

Construire des stratégies orientées vers les apprentissages

PAR MARIA-ALICE MEDIONI,
Université Lyon 2

Secteur langues du GFEN (Groupe français d'éducation nouvelle)

L'enseignement des langues porte aujourd'hui une attention beaucoup plus importante à la construction des stratégies appropriées dans l'apprentissage et à la façon dont les enseignants peuvent y contribuer. La notion d'accompagnement a pris une importance notable avec le développement des apports du constructivisme et de la perspective actionnelle proposée par le CECRL (Barbot, 2006). Elle suppose de repenser la relation éducative comme un « effacement » qui donnerait toute sa place à l'apprenant acteur de ses apprentissages et paradoxalement dans des modes d'intervention singulièrement actifs et experts sans lesquels seuls les « meilleurs » peuvent « tirer leur épingle du jeu ». Il s'agit d'amener l'apprenant à chercher, se poser des questions, réaliser des tâches, résoudre des problèmes, prendre des décisions et réfléchir ses actions, sans faire ni penser à sa place, mais en concevant et mettant en œuvre des situations d'apprentissage qui lui permettent de développer les stratégies nécessaires au développement de son autonomie et de son esprit critique. Et ceci, dans des groupes où les approches et les questions sont nécessairement hétérogènes.

Cet article s'attachera à la façon dont ces stratégies peuvent se construire, de part et d'autre, à travers des exemples d'expériences menées en contexte scolaire : quelles sont les médiations et régulations possibles de l'enseignant et des apprenants dans la perspective de la construction de l'autonomie et du regard critique dans une activité conjointe, orientée vers les apprentissages ?

La montée en puissance des stratégies

La notion de stratégie, empruntée au domaine militaire, s'est imposée progressivement en didactique des langues et cultures (DLC) à partir des années 1970 lorsque E. Roulet introduisait le terme en précisant que « [nos] connaissances scientifiques sont encore bien faibles en comparaison de nos ignorances » (1976 : 67), jusqu'à aujourd'hui. Dans un article consacré à tenter de définir cette notion depuis son apparition, C. Vergon (2000 : 4) fait ressortir trois traits — « la stratégie est fondamenta-

lement liée à l'idée d'action, cette action poursuit un but et elle constitue des moyens, organisés méthodiquement, adaptés à la finalité » —, et précise que l'intérêt grandissant pour cette approche a correspondu à la « volonté de mettre en évidence et de rehausser le rôle de l'apprenant dans son apprentissage. C'est implicitement reconnaître que l'apprentissage est le produit d'un sujet actif, et non uniquement d'un enseignement ».

Ce sont ces mêmes préoccupations que l'on retrouve dans le *CECRL* quand il met l'accent sur l'apprenant considéré comme un acteur social, sur les conditions de son activité et sur ses stratégies :

« **Caractéristiques de toute forme d'usage et d'apprentissage d'une langue.** L'usage d'une langue, y compris son apprentissage, comprend les actions accomplies par des gens qui, comme individus et comme acteurs sociaux, développent un ensemble de **compétences générales** et, notamment une **compétence à communiquer langagièrement**. Ils mettent en œuvre les compétences dont ils disposent dans des **contextes** et des **conditions** variés et en se pliant à différentes **contraintes** afin de réaliser des **activités langagières** permettant de traiter (en réception et en production) des **textes** portant sur des thèmes à l'intérieur de **domaines** particuliers, en mobilisant les **stratégies** qui paraissent le mieux convenir à l'accomplissement des **tâches** à effectuer. Le contrôle de ces activités par les interlocuteurs conduit au renforcement ou à la modification des compétences »¹.

Dans les nouveaux programmes de 2019², apparaissent, pour chaque activité langagière, les stratégies à acquérir.

À travers la littérature sur la question, on distingue aujourd'hui, d'une part, les stratégies de communication et les stratégies d'apprentissage que l'on décline en stratégies cognitives – ce que l'apprenant met en œuvre pour atteindre un but –, métacognitives – retour réflexif sur le processus d'apprentissage – et socio-affectives – pour faciliter les interactions et la prise en compte des affects –, et d'autre part, la stratégie et la tactique. La stratégie étant, d'après le CNRTL un « ensemble d'actions coordonnées, d'opérations habiles, de manœuvres en vue d'atteindre un but précis », tandis que la tactique relèverait davantage de l'« art d'utiliser les meilleurs moyens pour atteindre un certain objectif »³. De ce fait, pour qu'il y ait stratégie, « il faut

¹ Conseil de la Coopération culturelle. Comité de l'éducation, Division des langues vivantes, Strasbourg, *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*, 2001 (p. 15). Souligné par les auteurs.

² BO. Annexe 1. Programme de langues vivantes de seconde générale et technologique, enseignements commun et optionnel ; Annexe 2. Programme de langues vivantes de première et terminale générales et technologiques, enseignements commun et optionnel. En ligne sur : http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=138130

³ CNRTL : Centre national de ressources textuelles et lexicales.

qu'il y ait intention stratégique, choix entre plusieurs possibles, calcul. La tactique ne se donne pas de projet global, elle fonctionne au coup par coup, elle profite des occasions, se faufile, s'apparente à la ruse. La classe de langue voit la mise en place de pratiques qui se situent entre la stratégie, connue d'avance, planifiée, et la tactique, qui surgit dans le vif de l'échange et pousse les protagonistes à improviser des solutions » (Cicurel, 2002 : 9).

Force est de constater que l'éventail des actions et des moyens mis en œuvre par les apprenants est extrêmement large et, s'il semble appartenir beaucoup plus souvent au registre de la tactique qu'à celui de la stratégie, parce que l'intention est peu consciente, il ne correspond pas pour autant obligatoirement à la capacité d'improviser des solutions pertinentes dans le vif de l'échange.

Sans compter que les apprenants, dans l'état actuel de l'école, sont moins dans la préoccupation des stratégies d'apprentissage qui leur permettraient de mieux apprendre et de progresser que dans un rapport stratégique au travail scolaire : « Bien loin de faire constamment tout ce qu'on leur demande, ils tentent, avec un succès inégal, de négocier ou de tourner les règles et les consignes » (Perrenoud, 1988). Face à la compétition et à la menace du contrôle permanent, les apprenants sont ainsi condamnés à des stratégies à courte vue, le plus souvent individuelles, essentiellement défensives (« jouer avec les règles, à les contourner, à y échapper ou à en négocier l'application de cas en cas ») et clandestines, car « aucune organisation ne reconnaît volontiers à ses membres le droit de jouer avec les règles, de les interpréter, de tirer parti des zones d'ombre ou des contradictions » (*ibid.*)

Comment, dans ces conditions, penser les stratégies de l'enseignant dans un objectif d'amener tous les apprenants vers une conception du savoir où la construction des stratégies d'apprentissage prend le pas sur une optique utilitariste encore trop répandue à l'école (avoir de bonnes notes, passer dans la classe supérieure, sans lien avec l'apprendre) ? Comment développer la posture de regard critique et de secondarisation (Bautier, Goigoux, 2004) nécessaire à la construction des savoirs ? Comment transformer une collection d'élèves en un collectif d'apprenants désireux d'apprendre, de progresser et de s'entraider ?

Des stratégies pour un nouveau métier d'élève

L'École exige aujourd'hui beaucoup plus des apprenants que par le passé : il ne s'agit plus seulement de restituer la leçon ou d'exécuter des exercices. Ce qui demande à l'enseignant de penser les outils nécessaires pour que les apprenants puissent développer une compétence, en termes de stratégies, principalement, et être

attentifs aux situations et aux processus utilisés pour résoudre les problèmes que ces situations ont posé : quels sont les points d'appui possibles, quelles sont les ressources exploitées ou pas, les stratégies utilisées et celles qu'on pourrait essayer à l'avenir, etc. ?

La première démarche consiste à faire prendre conscience aux apprenants des différents modes de faire qui sont les leurs et qu'ils ne perçoivent pas forcément. Si l'objectif est d'élargir et de transformer leur répertoire disponible, il est nécessaire de mettre au jour les choix que chacun fait, pour pouvoir agir dessus. Cela passe par des moments de régulation :

- dans la phase où l'on se prépare à produire :
 - une fois la consigne donnée et lorsque chacun a eu quelques minutes pour se représenter la tâche, les apprenants sont invités à confronter leurs stratégies pour résoudre le problème et produire ce qui est requis ;
 - par le biais d'une pause méthodologique où l'on recense les différentes propositions en termes de stratégies. Chacun étant informé des différentes possibilités, il peut y avoir décision dans le groupe d'utiliser telle ou telle suggestion.
- au moment du retour réflexif :
 - on recense ce que l'on a appris et l'on examine comment on s'y est pris : c'est l'occasion de prendre conscience de la variété des modalités de travail rencontrées — travail individuel, déplacement, recours à des ressources, entraide, débat, discussion, vérification, mise en commun, etc. — et des procédés les plus pertinents pour répondre au problème posé, à la tâche proposée (Médioni, 2016). Les stratégies d'évitement sont également abordées lors de cette analyse : les mettre au jour pour permettre de les remplacer par d'autres choix ;
 - on prend une décision : « *Ce que je retiens pour une prochaine fois* ». Il s'agit d'aboutir à une sorte d'engagement, une autorisation qu'on se donne, un défi qu'on se lance pour mémoriser une connaissance particulière ou pour adopter un nouveau comportement (Médioni, *ibid*).

Car il ne peut y avoir de stratégie que conscientisée, comme le rappelle Christian Puren (2001 : 16), à propos des étudiants certes, mais que l'on peut aisément reprendre pour tout apprenant : « Je propose d'appeler « stratégies », en DLE, les méthodes que le sujet conçoit de manière explicite et qu'il utilise de manière raisonnée en fonction de ses préférences, compétences ou objectifs ainsi que de l'ensemble de son environnement perçu (dont font partie les stratégies mises en œuvre par les autres – en l'occurrence, par les autres étudiants ou stagiaires et formateurs) ».

Il est important que cette attention portée au processus, à propos de comment on a travaillé et appris ainsi que ce qui a permis de le faire, prenne le pas sur la focalisation vers le résultat seul. L'évaluation est alors pleinement formative puisqu'elle est une invitation et une autorisation à la fois, à transformer ses comportements cognitifs par le retour réflexif sur l'activité, à entrer dans une posture de secondarisation — « mobilisation d'une position de travail qui évite l'adhérence à la situation immédiate, position de surplomb, d'exotopie » (Bautier, 2005) — pour accéder à la compréhension de la situation et exprimer le plaisir d'apprendre. L'objectif du travail réflexif est également de « ramener » ceux qui sont « à la traîne » : convaincus que « tout ça » n'est pas pour eux, ou qu'il est trop tard pour s'y mettre — ils ont tant de lacunes ! —, ils se désespèrent et privilégient les stratégies à moindre coût (« gratter », apprendre par cœur, restituer...). Il s'agit, au contraire, par ce travail de secondarisation, de se donner une chance de repartir avec le même bagage pour ce qui suit.

Un enseignant qui favorise la construction de stratégies

L'enseignant a une responsabilité toute particulière dans cette construction. Tout dépend de ce qu'il va proposer en termes de tâches, dans la façon de conduire les apprentissages et dans les formes d'évaluation qu'il va privilégier. S'il a recours majoritairement à des tâches qui requièrent un traitement superficiel, les apprenants se contenteront de reproduire ce qu'ils savent faire ou pensent savoir faire : mémoriser, répéter, prendre appui sur des moyens mnémotechniques — « *le fameux CaRo-LiNa pour les consonnes qui se doublent* » en espagnol — ou sur le « *plus petit commun dénominateur (PPCD)* »⁴ (Médioni, 2011 : 67). Si l'enseignant propose des problèmes à résoudre, des tâches qui obligent à se poser des questions et à se mettre en recherche, à utiliser des ressources variées, à confronter son point de vue avec les autres, les apprenants seront obligés de se saisir de stratégies qui permettent de traiter l'information, faire des liens, chercher les récurrences, envisager les contradictions, vérifier, trouver des arguments pour convaincre, etc. De la même façon, des évaluations sommatives ponctuelles, dès que la séquence est terminée, encouragent l'apprentissage par cœur, la mémorisation à court terme, la réponse aux attentes sans engagement réel dans l'apprentissage, ainsi que l'individualisme et la compétition.

Pour autant, les apprenants se trouvent nécessairement un jour confrontés à

⁴ « Comme il est impossible de tout mémoriser et [que l'apprenant] n'a pas de prise sur la logique qui veut que l'espagnol utilise l'opposition entre indicatif et subjonctif "pour signifier le degré d'assertion que l'énonciateur veut mettre dans son propos », (...) l'apprenant est acculé à réduire la langue à un modèle plus simple, plus accessible, qui lui permette d'appliquer les informations reçues. (...) C'est ainsi que l'on voit les élèves, pendant longtemps et jusqu'à l'université, pour peu qu'ils n'aient connu que ce type d'approche des phénomènes, plaquer des formes du subjonctif plus ou moins correctes dès que le relatif ou la conjonction que pointe le bout du nez. »

l'examen ou au concours, et l'enseignant doit, sans tomber dans le « bachotage », les aider à décoder les attendus des épreuves qui les attendent et à construire les stratégies les plus efficaces et les plus rapides pour réussir – les plus efficaces et les plus rapides parce que construites et réfléchies. Il s'agit de mettre très vite les « *cartes sur table* » pour que les apprenants comprennent et s'approprient les critères de l'évaluation sommative à laquelle ils vont être soumis, et qu'ainsi ils puissent transformer leurs processus d'apprentissage dans le sens de l'objectif visé : faire de l'intelligence à propos d'une épreuve qui souvent déçoit par son utilitarisme et son manque d'ambition. C'est ainsi que j'ai décidé de commencer l'année de Terminale, par exemple, par un travail à partir des textes officiels définissant les épreuves et des recommandations faites aux examinateurs pour dissiper les malentendus, faire prendre conscience des véritables compétences requises à l'examen et commencer à engager le travail sur des bases plus intellectuelles (Médioni, 2016).

De la même façon, en classe préparatoire voie économique (1993-2000), j'ai proposé à mes étudiants un entraînement quelque peu particulier pour créer du possible là où la situation, pour eux en début d'année, était impossible. Il s'agissait de l'épreuve de questionnaire à choix multiple (QCM) : 60 à 80 items à renseigner en 30 à 40 minutes (LV1 ou LV2). Infaisable raisonnablement par la grande majorité des étudiants, ce qui se comprend aisément puisque, dans ce type de filière, les examens sont davantage des moyens d'exclure pour dégager des élites plutôt que des manières de vérifier que les candidats ont véritablement construit les connaissances requises. La stratégie proposée a été, dans ces conditions, de procéder à trois « balayages » successifs : un premier « balayage » de l'ensemble des *items* pour repérer ce dont on est sûr et cocher rapidement la bonne case ; un deuxième « balayage » pour réfléchir là où on a des doutes et prendre des risques ; un troisième « balayage » pour vérifier et rectifier si nécessaire. Le barème de l'épreuve autorise cette prise de risques puisqu'il n'y a pas de points négatifs. Lors des séances d'entraînement, on pointait d'abord le score obtenu lors du premier « balayage » : qu'est-ce qu'être sûr ? Comment y parvenir de mieux en mieux ? ; Puis on réfléchissait aux stratégies à utiliser en cas de doute ; enfin, la notion de vérification, incontournable. Les étudiants, à l'issue de cet entraînement, ont obtenu, d'après leurs dires, des résultats très satisfaisants. Mais le plus intéressant a été tout le travail de réflexion à propos de la réussite à cette épreuve : ils se sont rendus bien meilleurs « connaisseurs d'eux-mêmes », de leurs points forts, leurs doutes, leurs capacités à faire face à la difficulté, leurs stratégies plus ou moins efficaces.

Accompagner les apprenants dans la construction de stratégies orientées vers les apprentissages suppose avant tout de prendre appui sur les stratégies existantes dans le groupe, de les mettre au jour et de les expliciter, afin de permettre à chacun de diversifier celles qu'il utilise, d'élargir son répertoire disponible, de les modifier. Ce sont les apprenants eux-mêmes qui doivent procéder aux régulations nécessaires qui

permettent de rendre visibles les stratégies les plus opératoires et de mobiliser, dans le travail collectif, les anticipations et les décisions indispensables à la progression de tous. Et ce, par une posture de secondarisation qui aide à se construire sujet apprenant et acteur/auteur de son émancipation intellectuelle.

Bibliographie

BARBOT Marie-José. Rôle de l'enseignant-formateur : L'accompagnement en question. *Mélanges CRA-PEL*, n° 28, 2006. En ligne sur :

http://www.atilf.fr/IMG/pdf/melanges/2_BARBOT.pdf

BAUTIER Elisabeth, GOIGOUX Roland. Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle. *Revue Française de Pédagogie*, n° 148, juillet-août-septembre 2004 (pp. 89-100).

BAUTIER Elisabeth, « Formes et activités scolaires, secondarisation, reconfiguration, différenciation sociale ». In Nicole Ramognino, Pierrette Vergès (Eds), *Le français hier et aujourd'hui. Politiques de la langue et apprentissages scolaires*, Presses Universitaires de Provence, 2005, p. 105-118.

CICUREL Francine ; La classe de langue un lieu ordinaire, une interaction complexe ; *Acquisition et interaction en langue étrangère*. En ligne sur : <http://aile.revues.org/801>

MEDIONI Maria-Alice. *Enseigner la grammaire et le vocabulaire en langues*. Lyon : Chronique sociale, 2011.

MEDIONI Maria-Alice. *L'évaluation formative au cœur du processus d'apprentissage. Des outils pour la classe et pour la formation*. Lyon : Chronique sociale, 2016.

PERRENOUD Philippe. Nouvelles didactiques et stratégies des élèves face au travail scolaire. En ligne sur :

http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1988/1988_03.html. Repris dans Perrenoud Philippe. *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris, ESF, 1995, chapitre 5.

PUREN Christian. Processus et stratégies de formation à la recherche en didactique des langues-cultures. *ÉLA revue de didactologie des langues-cultures*, n° 123-124, juillet-décembre 2001. Paris : Klincksieck (pp. 293-418). En ligne sur : www.christianpuren.com/mes-travaux/2001a/

ROULET Eddy. L'apport des Sciences du langage à la diversification des méthodes d'enseignement des langues secondes en fonction des caractéristiques des publics visés. *Études de Linguistique Appliquée*, 66, janvier-mars 1976 (pp. 43-77).

VERGON Caroline. Définition(s) de la notion de stratégie d'apprentissage : Consensus et désaccords. In Holtzer Gisèle et Wendt Michael. *Didactique comparée des langues et études terminologiques*. Frankfurt am Main : Peter Lang, 2000. En ligne sur : <http://www.fb10.uni-bremen.de/inform/pdf/kfu4vergon.pdf>