

variété de ressources internes et externes» (Jacques Tardif, 2006). «Une compétence est un ensemble intégré et fonctionnel de savoirs, savoir-faire, savoir-être et savoir-devenir» (Marc Romainville, 1998).

- (2) «Le savoir déclaratif, c'est tout le savoir sur les faits que nous avons emmagasiné en mémoire, toute l'expérience du sujet» (Bange, 2005 : 37).
- (3) «Le savoir procédural est «l'ensemble des règles pratiques qui gouvernent notre comportement et constituent la composante cognitive de nos actions» (Bange, 2005 : 37).
- (4) [https://fr.wikipedia.org/wiki/Processus\\_cognitifs](https://fr.wikipedia.org/wiki/Processus_cognitifs).
- (5) Pour mieux cerner la notion de métacognition et ses différentes dimensions, nous empruntons cette illustration à Dunlosky et Metcalfe: «Linda étudie activement le manuel d'introduction à la psychologie dans sa chambre à la résidence universitaire quand sa colocataire allume la télévision. Réalisant que cette distraction va rendre difficile la compréhension et l'apprentissage des éléments importants, elle se rend avec réticence à la salle d'étude. Après s'être assurée d'avoir le fauteuil le plus confortable, elle continue d'étudier en tentant de mémoriser les différentes zones du cerveau. Ce faisant, elle estime qu'en réalité elle en connaît la plupart, sauf qu'elle n'arrête pas d'oublier les lobes du cortex cérébral. Ainsi, plutôt que de passer plus de temps sur les autres parties du cerveau, elle décide de se concentrer sur le cortex. Après s'être répété mentalement les lobes plusieurs fois, elle croit toujours qu'elle ne pourra pas s'en souvenir. Pour surmonter cette difficulté, Linda utilise une stratégie simple qu'elle a apprise de Mr. Bennett, son professeur de chimie au lycée, et qui consiste à inventer une phrase ayant un sens en utilisant les premières lettres des éléments à mémoriser (les lobes). Grâce à une réflexion active, Linda trouve la phrase «French Teachers Prefer Olives» pour se souvenir des lobes Frontaux, Temporaux, Pariétaux, et Occipitaux. Après avoir terminé ce chapitre, elle réalise qu'elle ne comprend pas non plus complètement comment s'effectue la communication entre neurones. Peu importe l'effort qu'elle fournit, elle n'arrive pas à saisir la différence entre potentiel d'action, potentiel de repos et potentiel gradué. Pour arrêter de perdre du temps, Linda décide d'attendre jusqu'au prochain cours pour demander à ses amis comment fonctionnent les neurones» (2009 :1).

(18)..... Cadre commun de référence pour les strategies d'apprentissage

O'Neil H. F. (1978). Learning strategies. New York. Academic Press.

Roegiers X. (2003). Des situations pour intégrer les acquis. Bruxelles. De Boeck.

Rey B., Carette V., Defrance A. & Kahen S. (2003). Les compétences à l'école : apprentissage et évaluation. Bruxelles. De Boeck.

Schmeck R.R. (1988). An introduction to strategies and styles of learning. New York. Plenum Press.

Stroobants M. & Vanheerswhyngiels A. (2000). L'enseignement face aux incertitudes du marché de l'emploi. Interrogations sur le contenu des compétences. In Actes du 1er congrès des chercheurs en éducation. Université Libre de Bruxelles. Bruxelles.

Wittorski R. (2003). Analyse du travail et production de compétences collectives. Paris. l'Harmattan.

Weinstein C. E. & Mayer R. E. (1986). The teaching of learning strategies. New York. McMillan Publishing Company.

## المخلص:

ازداد الاهتمام على المستوى العالمي منذ سبعينيات القرن الماضي بتعلم اللغات الأجنبية لأسباب عديدة يرجع بعض منها الى التواصل المستمر بين الشعوب وتطور وسائل الاتصال الحديثة حتى صار تعلم اللغات الأجنبية من المتطلبات اللازمة للفرد فظهرت دراسات كثيرة تعنى بالفرد المتعلم وباستراتيجية تعلمه. هذه الكثرة أدت بدورها إلى الكثير من المتناقضات لذلك رأى الباحث ضرورة إجراء دراسة تبحث في استراتيجيات تعلم اللغة في سبيل الوصول إلى إطار عام في استراتيجيات التعلم.

(1) «On peut nommer compétence la capacité d'associer une classe de problèmes précisément identifiée avec un programme de traitement déterminé» (Philippe Meirieu, 1989). «La compétence ne réside pas dans les ressources à mobiliser mais dans la mobilisation même de ces ressources» (Guy Le Boterf, 1994). «Une compétence est une capacité d'action efficace face à une famille de situations» (Philippe Perrenoud, 1999). «Une compétence est un savoir-agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une

pratique pédagogique, situation et objectif. Un tel cadre simplifie la tâche en réduisant par exemple le nombre de stratégies. Au lieu de séparer les procédures de la même nature, on apprend tout applicable dans la plupart des situations. Il est nettement plus efficace et plus efficiente d'explicitier aux apprenants les différents mécanismes de la stratégie d'organisation que de présenter chaque mécanisme comme une stratégie distincte. Une fois la stratégie est clairement identifiée, il est possible de définir les mécanismes qui ne sont pas des stratégies en eux-mêmes mais sans lesquels la stratégie ne se matérialise pas.

## Références Bibliographiques

Définition présentée par Jacques Tardif, conférence du 27 avril 2006 à l'université de Sherbrooke «L'évaluation des compétences : de la nécessité de documenter un parcours de formation».

G. Le Boterf, De la compétence : essai sur un attracteur étrange.

Hensler, H. (1992). Élaboration d'une conception de l'enseignement et de la formation des enseignants dans le domaine des stratégies d'apprentissage. Université de Montréal.

Jean-Pierre Cuq. (2003). Dictionnaire De Didactique Du Français Langue Étrangère Et Seconde. CLE International. Paris.

LE Botere G.(1995). De la compétence, essai sur un attracteur étrange. Paris.Éditions d'organisations.

Le Botere G.(2011). Construire les compétences individuelles et collectives.Édition d'organisation Eyrolles.

Kolb D. (1984). Experiential learning: experience as the source of learning and development. Englewood Cliffs. Prentice Hall.

Matlin M. W. (2001). La cognition : une introduction à la psychologie cognitive. Bruxelles. Belgique. De Boeck Université.

Romainville M.,Bernaerdt G., Delory Ch., Genard A., Leroy A., Paquay L., Rey B.& Wolfs JI. (1998). Réformes: à ceux qui s'interrogent sur les compétences et leur évaluation. Forum pédagogie.

Monneret S. & Marc E. (1996). Apprentissage social et théories cognitives.

Perrenoud Ph. (2011). Construire des compétences dès l'école. Paris. ESF.

Meirieu P. (1989). Apprendre... oui mais comment. Paris. ESF.

Perrenoud P. (1989). Construire des compétences dès l'école. Paris. ESF.

des stratégies cognitives et métacognitives. Nous ne voulons certes pas nier l'influence des facteurs socio-affectifs sur l'apprentissage mais également nous ne pouvons pas la réduire à de simples mécanismes. La complexité croissante du domaine socio-affectif et ses différents aspects tels que la motivation, l'anxiété, les besoins sociaux, l'estime, l'intérêt, le stress, la coopération doivent être revus et formalisés par un cadre spécial. Notre classification doit exclure aussi les stratégies de gestion des ressources. Celles-ci renvoient surtout à la condition temporelle, environnementale et matérielle dans laquelle se déroule l'apprentissage. J P Famose (1987) définit la tâche comme une «série de conditions qui déclenchent et organisent le comportement moteur. Ces conditions sont imposées au pratiquant et ont une existence objective indépendante de ses ressources et de la manière dont il se comporte». Elles constituent des contraintes qui restreignent les degrés de liberté de mouvement de l'apprenant. Leur rôle est d'organiser le cheminement vers le but de la tâche en l'inscrivant dans un système spatio-temporel précis. La condition environnementale influence la quantité et l'épanouissement des ressources bioénergétiques de l'apprenant. Les caractéristiques électriques et climatiques, le bruit, les installations physiques, la disposition, la facilité d'accès au matériel, etc. modulent les mécanismes de l'apprenant. La condition matérielle renvoie à ce qu'on appelle l'aménagement matériel, c'est à dire, l'ensemble organisé des objets, des équipements, des livres, des documents, des outils, des appareils, l'Internet, des personnes, des matériels informatiques, des logiciels, etc. qui sert de support à l'activité de l'apprenant et qu'il utilise pour faire progresser son apprentissage. La condition temporelle concerne les normes temporelles telles que les périodes de la journée, la durée, le délai, la cadence, l'aménagement du temps de travail, les intervalles, etc. qui influencent beaucoup les fonctions physiques, sensorielles, mentales et psychiques de l'apprenant.

## Conclusion

Notre travail se veut un cadre commun permettant d'homogénéiser la définition et l'usage de la notion de stratégies. Donner une définition précise et établir une classification simple facilitent fortement l'identification des mécanismes stratégiques car les capacités de base sont alors évaluées indépendamment de tout contenu disciplinaire,

## 2.2.2. Stratégies cognitives d'output

Notre classification se compose de quatre stratégies cognitives d'output : l'évaluation, la vérification, la production et la traduction. Elles sont liées à la puissance intellectuelle et stimulent la créativité des apprenants.

	Les stratégies cognitives d'output		
La stratégie d'évaluation	La stratégie de vérification	La stratégie de production	La stratégie de traduction
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Repérer les priorités.</li> <li>- Dégager les éléments-clés.</li> <li>- Calculer les rapports.</li> <li>- Estimer l'importance relative et la valeur du contenu.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Recenser le savoir disponible.</li> <li>- Faire le lien entre les éléments visés et les objectifs.</li> <li>- Séparer les énoncés textuellement bien formés des autres.</li> <li>- Chiffrer un mot ou une phrase ou l'inverse.</li> <li>- Améliorer ou corriger la production selon les critères.</li> <li>- Isoler.</li> <li>- Reproduire.</li> <li>- Associer.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lire et écrire silencieusement ou à voix haute.</li> <li>- Décomposer les énoncés complexes et les consignes.</li> <li>- Répéter.</li> <li>- Dessiner sur une feuille ou en l'air.</li> <li>- Mimer et imiter.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fusionner toutes les lignes.</li> <li>- Modifier la matière.</li> <li>- Développer davantage les idées.</li> <li>- Exporter les données et les utiliser dans d'autres projets.</li> </ul>

**Tableau 3.**

**La classification des stratégies cognitives d'output et leurs mécanismes**

## 3. Conditions de travail

Les stratégies socio-affectives sont exclues de notre classification car elles se différencient des prédécesseurs, elles recouvrent une réalité idéologique beaucoup plus complexe que celle

		Les stratégies cognitives d'input			
La stratégie de sélection	La stratégie de répétition	La stratégie d'élaboration	La stratégie d'organisation	La stratégie de décomposition	La stratégie de comparaison
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compléter</li> <li>- Dessiner</li> <li>- Recopier</li> <li>- Rédiger</li> <li>- Souligner</li> <li>- Encadrer</li> <li>- Cocher</li> <li>- Relier</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se rejouer ou se redire à haute voix</li> <li>- ou mentalement ce que l'on vient de lire ou d'entendre</li> <li>- Écrire et lire plusieurs fois la matière à apprendre mentalement, à voix basse ou à voix haute.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Produire des notes personnelles, des commentaires, des questions, etc.</li> <li>- Réécrire en ses propres mots.</li> <li>- Résumer.</li> <li>- Faire des analogies.</li> <li>- Formuler des questions.</li> <li>- Reconnaître des implications</li> <li>- Inventer des exemples.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Employer les mécanismes mnémotechniques.</li> <li>- Synthétiser les principaux enseignements</li> <li>- Construire des tableaux ou des graphiques.</li> <li>- Fabriquer un schéma.</li> <li>- Regrouper en fonction de quelques caractéristiques.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Décomposer des ensembles en parties.</li> <li>- Appréhender les composants fondamentaux.</li> <li>- Distinguer les différentes étapes.</li> <li>- Passer par de multiples étapes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Rapprocher.</li> <li>- Établir les similitudes et les différences.</li> <li>- Trouver des relations de causalité, d'importance, d'ordre, de succession, d'explication, de justification, etc.</li> </ul>

Tableau 2.

### La classification des stratégies cognitives d'input et leurs mécanismes

d'un individu d'activer son savoir antérieur, d'émettre des hypothèses sur le document avant même de l'avoir lu ou écouté et d'agir tactiquement en s'appuyant sur son acquis et son expérience en utilisant des stratégies élaborées dans d'autres situations d'apprentissage. Notre classification se distingue ainsi de toutes les précédentes par son petit nombre de stratégies métacognitives. La réponse se trouve dans notre définition univoque : la stratégie est un ensemble de mécanismes alors que les autres considèrent chaque mécanisme comme étant une stratégie.

Les stratégies	métacognitives
La stratégie d'autorégulation	La stratégie d'anticipation
Utiliser des outils pédagogiques au besoin.	Extraire le savoir relatif au thème de travail.
Développer la conscience de ses propres forces et faiblesses.	Penser d'une manière logique.
Mettre en relation les résultats à atteindre par rapport aux ressources disponibles.	Se concentrer et moduler son attention au besoin.
Gérer le temps de manière efficace.	Planifier.
Fixer des objectifs d'apprentissage.	Formuler des hypothèses.

**Tableau 1.**

## **La classification des stratégies métacognitives et leurs mécanismes**

### **2.2. Stratégies cognitives**

Les stratégies cognitives sont opérées soit pour saisir le savoir (l'apprentissage) soit pour l'utiliser (la réutilisation). Tenant compte de ces deux aspects, nous divisons les stratégies cognitives en deux sous-catégories : les stratégies cognitives d'input et les stratégies cognitives d'output.

#### **2.2.1. Stratégies cognitives d'input**

Contrairement à toutes les autres classifications antérieures, la nôtre se compose de six stratégies cognitives d'input qui sont : la sélection, la répétition, l'élaboration, l'organisation, la décomposition et la comparaison. Les quatre premières sont déjà présentes dans différentes classifications. Les deux dernières apparaissent pour la première fois. Nous les ajoutons car elles nous semblent nécessaires dans l'intake du savoir.

(12)..... Cadre commun de référence pour les stratégies d'apprentissage

comme étant «le processus par lequel l'information perçue est analysée et intégrée dans la structure de connaissances de la personne»<sup>(4)</sup>.

## 2. Classification des stratégies

Selon notre définition, les stratégies peuvent être classées en stratégies cognitives et en stratégies métacognitives.

### 2.1. Stratégies métacognitives<sup>(5)</sup>

La métacognition joue un rôle très important dans la gestion et la structuration des acquis. Elle regroupe «(1) les connaissances introspectives conscientes qu'un individu a de ses propres états et ses processus cognitifs, (2) les capacités que cet individu a de délibérément contrôler et planifier ses propres processus cognitifs en vue de la réalisation d'un but» (Gombert, 1990 :27). Elle se divise ainsi en deux grandes composantes fortement interconnectées : le monitoring métacognitif et la connaissance métacognitive. Le monitoring se subdivise en deux branches : la gestion active de soi comme apprenant et la gestion active de ses processus cognitifs. La gestion de soi désigne la reconsidération du sujet de ses propres savoirs, le contrôle des facteurs conduisant à la réussite ou à l'échec, le développement de l'engagement affectif, la perception des buts, la conscience de sa propre pensée par rapport à celle des autres et la nécessité d'une régulation particulière. La gestion des processus cognitifs désigne le contrôle des pratiques individuelles et la comparaison des résultats avec une ou plusieurs normes préétablies. Quant à la connaissance métacognitive, elle se subdivise en deux branches : la connaissance des exigences des tâches (le respect des directives, le temps imparti, les obstacles, etc.) et la connaissance des stratégies requises. Notre classification divise ces stratégies en deux sous-catégories : l'autorégulation et l'anticipation. Chacune s'appuie sur un ensemble de cinq mécanismes comme le montre le Tableau 1. L'autorégulation se définit comme étant un processus incluant «des habiletés à identifier les composantes d'une situation en fonction d'un jugement personnel et à anticiper les conséquences» (Lachapelle & Boisvert, 1999). Elle est la capacité d'un individu de s'auto-observer afin de détecter ses propres compétences et s'adapter au mieux aux exigences des situations changeantes d'apprentissage. L'anticipation est la capacité

classification distinguant la stratégie proprement dite des mécanismes qui la composent.

## 1. Définition univoque

Selon le Trésor de la langue française informatisé (TLFI), la stratégie est un «ensemble d'actions coordonnées, d'opérations habiles, de manœuvres en vue d'atteindre un but précis». Pour notre part, nous pensons que la stratégie est un ensemble de mécanismes cognitifs et métacognitifs impliquant la mobilisation articulée d'un ensemble de traitements intellectuels permettant au sujet d'effectuer un ensemble d'activités éducatives. Notre définition présente trois dimensions plus ou moins égales : un ensemble de mécanismes, un ensemble de traitements, un ensemble d'activités éducatives. Considérer la stratégie comme un ensemble de mécanismes nous éloigne clairement de la grande majorité des définitions proposées pour un mot ayant la même orthographe. La stratégie s'opérationnalise par la mise en œuvre d'un ensemble de mécanismes. Nous séparons ainsi la stratégie des mécanismes à travers lesquels elle se manifeste et s'exerce. Le terme ne doit pas être utilisé pour désigner à la fois le tout et les parties, l'ensemble et les éléments qui le composent. Conséquemment, la prise de notes, la clarification, l'analogie, l'établissement d'une correspondance ou une opposition, la paraphrase ne sont plus des stratégies comme on le voit dans la littérature mais ce sont des mécanismes mis en œuvre pour opérationnaliser une stratégie. L'opérationnalisation d'une telle ou telle stratégie et le choix d'un tel ou tel mécanisme sont liés habituellement aux fins. L'apprenant fait son choix. Ce choix dépend des objectifs visés. La stratégie et les mécanismes liés à cette stratégie s'adaptent donc aux objectifs fixés. Nous avons évoqué l'idée de l'objectif dans notre définition pour se rapprocher beaucoup des autres définitions. Il en va de même pour le contexte. L'objectif poursuivi est de faire ou à réaliser quelque chose en contexte scolaire. Finalement, on utilise souvent le terme processus pour décrire ce qui s'opère lors de la mise en œuvre d'une stratégie. Ce terme est très vague. Pour éviter tout risque de confusion, nous avons remplacé processus par traitement. La notion de traitement est une notion vaste et peut donner lieu à une interprétation extensive. Elle englobe à la fois celle de processus intégré et celle de mécanisme adapté. Le traitement se définit

processus par lequel «les concepts sont dérivés et continuellement modifiés par l'expérience» (Kolb, 1984 :26). Il est attaché à ces processus puisqu'il exerce des changements dans les structures de la mémoire explicite ou déclarative<sup>(2)</sup> et la mémoire implicite ou procédurale<sup>(3)</sup>. La deuxième «se réfère aux connaissances du sujet sur ses propres processus» (Flavell, 1976 :232). Elle désigne la capacité de penser sur comment réagir face à un problème (Nisbet et Shucksmith, 1986). Avoir un certain niveau de conscience et de contrôle interne est nécessaire à la régulation et à l'orchestration des processus mentaux. Contrairement à ceux-ci, les habiletés d'attention et de contrôle (stratégies) sont conscientes. Et c'est à travers elles que les processus mentaux s'activent et s'organisent au cours de l'expérience (Matlin, 2001). Cela explique pourquoi elles peuvent être appliquées indépendamment du type de savoirs, de tâches proposées et de situations scolaires que les apprenants ont à traiter. Les stratégies d'apprentissage ne sont pas des automatismes mais des mécanismes mis en œuvre en fin d'apprentissage. En fait, ces deux termes stratégie et apprentissage ne s'emploient pas ensemble dans les travaux psychologiques. Inversement, ils apparaissent toujours ensemble dans les travaux didactiques. De nombreux liens entre la didactique et la psychologie, en particulier, la psychologie cognitive. Par extension de sens, ces liens très étroits laissent passer une ambiguïté. On procède alors à des conceptions trop éloignées des conceptions initiales. C'est ainsi qu'on n'est pas parvenu à un consensus, on arrive à des définitions et des classifications différentes selon la règle choisie : le contexte pédagogique, le contenu disciplinaire, le type des apprenants, etc. Les stratégies sont indépendantes de telles ou telles variables parce qu'elles dépendent ontologiquement des états cérébraux et des processus mentaux biologiques. C'est donc pour les raisons que nous venons d'invoquer que nous allons établir un cadre commun de référence pour les stratégies d'apprentissage. Tel cadre garantit la meilleure adéquation possible entre la notion de stratégie en psychologie cognitive et son usage en didactique et nous libère des mauvaises interprétations. Pour ce faire, deux tâches doivent être abordées. La première est de donner une nouvelle définition univoque de la notion sans sombrer dans le contexte pédagogique, le contenu disciplinaire des tâches et le type des apprenants. La seconde est de proposer une nouvelle

de savoirs. Celle de McKeachie et al (1987) repose sur la nature des stratégies. Celle d'O'Malley et Chamot (1990) repose sur la distinction développée en psychologie cognitive entre les stratégies. Celle de Boulet et al (1996) repose sur les objectifs visés par le recours aux stratégies. Celle de Himech (2000) repose sur les caractéristiques des stratégies. Celle d'Oxford (1990 2011) repose sur les stratégies directes et indirectes. De plus, certaines classifications sont incompatibles et ne correspondent pas à la réalité. Par exemple, les stratégies de concentration sont généralement considérées comme étant des stratégies affectives. Certes, la dimension affective tient une part importante dans l'apprentissage mais le contrôle de la concentration ne s'effectue pas par le contrôle de l'affectivité. La concentration est un processus psychologique qui nécessite une forte conscience et un contrôle métacognitif. Il faut dire aussi que parfois certaines stratégies se retrouvent répétées dans deux ensembles différents. Par exemple, les stratégies employées pour se fixer des objectifs, aménager l'horaire, planifier le travail, qui font partie de l'ensemble des stratégies de gestion des ressources variées tant matérielles qu'environnementales et humaines dans la classification de Boulet et al (1996), ne se distinguent pas ou très peu des stratégies employées pour se fixer des buts, répartir le temps de travail, prévoir des étapes à suivre qui font partie de l'ensemble des stratégies métacognitives. Cette pluralité de classifications et de mauvaises répartitions ne signale pas la nécessité d'un cadre commun de référence ? Avant de formuler un tel cadre, il faut d'abord replacer la notion de stratégie dans son contexte en l'occurrence la psychologie cognitive.

La notion de stratégie remonte aux recherches en psychologie cognitive. Celle-ci cherche à comprendre les processus mentaux et à déterminer les mécanismes mis en œuvre pour exécuter une tâche. En d'autres termes, elle prend pour objet d'étude deux choses très différentes, l'une est la cognition et l'autre est la métacognition. La première désigne l'ensemble des processus mentaux de perception, de mémorisation et de raisonnement impliqués dans l'acquisition de savoirs (Monneret et Marc, 1996). Ces processus sont responsables de trois composantes essentielles du système cognitif humain : l'input, la saisie et l'output. Ils y participent de façon automatique et inconsciente. L'apprentissage est un de ces

Elles'accompagne désormais d'une généralisation conceptuelle qui se traduit par l'usage indifférencié du terme.

«Le terme de stratégie trouve des applications variées qui ne simplifient pas son utilisation. Tantôt il renvoie à des stratégies d'apprentissage, tantôt à des stratégies de communication. Parmi les premières O'Malley et Chamot proposent de distinguer des stratégies métacognitives correspondant à une réflexion sur le processus d'apprentissage, des stratégies cognitives correspondant au traitement de la matière à étudier et enfin des stratégies socio-affectives impliquant une interaction avec une autre personne. Le débat porte également sur la nature consciente ou inconsciente de l'emploi des stratégies d'apprentissage, ce qui incite certains formateurs à préconiser un entraînement explicite aux stratégies considérées comme étant les plus rentables. On court le risque dans ce cas de méconnaître la spécificité des styles d'apprentissage des apprenants, qui peuvent conditionner en partie la pertinence de telle ou telle stratégie pour les individus en question» (Cuq, 2003 : 225).

Tantôt, le terme représente des mécanismes, des techniques, des comportements, tantôt l'objectif, le domaine, le contexte d'apprentissage. Cette généralisation a augmenté d'une part l'ambiguïté de la signification et acréed'autre part l'impossibilité de mesurer les effets de l'enseignementdes stratégies. L'hétérogénéité et la variabilité des stratégies impliquées d'une étude à l'autre ne permettent pas de mesurer de façon optimale les effets en question (Hadwin et Winne, 1996). Il est très difficile de déterminer si lesinterventions éducatives ou les stratégies enseignées sont responsable de la présence ou de l'absence d'efficacité et de performance. Ilest donc nécessaire de lever toute ambiguïté liée à la notion en formulant une nouvelle définition.

«Aucun consensus dans la littérature autour la définition et la classification des stratégies d'apprentissage des langues» (Bialystok, 1983:100). Les stratégies ont fait l'objet de nombreuses classifications. Celles-ci sont variées et pleines d'inter-différences. Celle de Stern (1975) repose sur les caractéristiques individuelles du bon apprenant. Celle de Weinstein et Mayer (1986) repose sur les processus de stockage et de traitement de savoirs. Celle de Rubin (1989) repose sur la compréhension, l'entreposage et la récupération

## **Exposé:-**

La compétence est une notion centrale mais elle est loin d'être claire et distincte. Elle «reste floue, polysémique, se prêtant à de nombreuses définitions et de multiples modèles» (Stroobants et Vanheerswynghels, 2000:2). Elle donne lieu à de multiples définitions divergentes<sup>(1)</sup>. Elle est tantôt considérée comme un niveau d'ultra-haute performance, tantôt vu comme un processus continu d'évaluation. Malgré cette ambiguïté, il y a tout de même certains grands principes qui font consensus. À la lumière de quoi, on peut dire que la compétence est un savoir-mobiliser d'un ensemble de capacités et d'habiletés pour accomplir une tâche. Actuellement, on cherche à développer cet ensemble de capacités et d'habiletés. Les stratégies d'apprentissage y font partie. Ainsi, émerge l'idée qu'il faut les enseigner explicitement. La réflexion s'articule autour de trois grands axes : la description détaillée des stratégies (Boulet et al 1996, O'Malley et al 1988, Romainville 1993, Wolfs 1998), la mise en lumière des conditions d'enseignement des stratégies (Pressley et al 1995, Ouellet 1997, Peters et Viola 2003), les effets de la mise en œuvre de tel enseignement (Hadwin et Winne 1996, Hattie et al 1996). Le foisonnement progressif du champ d'étude des stratégies a conduit à une autre ambiguïté découlant également de l'absence d'un consensus sur la signification de la notion de stratégie, de l'existence de différentes typologies de stratégies (Rubin 1989, O'Malley et Chamot 1990, Cohen 1998, Cyr 1998, Oxford 1990-2011, etc.) et de l'inefficacité de certaines pratiques pédagogiques mises en œuvre (Flippo et Caverly 1991, Hensler 1992, Hadwin et Winne 1996).

«Il n'existe aucun consensus autour d'une définition unique pour les stratégies» (Naiman et al, 1978:2). Le terme de stratégies «ne recouvre pas un ensemble de faits univoques» (Hensler 1992 :44). Il est un terme générique couvrant un prisme assez large allant de tout comportement adopté par l'apprenant qu'il soit psychomoteur ou cognitif à tout ce qui nuit à son apprentissage. L'origine remonte aux travaux pratiques conduits par les innovateurs tels O'Neil (1978), Schmeck (1988) et Weinstein et Mayer (1991). Lesdits auteurs considèrent les stratégies comme étant des mécanismes développés et utilisés par l'apprenant pour stocker, récupérer, transmettre et recevoir le savoir. Cette définition largement répandue dans la littérature a une grande influence sur les auteurs postérieurs.

## Resumé:-

Depuis les années 1970, l'apprentissage des langues étrangères suscite un intérêt croissant pour de nombreuses raisons, dont certaines sont dues à la communication continue entre les peuples et au développement des moyens de communication modernes, de sorte que l'apprentissage des langues étrangères est devenu une nécessité pour l'individu. Cela a conduit à de nombreuses contradictions et le chercheur a donc compris la nécessité de mener une étude sur les stratégies d'apprentissage des langues afin de définir un cadre général pour les stratégies d'apprentissage.

**Mot clés:** stratégie, apprentissage, apprenant, compétence

## **Abstract:-**

Since the 1970s, there has been growing interest in learning foreign languages for many reasons, some of which are due to continuous communication between peoples and to the development of modern means of communication, so that foreign language learning is become a necessity for the individual. This led to many contradictions and the researcher therefore understood the need to conduct a study on language learning strategies in order to define a general framework for learning strategies.

**Keywords:** strategies, language learning, foreign languages, modern means of communication, contradictions, general framework, learning.

## المخلص:

ازداد الاهتمام على المستوى العالمي منذ سبعينيات القرن الماضي بتعلم اللغات الأجنبية لأسباب عديدة يرجع بعض منها الى التواصل المستمر بين الشعوب وتطور وسائل الاتصال الحديثة حتى صار تعلم اللغات الأجنبية من المتطلبات اللازمة للفرد فظهرت دراسات كثيرة تعنى بالفرد المتعلم وباستراتيجية تعلمه. هذه الكثرة أدت بدورها الى الكثير من المتناقضات لذلك رأى الباحث ضرورة اجراء دراسة تبحث في استراتيجيات تعلم اللغة في سبيل الوصول الى إطار عام في استراتيجيات التعلم.

**الكلمات المفتاحية:** استراتيجيات – تعلم اللغات – اللغات الأجنبية – وسائل الاتصال الحديثة – المتناقضات – الإطار العام – التعلم.

# **Cadre commun de référence pour les stratégies d'apprentissage**

Étude présentée par le maître de conférences  
Wadeea Younus Daham & le maître Asmaa Hussein Kadhoum  
Wadeea\_younus@yahoo.com

## **ستراتيجيات تعلم اللغات**

الأستاذ المساعد الدكتور  
وديع يونس دهام

المدرس الدكتور  
اسماء حسين كاظم

جامعة الكوفة - كلية الآداب