Heinle & Heinle.
- SKEHAN, PETER. 1989. *Individual Differences in Second-Language Learning*. London: Edward Arnold.
- TARONE, ELAINE E., SUSAN M. GASS & ANDREW D. COHEN, (eds.) 1994. *Research Methodology in Second Language Acquisition*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- TROCMÉ-FABRE, HÉLÈNE. 1987. *J'apprends, donc je suis*. Paris: Les Éditions d'Organisation.
- WENDEN, ANITA L. 1987. Conceptual background and utility. A. WENDEN & J. RUBIN (eds.) *Learner Strategies in Language Learning*. New York: Prentice Hall International.
- WENDEN, ANITA L. 1991. *Learner Strategies for Learner Autonomy*. London: Prentice Hall International.

Annexe 1
Classement des stratégies d'apprentissage⁵

Tableau récapitulatif du classement des stratégies d'apprentissage

| Classe | Groupe | Catégorie | Stratégie |
|---|----------------------------------|---|---|
| S T R A T É G I E S D I R E C T E S | Stratégies de rappel | <i>Créer des liens mentaux</i> | Regrouper en unités significatives Créer des associations nouveau/connu Associer à un contexte |
| | | <i>Construire représentation image/sons</i> | Avoir recours aux images Construire des cartes sémantiques Utiliser des mots clés en L1 Mémoriser des sons |
| | | <i>Réviser efficacement</i> | Réviser de façon structurée |
| | | <i>Agir physiquement</i> | Utiliser une réponse physique ou des sensations Utiliser des techniques mécaniques |
| | Stratégies cognitives | <i>S'entraîner</i> | Répéter Manipuler des systèmes phoniques Utiliser des formules et modèles syntaxiques Recombinaison des éléments déjà connus Mettre en pratique, en situation |
| | | <i>Recevoir et envoyer des messages</i> | Comprendre l'essentiel rapidement Utiliser des moyens d'envoi et de réception de messages |
| | | <i>Analyser et raisonner</i> | Raisonner par déduction Analyser des expressions nouvelles Comparer les langues Traduire Transférer d'une langue à l'autre |
| | | <i>Créer outils entrée/sortie</i> | Prendre des notes Résumer Mettre en relief |

⁵ D'après Rebecca Oxford (1990). Traduit et adapté par Janet Atlan.

| | | | |
|---|-----------------------------------|---|---|
| | Stratégies de compensation | <i>Deviner intelligemment</i> | Utiliser des indices linguistiques Utiliser d'autres indices |
| | | <i>Dépasser les contraintes</i> | Retourner à la langue maternelle Demander de l'aide Utiliser mimes ou gestes Éviter la communication Choisir un sujet de conversation Modifier le message Inventer des mots Utiliser une circonlocution ou un synonyme |
| S T R A T É G I E S I N D I R E C T E S | Stratégies métacognitives | <i>Centrer son apprentissage</i> | Créer une vue d'ensemble/un lien avec des contenus connus Faire attention Retarder la production orale/se concentrer sur l'écoute |
| | | <i>Organiser /planifier son apprentissage</i> | S'informer sur l'apprentissage des langues S'organiser Se fixer des buts et des objectifs Identifier l'objectif d'une tâche Planifier une tâche d'apprentissage Rechercher des occasions de pratiquer la langue |
| | | <i>Évaluer son apprentissage</i> | S'auto-contrôler S'auto-évaluer |
| | Stratégies affectives | <i>Diminuer son anxiété</i> | Utiliser des techniques de détente Utiliser la musique Utiliser l'humour |
| | | <i>S'encourager</i> | Formuler des assertions positives Prendre des risques calculés Se récompenser |
| | | <i>Connaître ses émotions</i> | Prendre en compte ses réactions physiques Faire un pointage des réactions affectives Tenir un journal Partager ses sentiments |
| | Stratégies sociales | <i>Poser des questions</i> | Demander des clarifications Demander à être corrigé |
| | | <i>Coopérer avec des tiers</i> | Coopérer avec ses pairs Coopérer avec des utilisateurs compétents |
| | | <i>S'identifier à d'autres personnes</i> | Acquérir des connaissances culturelles Prendre consciences des idées/sentiments des autres |

Annexe 2

Le *Strategy Inventory for Language Learning*, version française⁶

“The Strategy Inventory for Language Learning” a été élaboré afin de recueillir des informations sur votre façon d’apprendre l’anglais.

Ci-dessous vous trouverez des affirmations sur l’apprentissage de l’anglais. Veuillez lire ces affirmations attentivement. Ensuite notez sur la feuille de réponses fournie la réponse (1, 2, 3, 4, 5) qui correspond le mieux à votre cas.

1. JAMAIS OU PRESQUE JAMAIS MON CAS
2. GÉNÉRALEMENT PAS MON CAS
3. DE TEMPS EN TEMPS MON CAS
4. GÉNÉRALEMENT MON CAS
5. TOUJOURS OU PRESQUE TOUJOURS MON CAS

1. JAMAIS OU PRESQUE JAMAIS MON CAS signifie que le comportement décrit par une affirmation est très rarement ou rarement le vôtre.
2. GÉNÉRALEMENT PAS MON CAS signifie que le comportement décrit par une affirmation est le vôtre parfois, mais moins de 50% du temps.
3. DE TEMPS EN TEMPS MON CAS signifie que le comportement décrit par une affirmation est le vôtre 50% du temps (la moitié du temps c’est votre cas, l’autre moitié ce n’est pas votre cas).
4. GÉNÉRALEMENT MON CAS signifie que le comportement décrit par une affirmation est le vôtre plus de 50% du temps.
5. TOUJOURS OU PRESQUE TOUJOURS MON CAS signifie que le comportement qui est décrit par une affirmation est toujours ou presque toujours le vôtre.

Répondez selon la façon dont l’affirmation s’applique à vous. Ne répondez surtout pas ce que vous pensez **devoir** répondre ni ce que vous pensez que les autres font. **Il n’y a pas de bonnes ni de mauvaises réponses à ces affirmations.** Travaillez aussi vite que possible mais avec soin. Il vous faudra environ 20-30 minutes pour compléter le questionnaire. Si vous avez une question, demandez toute de suite à l’enseignant/e de vous aider.

⁶ Traduit et adapté par Abdi Kazeroni & Janet Atlan de “Strategy Inventory for Language Learning (SILL) Version for Speakers of Other Languages Learning English”, Version 7.0, © R. L. Oxford, 1989. La mise en page varie par rapport au questionnaire donné aux participants pour des raisons de place.

1. JAMAIS OU PRESQUE JAMAIS MON CAS
2. GÉNÉRALEMENT PAS MON CAS
3. DE TEMPS EN TEMPS MON CAS
4. GÉNÉRALEMENT MON CAS
5. TOUJOURS OU PRESQUE TOUJOURS MON CAS

1. Je crée des associations entre ce que je connais déjà et les nouvelles choses que j'apprends en anglais.
2. J'utilise un mot nouveau en anglais dans une phrase afin de me rappeler le sens.
3. Je me souviens d'un mot nouveau en créant une image mentale ou en faisant un dessin représentant le mot.
4. Je me souviens d'un mot nouveau en imaginant une situation dans laquelle on pourrait l'utiliser.
5. Je fais rimer un nouveau mot avec un autre mot.
6. Je note un nouveau mot avec sa définition, sa traduction ou d'autres renseignements sur le mot.
7. Je révise souvent les nouvelles choses que j'apprends en anglais.
8. Je me souviens soit de la localisation du mot sur la page, soit de l'endroit où je l'ai vu ou entendu pour la première fois.
9. Je place un nouveau mot dans une liste thématique (par exemple des habits, des animaux, etc.).
10. J'associe le son d'un nouveau mot au son d'un mot familier.
11. Je visualise l'orthographe d'un nouveau mot dans ma tête.
12. Je répète ou écris de nouvelles expressions plusieurs fois afin de les pratiquer.
13. J'essaie de parler comme des anglophones.
14. Je répète les sons ou l'alphabet anglais.
15. J'utilise des mots connus en anglais dans différentes combinaisons afin de faire de nouvelles phrases.
16. Je regarde des émissions de télévision, des films de cinéma ou j'écoute la radio en anglais.
17. Je lis pour mon plaisir en anglais.
18. Je parcours rapidement un texte afin d'en saisir l'idée générale, puis j'en refais une lecture plus approfondie.
19. Je cherche des similitudes et contrastes entre le français et l'anglais.
20. Je cherche à trouver des régularités dans le fonctionnement de l'anglais.
21. Je trouve le sens d'un mot en le divisant en parties que je comprends.
22. J'essaie de comprendre ce que j'ai entendu ou lu en anglais sans en faire une traduction mot à mot.
23. Je fais des résumés en anglais ou en français de ce que je viens d'apprendre.
24. Je revois ce que j'écris en anglais afin d'améliorer mon expression écrite.
25. J'utilise les idiomes ou les expressions toutes faites en anglais.
26. J'essaie de penser en anglais.
27. J'utilise des outils de référence tels que glossaires ou dictionnaires afin d'y trouver une aide pour l'emploi de l'anglais.
28. En cours, je prends des notes en anglais.
29. Quand je ne comprends pas tous les mots que je lis ou que j'entends, j'essaie de deviner le sens général en utilisant, par exemple, le contexte ou la situation.
30. Si lors d'une conversation j'ai oublié l'expression que je veux utiliser, je fais des gestes ou je parle français momentanément.
31. J'invente des mots nouveaux en anglais si je ne connais pas les mots adéquats.

32. Je lis sans vérifier le sens de chaque mot inconnu.
33. En parlant ou en écrivant, quand je n'ai pas la bonne expression à dire ou écrire, je trouve une façon différente d'exprimer mon idée; par exemple, j'utilise un synonyme ou je décris mon idée.
- 34. Lors d'une conversation, je demande à mon interlocuteur de me donner le mot exact si je ne le trouve pas.**
35. J'oriente la conversation sur un sujet dont les mots me sont connus.
36. Je cherche activement les occasions de mettre en pratique mon anglais.
37. J'essaie de remarquer mes erreurs en anglais et d'en découvrir les raisons.
38. Quand quelqu'un parle l'anglais, j'essaie de me concentrer sur ce que dit la personne et de ne plus penser à autre chose.
39. J'essaie de découvrir tout ce que je peux sur la manière de mieux apprendre l'anglais en lisant des livres ou des articles, ou en discutant avec d'autres.
40. J'organise mon emploi de temps personnel afin de pratiquer l'anglais systématiquement, et non seulement quand il y a des tests.
41. Je cherche activement des gens avec qui parler l'anglais.
42. Je planifie mes objectifs d'apprentissage d'anglais; par exemple, le degré de compétence à atteindre ou l'utilisation éventuelle de l'anglais à long terme.
43. J'évalue le progrès que j'ai fait en général dans l'apprentissage de l'anglais.
44. J'organise mon cahier d'anglais afin de pouvoir y noter toute information importante.
45. Je me prépare à une future tâche en anglais (par exemple un exposé en anglais) en analysant la nature de la tâche, ce que je dois savoir, et mes compétences actuelles en anglais.
46. J'essaie d'identifier clairement l'objectif d'une tâche en anglais (par exemple, compréhension globale plutôt que compréhension des détails).
47. J'apprends à partir de mes erreurs en anglais.
48. J'essaie de me détendre quand utiliser l'anglais m'angoisse.
49. Je m'encourage activement à prendre des risques calculés pour apprendre l'anglais, tels que deviner le sens ou essayer de parler, même si je fais des erreurs.
50. Je me donne une récompense tangible quand j'ai bien réussi quelque chose en anglais.
51. Je fais attention aux signes physiques de stress qui pourraient influencer mon apprentissage de l'anglais.
52. Je parle à quelqu'un en qui j'ai confiance à propos de mes attitudes et sentiments concernant le processus d'apprentissage de l'anglais.
53. Si je ne comprends pas, je demande à mon interlocuteur de ralentir, de répéter ou d'éclaircir ce qui vient d'être dit.
54. Je vérifie auprès d'autres si j'ai bien compris ou dit correctement quelque chose.
55. Je travaille avec d'autres apprenants d'anglais afin de pratiquer, réviser ou partager des informations.
56. J'essaie de m'informer sur la culture des anglophones (culture américaine, australienne, britannique, etc.).
57. Je demande aux autres de corriger ma prononciation.

MERCI DE VOTRE COOPÉRATION ET DE VOTRE PATIENCE!

Annexe 3
Questionnaire sur les tâches⁷

NOM (ou nom de code): _____

Sur quels exercices avez-vous travaillé?

Laboratoire de langues Vidéo Texte écrit Ordinateur

Pour faire le travail que vous venez de compléter, vous avez dû comprendre le sens de mots nouveaux, comprendre le sens général du texte, vous rappeler ce que vous avez lu ou entendu et vous en servir pour faire le travail demandé.

En répondant aux questions qui suivent vous m'aidez à comprendre comment vous avez travaillé.

Répondez selon la façon dont l'énoncé s'applique à vous **pour l'exercice que vous venez de faire**. Répondez franchement et rapidement. Ne répondez surtout pas ce que vous croyez être la bonne réponse, ni ce que vous pensez que les autres ont fait. Il n'y a jamais de bonne ou de mauvaise réponse. Travaillez aussi vite que possible mais avec soin. S'il y a des questions que vous ne comprenez pas, demandez tout de suite de l'aide à l'enseignant.

Questionnaire sur les exercices

1. J'ai noté des mots nouveaux avec leur traduction ou d'autres informations.
 jamais parfois souvent
2. Je me souviens encore de l'emplacement dans le texte/film/cassette des mots nouveaux.
 jamais parfois souvent
3. J'ai répété à voix haute ou à voix basse certains éléments du texte/film/cassette afin de mieux les retenir.
 jamais parfois souvent
4. J'ai constaté que différents mots dans le texte/film/cassette avaient la même signification.
 jamais parfois souvent
5. Des mots/expressions dans les textes ou les exercices m'ont rappelé d'autres choses que j'ai déjà apprises en anglais.
 jamais parfois souvent
6. Certains mots inconnus m'ont fait penser à un mot en français.
 jamais parfois souvent
7. J'ai noté des mots nouveaux avec les mots qui les entouraient dans le texte/film/cassette.
 jamais parfois souvent
8. J'ai traduit certaines choses en français.
 jamais parfois souvent

⁷ La mise en forme de ce questionnaire a été légèrement modifiée par rapport à la version proposée aux apprenants pour des raisons de place.

9. J'ai écrit ou dit certains mots plusieurs fois.
 jamais parfois souvent
10. Je me suis servi du dictionnaire pour m'aider.
 jamais parfois souvent
11. J'ai pris des notes pendant que je faisais ce travail.
 jamais parfois souvent
12. J'ai noté des mots/expressions nouveaux sans autres indications.
 jamais parfois souvent
13. J'ai noté des mots nouveaux sans me soucier de leur orthographe.
 jamais parfois souvent
14. J'ai analysé des expressions inconnues en les décomposant.
 jamais parfois souvent
15. J'ai souligné des mots dans le texte, dans les exercices ou sur ma feuille de brouillon.
 jamais parfois souvent
16. Quand je ne trouvais pas le mot nécessaire pour répondre à une question, j'ai utilisé un autre mot que je connaissais déjà en anglais.
 jamais parfois souvent
17. Quand je ne comprenais pas un mot, je me suis servi du contexte écrit ou oral pour en deviner le sens.
 jamais parfois souvent
18. Quand je ne comprenais pas quelque chose, j'ai utilisé l'image ou les tableaux pour m'aider.
 jamais parfois souvent
19. J'ai décidé qu'il y avait des parties du travail demandé que je ne savais pas faire.
 jamais parfois souvent
20. J'ai inventé des mots ou l'orthographe des mots en anglais.
 jamais parfois souvent
21. Si je me rendais compte que j'avais fait une erreur, j'ai essayé de comprendre pourquoi.
 jamais parfois souvent
22. Quand je ne comprenais pas quelque chose, j'ai demandé de l'aide aux autres étudiants.
 jamais parfois souvent
23. Quand je ne comprenais pas quelque chose, j'ai demandé de l'aide à l'enseignant.
 jamais parfois souvent
24. J'ai travaillé avec les autres étudiants.
 jamais parfois souvent
25. J'ai vérifié que les autres avaient les mêmes réponses que moi.
 jamais parfois souvent
26. J'ai demandé à l'enseignant si mes réponses étaient bonnes.
 jamais parfois souvent

27. Je pense ne pas avoir compris certaines choses ou avoir laissé des erreurs dans mes réponses.

jamais parfois souvent

28. J'étais anxieux(se) pendant que je faisais ce travail.

jamais parfois souvent

29. Je pense avoir bien fait le travail demandé.

jamais parfois souvent

30. Pour commencer, j'ai pris connaissance

du texte à étudier ou du film à regarder de la feuille d'exercices je ne sais pas

31. Avant de faire les exercices :

j'ai écouté, lu ou regardé tout le texte/film/cassette.

j'ai écouté, lu ou regardé le texte/film/cassette en partie.

j'ai parcouru tout le texte/film/cassette, mais rapidement sans trop y prêter attention.

32. J'ai travaillé le texte

juste assez pour faire les exercices, sans essayer de tout comprendre.

en profondeur afin de tout comprendre.

33. Le travail que je viens de faire m'a plu

pas du tout un peu beaucoup

34. Pouvez-vous me dire pourquoi?

40. De façon générale, décrivez votre façon de travailler pendant cet exercice.

41. Avez-vous d'autres remarques à faire sur le travail que vous venez de faire?

Répondez aux questions suivantes uniquement si vous avez travaillé sur l'ordinateur

35. Quand cela était possible, j'ai travaillé avec les sous-titres.

jamais parfois souvent

36. J'ai demandé à la machine d'afficher les réponses.

jamais parfois souvent

37. J'ai recommencé un exercice.

jamais parfois souvent

38. J'ai fait appel à la fonction " aide ".

jamais parfois souvent

39. J'ai fait répéter une question ou une partie du film afin de mieux le comprendre.

jamais parfois souvent