

ARTICOLO SU LIBRO

Hamon Y, (2013) *Variation autour du concept de "stratégie" en Didactique des Langues Etrangères : une approche socioterminologique* in Cahiers de recherche de l'école doctorale en linguistique française, CLEUP, vol. 7, pp. 31-46 (ISBN 9788867870950)

Volume : *Variation autour du concept de "stratégie" en Didactique des Langues Etrangères : une approche socioterminologique*  
ISBN : 9788867870950

### Introduction

Notre intervention s'inscrit dans la mouvance des recherches en socioterminologie telle que définie par Gaudin (2005, 2007) et Temmerman (2000) dans une perspective variationniste (Collet, 2009 ; Desmet, 2005, 2006). L'objet d'étude qui nous intéresse est le terme “stratégie”, qui a connu un franc succès en Didactique des Langues Etrangères (désormais DLE) à partir des années 1990, lorsque ce concept, emprunté à d'autres domaines d'activité (domaines militaire et économique entre autres) a été formalisé dans le cadre des approches cognitives (Selinker, 1972 ; Nunan, 1994 ; Fayol, 1994 ; Richterich, 1996 ; O'Malley et Chamot, 1990 ; Oxford, 1990). Comme d'autres éléments terminologiques en DLE, (tels que “tâche”, “activité”, « scénario pédagogique”) le terme « stratégie », l'une des clefs de voûte de notre recherche doctorale, présente des variations morphologiques et sémantiques importantes (Degache, 2000 ; Vergon, 1999; Wendt, 2003) qui le placent, comme nous le verrons, à une zone d'intersection délicate entre concept et notion. L'instabilité qui découle des différentes acceptions et/ou définitions pose bien évidemment des problèmes d'ordre épistémologique, qui toutefois ne semblent pas constituer d'obstacle à la pérennisation du terme ni même à sa normalisation dans le CECRL (Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues émis par le Conseil de l'Europe, 2001). Le succès des « stratégies » est tel que nous retrouvons ce terme dans le cadre de recherches sur l'enseignement4apprentissage des soins infirmiers (Larue & Cossette, 2005), mais aussi très couramment dans le domaine politique ou économique. Dans le contexte scientifique, compte tenu des enjeux épistémologiques impliqués par la variation terminologique, il nous a semblé pertinent de nous interroger sur le comportement d'un outil notionnel, ou conceptuel “sensible” dans un corpus de dix textes scientifiques, parus dans des revues scientifiques ou publiés en ligne entre 1998 et 2011, qui abordent la dimension stratégique de l'enseignement4apprentissage des langues. Ce corpus est composé des éléments suivants<sup>1</sup> :

Le premier groupe est constitué de trois articles, publiés entre 1999 et 2003, qui envisagent le terme « stratégie » dans une perspective réflexive, métalinguistique et analytique. Nous nommons ce groupe «chercheurs méta ».

Le deuxième groupe est composés des quatre articles, publiés de 1998 à 2004, qui utilisent le terme afin de rendre compte des processus en œuvre dans l'apprentissage en général et dans un environnement multimédia en particulier. Nous nommons ce groupe «utilisateurs du terme».

Le troisième groupe est composé d'extraits de thèses et de mémoire (chapitres), publiés en ligne entre 2008 et 2011, qui présentent le concept et s'attachent à présenter un état de l'art sur les « stratégies d'apprentissage» qui constituent la variante la plus courante, pouvant être conçues comme un terme stabilisé. Nous nommons ce groupe « novices ». Après avoir décrit le contexte de production/réception, il s'agira, à partir du corpus, de rendre compte de la variabilité terminologique. Afin d'explorer la galaxie lexicale qui a été produite dans ce contexte, nous avons recouru au logiciel Ant4Conc et utilisé en particulier les fonctions « liste de mots », « concordances » et « clusters ».

Dans un premier temps, nous ferons état du contexte de production/réception des articles qui constituent notre corpus et dégagerons des observations générales sur l'ensemble du corpus. Nous examinerons ensuite les variations du terme « stratégie » dans notre corpus. Enfin, nous nous intéresserons, sur le plan du discours, au positionnement des chercheurs sur la variabilité terminologique d'un concept, ou plutôt d'une notion difficile à délimiter. Nous nous baserons sur les modalisations lexicales, l'intertextualité (les citations en particulier) et les marques énonciatives.

---

<sup>1</sup> Nous fournissons en bibliographie dans une rubrique distinctes les références des dix textes en question.

## 1 Contexte et observations sur l'ensemble du corpus

### 1.1 Contexte de production/réception des textes scientifiques retenus

Pour l'ensemble du corpus il s'agit de discours scientifiques spécialisés, relevant tous de la même discipline : la didactique des langues étrangères (nous utiliserons désormais le sigle DLE) Les deux premiers groupes (« méta » et « utilisateurs du terme ») relèvent du genre textuel le plus courant : l'article de recherche. Le premier groupe relève d'une approche réflexive sur l'utilisation du terme et de la notion dans une perspective soit critique, soit contrastive (comparaison de définitions), soit diachronique (évolution de la notion). Dans le cas du troisième groupe, il s'agit de monographies, rédigées en vue de l'obtention d'un diplôme et publiées en ligne.

Informier et exprimer (un point de vue) constituent les fonctions principales sur l'ensemble du corpus. Il s'agit d'une communication interdisciplinaire au sein d'un groupe scientifique large qui est celui des sciences du langage au sein duquel évolue la DLE. Sur le plan des interlocuteurs, les deux premiers groupes relèvent d'une communication de spécialiste à spécialiste et de spécialiste4novice à spécialiste confirmé et novice dans le cas du groupe « novice ». La perspective sur le sujet est théorique dans les trois groupes. Pour aucun des articles il ne s'agit de versions écrites de communication publiées comme actes de colloque.

### 1.2 Formalisation de l'utilisation du terme stratégie sur l'ensemble du corpus

Nous pouvons catégoriser comme suit les angles théoriques qui, dans notre corpus, traitent le terme et le concept :

- faire état de la délimitation du terme (définitions, catégorisation, critérisations établies par les pairs) ;
- comparer les définitions ;
- établir l'évolution diachronique du terme dans la littérature scientifique du domaine ;
- exprimer un point de vue sur la variabilité des définitions ;
- exprimer un point de vue global sur les questions de délimitation ou sur une délimitation/définition spécifique.

Sur le plan descriptif général, nous adoptons le modèle LSSP (Lexique, Syntaxe, Sémantique et Pragmatique) retenu par Desmet en vue de circonscrire l'objet dans sa globalité :

N0 (valeur du nom dans les syntagmes nominaux)	Substantif	Prépositions	Préposition + article	Synonymes	dérivés
Abstrait Inanimé humain, individuel	- Stratégie(s)	De / d' /	De l' /	Plans, actions, processus, buts....	stratégique

N0 (valeur du nom dans les syntagmes nominaux)	Substantif	Adj. qualificatif
Abstrait Inanimé humain, individuel	- Stratégie(s)	1 caractérisation typologique générique 2 caractérisation typologique spécifique

Notons que le terme, sur l'ensemble du corpus, est employé beaucoup plus largement au pluriel car il transporte avec lui des tentatives de taxonomies qui s'efforcent de typologiser *plusieurs* stratégies. Nous verrons que ces catégorisations produisent un grand nombre de variations.

## 2 Observations sur les variations de structures du terme « stratégie » (axe paradigmatique)

### 2.1 Variation sur l'ensemble du corpus : vue d'ensemble

L'exploration de notre corpus a pour objectif de dessiner progressivement une carte conceptuelle qui permette de rendre compte de la complexité et des problèmes de délimitation posés par un terme qui relève au départ, il convient de le signaler, d'un autre domaine disciplinaire, la psychologie cognitive (Bégin, 2008). Nous rendons compte en premier lieu des termes qui gravitent directement autour du terme stratégie :

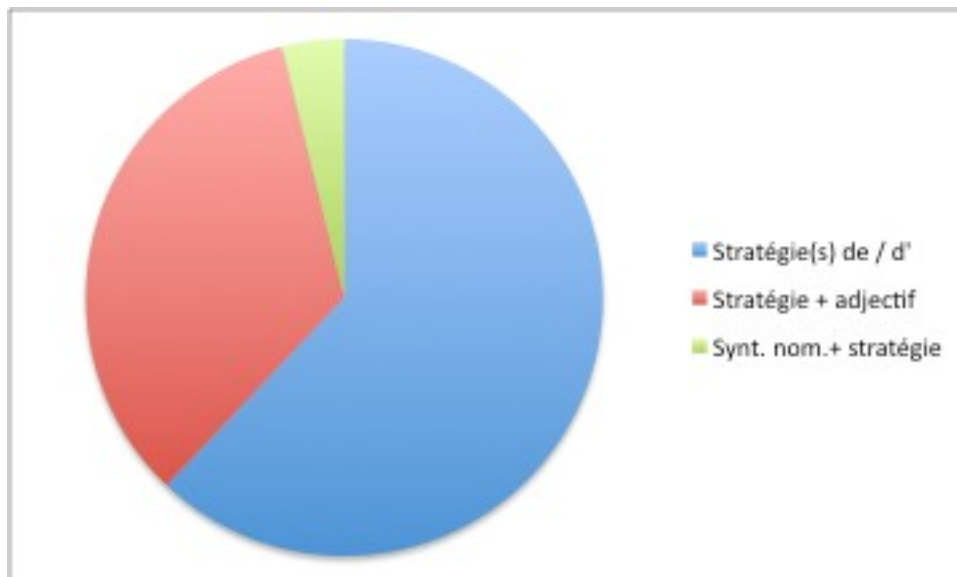


Figure 1 : Types de variations morphologiques observées sur l'ensemble du corpus

Le paradigme Stratégie(s) de/d'/de l' s'attache principalement à une caractérisation au niveau le plus générique. Cette

caractérisation peut porter sur l'objet (stratégies d'apprentissage, stratégies de communication, de rappel, de lecture, de l'écoute, de compréhension) ou bien peut porter sur le sujet, dans une moindre mesure : « stratégies de l'apprenant », « stratégies de l'acteur social ». Comme nous le voyons dans le graphique qui suit, le terme stratégie d'apprentissage est de loin le plus employé, au point que l'on peut le considérer comme une collocation (Tutin & Grossmann, 2002, 2003).

## 2.2 Variation sur la structure « stratégie de/d' », « stratégie » suivi d'adjectifs attributs

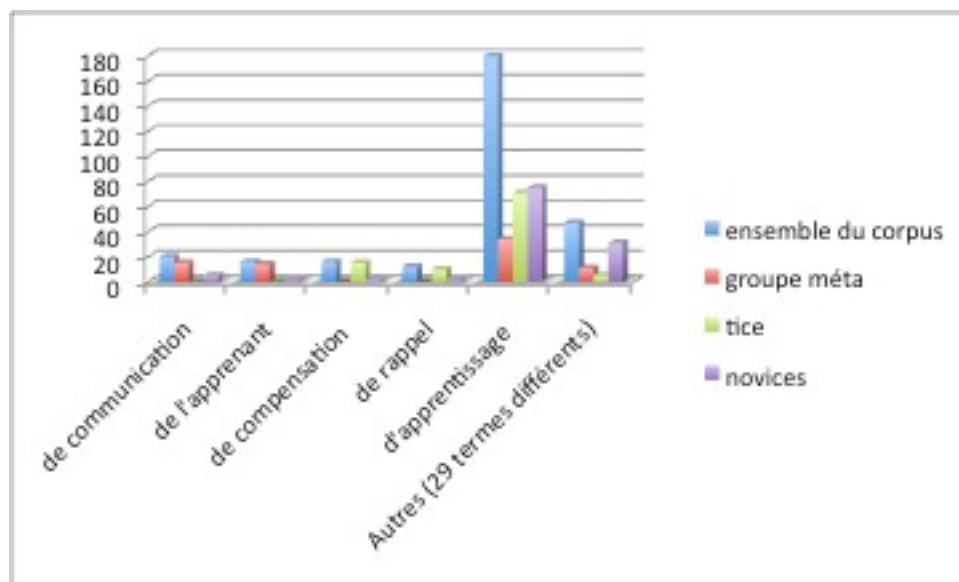


Figure 2 : Variation du terme stratégie sur la structure génitive « stratégie de/d' »

Il est intéressant de noter que le groupe « novices » recourt davantage au terme aujourd'hui scientifiquement validé « stratégies d'apprentissage » (le plus souvent au pluriel) comme s'il s'agissait d'un concept refuge, légitimé par la communauté à laquelle les chercheurs novices entendent appartenir. Dans le même temps, la multiplicité des autres variations sur le même axe paradigmatique est plus significative chez ce même groupe de novice, ce qui laisse à penser que la dispersion terminologique est plus sensible, peut-être due à un moindre degré de contrôle. Un autre paradigme significatif de la variation terminologique est à chercher sur l'axe « termes » + adjectif où, là aussi, la profusion des épithètes est évidente, comme le montre la figure 3, ci-dessous :

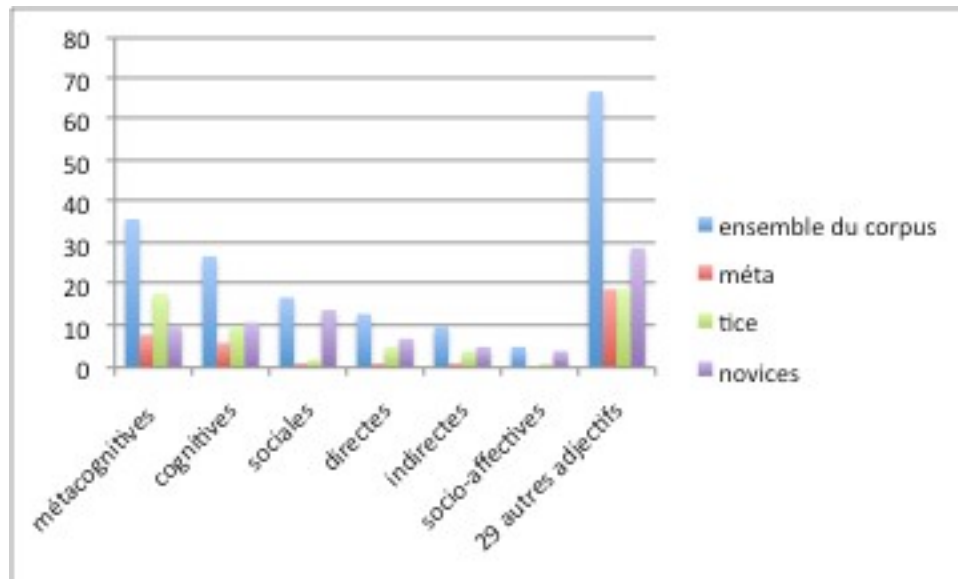


Figure 3 : Variation du terme « stratégie(s) » suivi d'adjectifs qualificatifs

Comme nous pouvons le constater, la palette d'adjectifs utilisés pour caractériser les stratégies s'appuie principalement sur les catégories typologiques établies notamment par O'Malley et Chamot (1990) et Oxford (1990). Il s'agit des stratégies métacognitives, cognitives et socio-affectives pour les premiers auteurs et des stratégies directes et indirectes pour Oxford. Les stratégies sociales constituent une nouvelle catégorie avancée par l'une des auteures de thèse, en direction d'une conception de la DLE fortement marquée par les travaux de Puren sur l'agir social et la perspective actionnelle (Puren, 2002, 2005, 2010). Ces catégories génériques ont permis de stabiliser la taxonomie de la notion via normalisation (recours de la notion dans le CECRL) et une normalisation au sens où l'entend Gaudin (2007 : 29)<sup>2</sup>, malgré la variété des adjectifs accolés au terme « stratégie », laquelle est impressionnante : 29 qualificatifs sont assignés à la notion avec un groupe distinct, d'un point de vue morphologique, d'une dizaine de participes passés : automatisées, encouragées, utilisées, choisies, adéquates, appropriées, inappropriées, déployées, figées...couvrant un champ sémantique assez large (évaluation subjective de la pertinence « adéquates, appropriées, inappropriées », relation au sujet apprenant (choisies, utilisées, déployées), caractéristiques objectives (figées, automatisées) et même à l'action de l'enseignant (encouragées). Les stratégies peuvent également être qualifiées de « compensatoires, primaires, profondes, superficielles, communicatives etc...

Ici encore, nous pouvons observer que les chercheurs novices font usage ou état d'une plus grande variété d'adjectifs par rapport aux deux groupes d'articles rédigés par des chercheurs confirmés ; ce qui tend à confirmer soit un moindre contrôle des termes, soit une volonté d'élargir la connaissance conceptuelle du terme, dans la perspective exploratoire d'un travail de type « état de l'art ». Toutefois, dans le groupe « méta », qui aborde la question dans la même perspective avec une direction plus analytique, la profusion des attributs de « stratégie » est moindre. L'adjectif stratégique précédé d'un syntagme nominal est une structure beaucoup moins courante mais l'abondance de ce qui peut être qualifié de stratégique laisse perplexes : l'entraînement, l'usage, la compétence, l'éventail, les possibilités, l'utilisation, la composante, les comportements peuvent être « stratégiques ».

### 2.3 Termes associés à « stratégie » en tant que synonymes ou contrepoints

La plupart des chercheurs des trois groupes relève les termes utilisés pour définir les stratégies par voie d'association ou de discrimination en fonction de critères. La nébuleuse terminologique des synonymes utilisés à des fins définitives ajoute à la

<sup>2</sup> « la normalisation relève de ce que Teresa Cabré décrit comme « un processus au moyen duquel un système terminologique déterminé s'autorégule en accord avec ses utilisateurs » (1998 : 244) » in Gaudin (2007 : 29)

confusion :

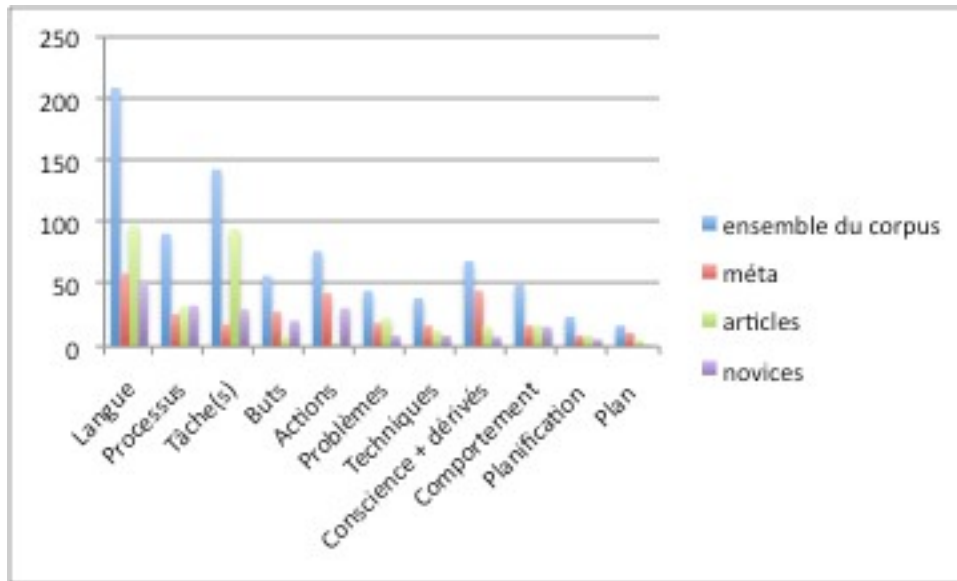
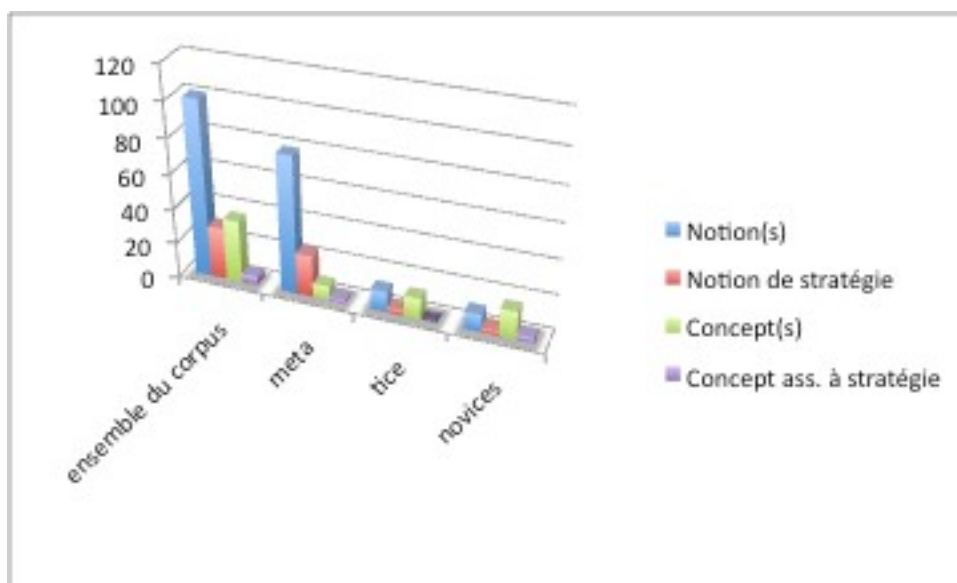


Figure 4 : termes utilisés dans les définitions du terme « stratégie »

A ces éléments s'ajoutent d'autres occurrences observées sur le corpus, tels que les substantifs « procédures », « routines », « tactiques » ainsi que la fréquence significative du terme « apprenant » et des notions associées telles qu'« autonomie », « apprendre à apprendre » qui relèvent en fait d'appellations concurrentes, principalement dans le champ francophone.

#### 2.4 Dimension scientifique Répistémologique : la désignation du terme « stratégie » en tant que concept ou notion

Compte tenu de la nature abstraite, inanimée qui constitue le trait sémantique générique du nom « stratégie », celui-ci se voit accompagné, dans une perspective métalinguistique de plusieurs éléments caractérisant l'objet d'étude. L'exploration semi-intuitive de notre corpus (déterminée par notre connaissance préalable des textes scientifiques qui le constituent) nous a conduit à examiner de plus près, via les concordances, les éléments linguistiques qui permettent de situer les termes « stratégie » et « stratégies d'apprentissage », notamment leur nature foncièrement conceptuelle et notionnelle. Nous faisons état des résultats de cette recherche sous forme du graphique suivant (figure 5) :



### Figure 5 : désignation du terme « stratégie »

Comme on le voit, le terme « notion » qui s'applique aussi bien à stratégie en reprise anaphorique qu'aux termes satellites, tels que « processus », « but », « intention », « action », « remédiation », « planification », est majoritairement et très nettement préféré à « concept ». Rappelons que les deux termes renvoient à deux traitements différents de représentation des signifiés. Cette préférence pour « notion » est particulièrement marquée dans le groupe de textes qui relèvent d'une analyse réflexive sur les définitions du terme. Dès lors, il nous paraît pertinent de nous appuyer sur la distinction entre « notion » et « concept » établie dans le cadre d'une réflexion sur l'usage de ces deux termes dans les programmes d'enseignement scolaires du français au Québec (Chartrand, & De Koninck, 2009) :

Un concept est une représentation mentale, générale et abstraite d'un objet (abstrait ou concret) stabilisée dans une communauté de savoirs à un moment déterminé (concept de poids en physique, de raison en philosophie, de verbe en grammaire). Aussi, rigoureusement parlant, le terme de concept fait référence à un objet construit dans le monde scientifique ou savant. (...) Une notion est une connaissance intuitive, générale (Le nouveau Petit Robert, 2008) qui synthétise les caractères essentiels d'un objet, mais ne prétend pas à la scientificité

Le T.L.F (Trésor de la Langue Informatisé)<sup>3</sup> précise en outre que le terme « notion » peut désigner une « connaissance d'ensemble, élémentaire, acquise de quelque chose ». Cela correspondrait au constat que certains chercheurs ont pu établir dans les années 1970 quant à notre ignorance des motivations et stratégies de l'apprenant : « nos connaissances scientifiques sont encore bien faibles en comparaison de nos ignorances" (Selinker, 1976: 67 in Vergon, 2003:1). Rastier (1991) différencie, quant à lui, les noèmes en tant qu'universaux métalinguistiques (dimension descriptive et ontologique du métalangage) et les universaux supposés de la pensée (dimension référentielle propre au monde physique et abstrait qui désigne les objets de connaissance). Collet (2009 : 20) souligne cette distinction en citant Depecker (2002 : 138) :

Pour nous, l'hypothèse est la suivante : le concept ne se résume pas au signifié. L'un et l'autre sont distinguables même s'ils ont tendance à être confondus dans la langue. Le signifié, et plus globalement, le signe, étant la réalisation sémiotique du concept.

Toutefois, en dépit de la distinction signalée ci-dessus, le terme « notion » est très souvent utilisé à la place de concept. Dans une perspective de sémantique textuelle, le concept, en ce qu'il renvoie à la représentation mentale d'un objet du monde physique constitue une aptitude cognitive universelle qui n'est pas propre à une langue en particulier. <sup>4</sup>. Dans le glossaire de recherche en didactique mis en place par l'A.U.F, nous pouvons trouver la définition suivante du terme « notion » :

Notion : objet cognitif opératoire (c'est-à-dire reconnu comme tel dans un univers de savoir), constitué par abstraction à partir de propriétés communes à un ensemble d'objets de cet univers. C'est par un processus de dénomination que la notion, en tant qu'élément mondain, prend une forme linguistique (création d'un vocable). (Patrick Chardenet, partie B, 3.7)

Notons l'absence du terme « concept » comme entrée du glossaire mais signalé toutefois comme élément constitutif des savoirs savants ; ce qui tend à rejoindre l'opposition remarquée par les deux auteures québécoises. Dans un cas comme dans l'autre les deux termes renvoient à un mode d'appréhension des connaissances, scientifique ou non scientifique. Si bien que ce qui distingue les deux relève finalement du degré de partage et de précision des représentations qui permettent de lier un objet et le terme qui le désigne. Si l'on relève le critère de savoir stabilisé avancé ci-dessus, les stratégies pourraient difficilement accéder au statut de concept. Doit-on y voir un exemple de prudence et d'humilité de la part de la communauté des chercheurs en DLE ou bien la réticence d'un grand nombre de didacticiens (Puren, 2004, 2010, Galisson, 1994) à l'encontre d'objets de savoirs savants (scientifiques et issus de disciplines autres que la DLE) investis dans une discipline qui

<sup>3</sup> Trésor de la Langue Française Informatisé, produit par le CNRS et disponible en ligne à l'adresse : <http://atilf.atilf.fr/>

<sup>4</sup> La notion, non plus du reste. Nous pourrions dès lors, non sans un brin de provocation, parler de notion de « notion », de notion de « concept » ou de concept de « notion »...



cherche à s'affranchir de la linguistique et de la psychologie ? Ces questions soulevées aussi bien par la variation du terme lui-même que des termes utilisés pour le circonscrire renvoient à l'un des éléments clefs de la variation signalé par Desmet (2001:5), le contexte présuppositionnel définit comme « tout ce qui est également présumé par les interlocuteurs, leurs présuppositions ou leurs croyances, ainsi que leurs attentes et leurs intentions ». La prise en compte du contexte nous amène à envisager le positionnement des chercheurs dans une perspective discursive, fortement intégrée à la socioterminologie (Gaudin, 2005 : 83, 90).

### **3) Discours des chercheurs (et apprentis-chercheurs) sur les variations du terme « stratégie »**

#### **3.1 Caractéristiques générales du discours scientifique spécialisé**

Pour rendre compte du positionnement de l'auteur scientifique, Grossmann (2010 : 416) invite le linguiste à ne pas s'appuyer uniquement sur l'étude des seuls pronoms personnels. En effet, si cet indicateur reste pertinent, d'autres éléments, tels que le lexique, les citations, les dimensions métalinguistiques et métadiscursives peuvent contribuer à un examen pluridimensionnel du discours scientifique en sciences humaines, et plus précisément en DLE, communauté disciplinaire qui tout en cherchant à s'affranchir de la linguistique ou de la psychologie cognitive (Cf. l'ensemble des travaux de Puren et de Galisson), continue d'emprunter des concepts et des termes développés dans ces deux disciplines. Cela nous conduit à envisager l'instabilité terminologique dans la perspective d'une herméneutique qui vise l'acclimatation d'un concept externe. La variation que nous avons constatée ci-dessus, couplée au signalement et à la caractérisation de cette instabilité, tend à dessiner un positionnement incertain qui traduit la perplexité des chercheurs. Toutefois, un positionnement explicite se dessine qui serait, en substance, le suivant : certes les stratégies constituent une notion complexe, sujette à une grande variété définitionnelle, mais elles constituent un outil conceptuel largement diffusé en DLE, utile pour rendre compte de l'activité mentale et cognitive de l'apprenant. Avant de nous pencher sur la dimension discursive, il convient de faire état des termes qui signifient et qualifient l'instabilité terminologique.

#### **3.2 Termes utilisés dans le corpus pour signifier l'instabilité terminologique**

Dans le groupe « méta », nous relevons les termes suivants : « Instable », « flou », « fuzzy » (en citation) « flottement », « complexe », « complexité », « consensus 4absence de consensus » et désaccords » (en titre de l'un des articles) qui esquissent un panorama globalement, négatif ou sinon problématique, et ce façon explicite. En ce qui concerne le « flou » et le flottement, il convient de relativiser les connotations péjoratives véhiculées par les adjectifs. En effet, cet aspect peut être conçu comme une caractéristique inhérente du discours en sciences humaines. Le terme semble revêtir une connotation négative chez les auteurs du corpus qui l'utilisent mais Collet nous rappelle qu'il est envisagé par Eikmeyer et Rieser, (1981) à la suite de Putnam (1975) comme l'un des principes d'une sémantique

« qui repose entre autres sur les trois principes suivants : a) les sens ne sont pas fixes, mais flous ; b) ils sont déterminés par les contextes (et co-textes) dans lesquels ils se réalisent ; et c) ces contextes (et co-textes) constituent des entités variables. » (Collet, 2009:18).

Dans le cas d'une communication de pairs à pairs que les auteurs soient novices ou confirmés, les sens sont donc soumis, non plus uniquement sur le plan du concept (représentation de la chose indépendante de la langue), mais du point de vue du signifié (découpage en sèmes dans une langue déterminée), à des ajustements au sein d'une communauté de chercheurs et dépendent de leur réception par les pairs. Cette réception est en partie influencée par la culture scientifique et sans doute également des attentes terminologiques ou des attentes en termes de clarification des termes. Dans le groupe « utilisateurs du terme », l'on ne retrouve pas de termes qui signalent les difficultés de stabilisation terminologique propres au premier groupe : l'une des auteures se contente de relever la présence de « nombreux termes » en citant le réseau polysémique qui se

tisse autour du terme stratégie. L'inconfort engendré par la multiplicité des termes est toutefois indirectement évoqué sous forme de « problème » par la forme verbale « confondent » appliqués auxdits termes.

Ces termes posent problème car ils confondent compétence (savoir lire, écrire, parler, etc.) processus (transformation de l'information) et stratégies proprement dites (technique, plan, moyen de compenser s'il y a un problème).

Si l'on procède sur le logiciel à un élargissement de la recherche des termes en partant de « notion », « concept ou « terme », l'absence de consensus est relevée chez une autre auteure qui mentionne le fait que la notion (de stratégie) « ne fait pas consensus ». La recherche de « notion » dans le corpus nous permet d'identifier, dans un autre article, une périphrase qui rejoint la même idée en remplaçant les « stratégies » dans une perspective diachronique : la notion (de stratégie) « n'a pas toujours fait l'unanimité ». Ce constat, comparé aux termes utilisés dans le groupe « méta » fait figure d'euphémisme...

Dans ce groupe d'article, l'instabilité est signalée de façon beaucoup plus implicite, associée par exemple à la notion de technologie : « Comme pour le terme "stratégies d'apprentissage", il est souvent difficile de (savoir exactement de quoi on parle) (quand on utilise le terme )"technologie" ». L'instabilité est donc manifeste au niveau de la proposition, sur l'axe syntagmatique, dotée d'au moins quatre traits sémantiques distincts : la difficulté rencontrée, la fréquence de cette difficulté, le problème de la précision, l'utilisation d'un terme et ce à quoi le terme renvoie « savoir de quoi on parle ».

Enfin, dans le groupe novice, le constat de la complexité liée à la définition du terme est exprimée en rapport avec la multiplicité des acceptions : « définir la notion de stratégie est une tâche complexe car elle renvoie à des aspects différents de l'action. Les stratégies d'apprentissage peuvent en effet se manifester sous plusieurs formes ». Ce constat s'accompagne d'une citation sur laquelle nous reviendrons plus loin, mais qui rappelle la multiplicité des termes qui se déclinent à partir de « stratégie ». Une autre auteure du même groupe fait le constat de la confusion : « depuis plus de trente ans, de nombreuses recherches ont été faites dans ce domaine et différents concepts et classifications ont été développés provoquant certaines confusions ». C'est donc ici encore dans une perspective diachronique, la multiplicité et la variété des études qui sont conçues comme les causes d'une confusion non déterminée. Chez une autre auteure novice, l'on retrouve en outre, comme pour le premier groupe d'une part la complexité de la notion et d'autre part la mention de l'absence de consensus sur la définition du terme : « Plusieurs chercheurs, dont Naiman et al. (1975), Bialystok (1983) et Atlan (1999) ont estimé qu'il y a peu ou pas de consensus pour s'entendre sur une seule définition des stratégies d'apprentissage ». Il faut noter ici non seulement la quasi-absence de consensus (pas ou peu) mais aussi une forme de distanciation de l'auteure qui se manifeste par le recours au discours rapporté qui indique une prudence marquée et l'expression d'une forme d'humilité propre à l'apprenti chercheur. Cette distanciation relève de la caution, introduite par les références bibliographiques, mais aussi de l'effacement énonciatif, à mettre en relation avec l'éthos discursif (Mainguenaud, 2009) du chercheur novice, la représentation de son image et de son rôle au sein de la communauté des chercheurs.

### **3.3 Intertextualité : rôle/valeur des citations, dimension métalinguistique et métadiscursive**

Comme le signalent Grossmann (2010), Rinck (2010), le discours scientifique est marqué par un recours référentiel fréquent à des écrits antérieurs (parfois contemporains) qui relève de l'intertextualité. Ce référencement peut prendre des formes différentes, formalisée par les analyses du dialogisme théorisées par Bakhtine (1984) et les formes de transtextualité dégagées par Genette (1979, 1985) dont les manifestations les plus évidentes dans le discours scientifique sont l'intertextualité (citations) et la métatextualité, qui intéresse le commentaire d'un ou de plusieurs textes. Ainsi, la citation de texte, la citation du nom d'un auteur suivie de la date de publication de l'ouvrage précis, ou le discours indirect en tant que forme spécifique de discours rapporté, jalonnent la plupart des genres textuels relevant de la communication scientifique. Sarfati note à cet égard que « ce procédé de détachement d'un propos emprunté constitue, de la part de l'énonciateur qui y

recours, une démarche de légitimation de son propre discours. »(Sarfati, 2007 : 69). L'auteur scientifique se positionne par rapport à ses pairs pour légitimer son propos ou, préciser, contester les vues du pair cité. Prenons, pour le premier groupe l'exemple suivant :

difficile à cerner, cette notion présentée comme « a fuzzy concept un concept flou » (R. Ellis 1994 : 529), pose de nombreux problèmes définitionnels, que nombre de didacticiens signalent mais qu'ils continuent malgré tout à utiliser. Mentionnons d'abord qu'elle se retrouve utilisée dans notre champ disciplinaire avec un nombre impressionnant d'adjectifs et d'expansions nominales. En s'en tenant au champ disciplinaire (...) il y a encore profusion comme on en jugera par cet échantillon, bien sûr non exhaustif : stratégies d'apprentissage, d'acquisition (Py, 1990), de communication, d'utilisation, de compréhension, compensatoires, mémorielles, attentionnelles, d'évitement, cognitives, métacognitives, socio-affectives préventives, (Véronique, 1992 :12), de généralisation, d'analogie, d'éludage, de substitution, de formulation, de sollicitation discursives, de transfert, voire d'allocation des ressources cognitives (Merlet & Gaonac'h, 1995 : 277) etc.

Nous relevons dans cet extrait deux modalités de référencement qui marquent un positionnement explicite. La première de ces modalités est une citation d'un collègue anglo-saxon, suivie de sa traduction qui tend à appuyer et à cautionner le constat d'une variation forte du terme « stratégie ». La deuxième modalité consiste en l'association de certains des termes énumérés pour illustrer le « nombre impressionnant d'adjectifs et d'expansions nominales ». Les deux modalités appuient, illustrent et étayent simultanément le constat d'instabilité et sa concrétisation. La citation relève de la valeur de caution, tandis que la mention des références bibliographiques relève aussi bien de l'illustration que de la caution et de la légitimation du propos. Notons dans le même passage que la citation est suivie d'un constat critique (utilisation du terme par les mêmes personnes qui observent son instabilité) appuyée par une forte modalisation introduite par l'adjectif « impressionnant » de même que par l'adverbe « voire » et la locution adverbiale « etc ». Prenons un autre exemple (même groupe) :

L. DICKINSON choisit de parler, en se référant à STERN (1983: 409) de "formes de comportements déployés plus ou moins consciemment" (1987: 22), formulation plutôt vague qui permet peut-être de ne pas trancher sur la question, mais qui reste malheureusement bien ambiguë.

Outre la stratification complexe de l'intertextualité (l'énonciateur cite un auteur qui cite lui-même un auteur), la citation est suivie d'un commentaire de l'énonciateur principal qui relève à la fois du métalinguistique (visant l'ensemble du syntagme nominal contenu dans la citation) et du métadiscursif (visant la fonction du propos : contourner la difficulté). L'assertion critique de l'énonciateur, qui passe par la modalisation lexicale (« plutôt vague » ; « malheureusement bien ambiguë ») est explicitement renforcée par la modalisation opérée sur le contenu de la citation, illustrant déjà, en soi la distanciation critique « formes de comportement » et la locution adverbiale « plus ou moins ». Le positionnement des énonciateurs s'exprime ici en l'absence des marques grammaticales les plus évidentes de la subjectivité, notamment le pronom personnel de la première personne que l'on retrouve du reste assez fréquemment dans notre corpus.

### 3.4 Expression du positionnement : quid de l'effacement énonciatif ?

Dans le cadre du discours scientifique, Grossmann (2010) ainsi que Rinck (2010:440) notent que l'illusion de la neutralité et de l'objectivité a été mise à mal par des chercheurs qui ont pu constater, qu'en dépit d'un relatif retrait de l'énonciateur (le « je » est présent dans le corpus), les articles de recherche vont dans le sens d'un positionnement, d'une subjectivité manifestes dans les discours scientifiques ; et ce, malgré l'effacement énonciatif (Rinck, 2010 : 439). Cette subjectivité peut intervenir dans le groupe de novices sous la forme d'un simple constat : « Aucune des définitions proposées dans les publications antérieures n'est suffisante à expliquer et à cerner toute la complexité entourant le concept des stratégies ». L'assertion est ici d'autant plus forte qu'elle s'appuie sur l'intertextualité « les publications antérieures » qui peut être interprétée comme le constat d'impuissance de la discipline face à l'appréhension d'un concept qui la dépasse. En outre,

nous avons pu observer que l'énonciateur peut rester présent directement dans son propos, y compris dans le groupe des novices, où une auteure recourt au pronom de la première personne du singulier. L'exemple qui suit illustre aussi bien l'affirmation d'un « je » présent dans le discours scientifique que l'on retrouve chez d'autres auteurs du corpus, qu'un positionnement critique de l'énonciateur concernant la conclusion établie par des pairs sur la question de résolution de problèmes et de l'interlangue :

FAERCH et KASPER en tirent aussi une conclusion étonnante (1983: XVIII): l'usage stratégique de l'interlangue est principalement réservé au débutant et dans la mesure où les difficultés disparaissent, l'usage de l'interlangue devient non4stratégique. Faut-il donc s'imaginer un enseignement de langue qui vise à réduire à zéro l'utilisation de stratégies, comme on l'a sérieusement proposé (VOGEL 1995)? Je doute fort de ce qu'en me servant de ma langue maternelle, je le fasse par principe sans planification aucune, donc de façon non4stratégique et je me suis senti confirmé dans mon point de vue en lisant dans le fascicule sur Les Langues vivantes du Conseil de l'Europe (1996) que, dans les domaines de la réception, de la production, de l'interaction et de la médiation, "les locuteurs natifs utilisent régulièrement des stratégies de communication de tous ordres" (1996: 61) et que celles4ci "ne devraient pas, en conséquence, s'interpréter seulement selon un modèle d'incapacité..." (ibid.).

Dans cet extrait, nous passons, du discours rapporté de deux pairs (Faerch et Kasper, les deux auteurs en question, tirent une conclusion de l'accent mis sur la résolution de problèmes) à un positionnement critique sur la conclusion des deux auteurs en question, par l'adjectif « étonnante » dans l'introducteur même du discours rapporté, suivi d'une question rhétorique (dont la réponse implicite est bien évidemment non), de l'expression du doute (je doute fort que<sup>5</sup>) et enfin d'une citation qui a ici valeur d'autorité dans une perspective argumentative distincte de la caution (Sarfati, 2007 : 72). Si le positionnement contre l'auteur cité intéresse dans ce cas une dimension spécifique de la notion de « stratégie » (présence ou non d'une difficulté motivant le recours aux stratégies) il n'en demeure pas moins qu'elle illustre l'une des causes de l'instabilité terminologique: l'appropriation et la revendication assumée d'une position déterminée par rapport au terme en question et plus généralement d'une préférence terminologique idiosyncrasique. Comme on peut le constater, l'effacement énonciatif est on ne peut plus relatif et tend à confirmer les tendances relevées par Rinck et Grossmann (op.cit). L'utilisation courante du « je », même chez l'une des auteures novices s'accompagne d'un positionnement qui se manifeste par des modalisations lexicales, verbales, les modalités d'assertion et les citations.

## Conclusion

Nous avons pu observer l'importante variabilité du terme « stratégie » en tant que ce dernier cherche à rendre compte de l'activité mentale des apprenants dans le domaine de la DLE. La variation de ce qui est principalement présenté comme notion, ou concept est patente au sein d'un corpus relativement homogène. Cette variation est observée par la plupart des auteurs mais fait plus fréquemment l'objet de commentaires et de positionnements explicites chez les chercheurs experts, qui associent au concept un fort degré de complexité et d'instabilité. Compte tenu de ce que les didacticiens sont d'abord formés au sein des sciences du langage, la perspective métalinguistique observée chez certains auteurs n'a rien de surprenant. En revanche, nous pouvons nous étonner de la pérennité d'un terme qui se voit entouré d'un certain "flottement", d'un "flou", qui pose des problèmes d'ordre épistémologique. Cette instabilité, fréquente en sciences humaines dans leur ensemble, est inhérente aux disciplines "jeunes", ou en voie de légitimation, telle que la DLE. Deux hypothèses peuvent être émises pour

---

5 L'étude des phénomènes énonciatifs pourrait faire l'objet d'une analyse spécifique sur le corpus dont nous ne pouvons que brièvement évoquer l'intérêt. Cet examen permettrait de cerner de plus près « le statut épistémique des assertions, autrement dit les nuances (« hedges ») et les renforcements (« boosters ») permettant d'établir le certain et l'incertain, ou le possible et le probable (Liddicoat, 1997 ; Clemen, 1998 ; Hyland, 1998 ; Koutsantoni, 2004 ; Vold, 2008) » In Rinck (2010 : 440).

expliquer le succès des "stratégies". Et notamment des « stratégies d'apprentissage ». L'adhésion à l'une des facettes sémantiques du terme peut être l'une des causes de ce succès. En effet, le versant dénotatif de l'action permet de dépasser l'épineuse question du degré de conscience et de son observabilité. En outre, l'action est liée au sujet apprenant. Or, la centration sur l'apprenant est l'un des paradigmes forts sur lesquels repose toute une tradition didactique amorcée dès le milieu des années 1970 (Rézeau, 2001 : 147). Peut-on en déduire que la force du paradigme théorique qui porte la notion permet de dépasser l'instabilité terminologique traduite par la variation ? L'autre hypothèse, de nature épistémologique relève des croyances et paradigmes scientifiques. Si l'on part d'une conception heuristique de la science qui vise une découverte du sens par interrogations successives, nous pouvons envisager que le flottement terminologique ne constitue pas un obstacle mais un inconfort fécond introduit par le débat scientifique. Le dialogue entre chercheurs et la négociation du sens permettraient-elles dès lors d'aboutir, par strates successives, à la normalisation du terme ?

#### Bibliographie

Bakhtine, Mikhaïl (1984 [1920-1974]) Esthétique de la création verbale, Paris, Gallimard.

Bégin, Christian. (2008) « Les stratégies d'apprentissage : un cadre de référence simplifié », *Méta, Revue des sciences de l'éducation*, Volume 34, numéro 1, 2008, p. 47467  
<http://www.erudit.org/revue/rse/2008/v34/n1/018989ar.html>

Chartrand, Suzanne G. & De Koninck, Godelieve (2009) « La clarté terminologique pour plus de cohérence et de rigueur dans l'enseignement du français » in *Québec français*, Numéro 154, été 2009, p. 143-145  
<http://www.erudit.org/culture/qf1076656/qf1095144/1844ac.pdf>

Collet, Tanya (2009) « La manière de signifier du terme en discours » *Meta : journal des traducteurs / Meta: Translators' Journal*, Volume 54, numéro 2, juin 2009, p. 279-294. <http://id.erudit.org/iderudit/037681ar>

Conseil de l'Europe (2001), Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer, Ed. Didier.

Degache, Christian. (2000) « La notion de stratégie dans l'espace interdidactique », in Billiez, J., Foerster, C., Lee-Simon, p. 147-159.

Desmet, Isabel. (2001). « Terminologie, culture et société. Éléments pour une théorie variationniste de la terminologie et des langues de spécialité », *Cahiers du Rifal*, vol. 26 ;

Desmet, Isabel. (2006) "Variabilité et variation en terminologie et langues spécialisées: discours, textes et contextes" in *Mots, termes et contextes. Actes des septièmes Journées scientifiques du réseau de chercheurs Lexicologie, Terminologie, Traduction* (coll. Actualité scientifique) in Blampais, Daniel, Thoiron, Philippe, van Campenhout, Marc (dir.). Paris: Éditions des archives contemporaines, 235-247. <http://www.rifal.org/cahiers/rifal26/crf426401.pdf>

Fayol, Michel. (1994). *Le récit et sa construction. Une approche de la psychologie cognitive*. Lausanne : Delachaux et Niestlé.

Gaudin François. (2005) « La socioterminologie . In: *Langages*, 39e année, n°157, 2005. pp. 80-92.

<http://www.erudit.org/revue/meta/2004/v49/n2/009359ar.pdf>

Galisson, R (1994). Un espace disciplinaire pour l'enseignement/apprentissage des langues-cultures en France – État des lieux et perspective. *Revue française de pédagogie*, 108, 25-37.

[http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfp\\_055647807\\_1994\\_num\\_108\\_1\\_1253](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfp_055647807_1994_num_108_1_1253)

Gaudin, François (2007) « Quelques mots sur la socioterminologie », *Cahiers du Rifal*, n° 26, déc. 2007

*Terminologie, culture et société*. <http://www.rifal.org/cahiers/rifal26/crf426403.pdf>

Grossmann, Francis. (2010) « L'Auteur scientifique », *Revue d'anthropologie des connaissances* 3/2010 (Vol 4, n° 3), p. 410-426. [www.cairn.info/revue4anthropologie4des4connaissances42010434page4410.htm](http://www.cairn.info/revue4anthropologie4des4connaissances42010434page4410.htm).

- Grossmann, Francis. & Tutin, Agnès. (2003), Les collocations : analyse et traitement, Travaux et recherches en linguistique appliquée, Amsterdam, de Werelt.
- Larue, Caroline. & Cossette, Raymonde. (2005) Stratégies d'apprentissage et apprentissage par problèmes : description et évolution des stratégies utilisée par des étudiantes en soins infirmiers au niveau collégial. Cégep du Vieux Montréal : Rapport de recherche.
- Maingueneau, Dominique. (2009) « Auteur et image d'auteur en analyse du discours », Argumentation et Analyse du Discours [En ligne], 3 | 2009, mis en ligne le 15 octobre 2009, <http://aad.revues.org/660>
- Oxford, Rebecca (1990). Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know. Heinle ELT.
- O'malley, John4Michael. & Chamot, Anna4Uhl. (1990). Learning strategies in second language acquisition. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, David. (1992) Research Methods in Language Learning, Cambridge: CUP.
- Puren, Christian (2010) «La nouvelle problématique culturelle de la perspective actionnelle européenne: cultures d'enseignement, cultures d'apprentissage, cultures didactiques ». Publié dans les Actes en ligne des XXIVe Rencontres Pédagogiques du Kansai (Osaka, Japon), 27 mars 2010, pp. 73487. Republication papier : Interculturel. Revue interdisciplinaire de l'Alliance France 4 Association culturelle franco4italienne, n° 16, 2012, pp. 45462. Lecce (Italie) : Alliance Française.
- [http://www.rpkansai.com/bulletins/pdf/024/073\\_087\\_Puren.pdf](http://www.rpkansai.com/bulletins/pdf/024/073_087_Puren.pdf)
- Puren, Christian (2005) « Interculturalité et interdidacticité dans la relation enseignement4apprentissage en didactique des langues4cultures », Ela. Études de linguistique appliquée., 2005/4 no 140, p. 4914512. <http://www.cairn.info/revue4ela42005444page4491.htm>
- PUREN, Christian (2004). « Quels modèles didactiques pour la conception de dispositifs d'enseignement/apprentissage en environnement numérique ? », Revue de didactologie des langues4cultures 2004/2, N°134, p. 2354249.
- Puren, Christian (2002) « Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues cultures : vers une perspective co4actionnelle4co4culturelle », Les Langues modernes, août4septembre4octobre, p. 55471.
- Rastier François (1991) Sémantique et recherche cognitives, PUF, Paris, 1991
- Richterich, René. (1996) « La compétence stratégique : acquérir des stratégies d'apprentissage et de communication », in Holec, Little & Richterich, op. cit. : p. 41476.
- Rinck Fanny. (2010). L'analyse linguistique des enjeux de connaissance dans le discours scientifique : un état des lieux. Revue d'Anthropologie des Connaissances, 4(3), 4274450 <http://www.cairn.info/revue4anthropologie4des4connaissances42010434page4427.htm>
- Rinck Fanny., Boch Françoise. et Grossmann Francis. (2007) Quelques lieux de variation du positionnement énonciatif dans l'article de recherche. In Millet A., Rispail M., Lambert P. et Trimaille C. (éds.), Variations au cœur et aux marges de la sociolinguistique 4 Hommages à Jacqueline Billiez, Paris, L'Harmattan. Paru aussi dans Filol. lingüíst. port., n. 8, p. 4514464, 2006. <http://www.fflch.usp.br/dlcv/lport/flp/images/arquivos/FLP8/Rinck Boch Grossmann.pdf>
- Sarfati, Georges4Elias. (2007) Eléments d'analyse du discours, A. Colin, Paris.
- Selinker, Larry. (1972) Interlanguage. International Review of Applied Linguistics 10: 2094 231.
- Temmerman, Rita. (2000)« Une théorie réaliste de la terminologie : le sociocognitivisme » dans Terminologies Nouvelles, n° 21, p. 58464.
- Tutin, Agnès. & Grossmann, Francis. (2002) Collocations régulières et irrégulières : esquisse de typologie du phénomène collocatif, Revue Française de Linguistique Appliquée, Lexique : recherches actuelles, p 7425, vol VII, juin 2002.
- Vergon, Caroline. (1999) Définition (s) de la notion de stratégie d'apprentissage : consensus et désaccord. In journées d'étude

Au carrefour de l'Europe. Terminologie historique et comparée pour la recherche en didactique des langues étrangères organisées par l'Université de Franche4Comté 4 Équipe d'Accueil L. Tesnière (24 et 25 septembre 1998).

Wendt, Michael (2003) "stratégies de l'apprenant et stratégies d'apprentissage: recherche au service des chercheurs" Université de Brême.

#### Titres du corpus

##### **Groupe « méta »**

Degache, Christian. (2000) « La notion de stratégie dans l'espace interdidactique », in Billiez, J., Foerster, C., Lee4simon, p. 1474159.

<http://www.galanet.be/publication/fichiers/dc2000.pdf>

Vergon, Caroline. (1999) Définition (s) de la notion de stratégie d'apprentissage : consensus et désaccord. In journées d'étude Au carrefour de l'Europe. Terminologie historique et comparée pour la recherche en didactique des langues étrangères organisées par l'Université de Franche4Comté 4 Équipe d'Accueil L. Tesnière (24 et 25 septembre 1998).

<http://www.fb10.uni4bremen.de/inform/pdf/kfu4vergon.pdf>

Wendt, Michael (2003) "stratégies de l'apprenant et stratégies d'apprentissage: recherche au service des chercheurs" Université de Brême.

<http://www.fb10.uni4bremen.de/inform/pdf/kfu4wendt.pdf>

##### **Groupe « utilisateurs du terme »**

Atlan, Janet (2000), L'utilisation des stratégies d'apprentissage d'une langue dans un environnement des TICE, volume 3, n°1, revue Alsic

<http://alsic.revues.org/1759>

Duquette, Lise., RENIE, Delphine. (1998), « Stratégies d'apprentissage dans un contexte d'autonomie et environnement hypermédia », in T. Chanier et M. Pothier (coord.), Hypermédia et apprentissage des langues, Etudes de Linguistique Appliquée n°110, Didier Erudition2374246

<http://halshs.archives4ouvertes.fr/docs/00/00/17/60/HTML/>

Lewis, Tim. & Stickler, Uschi. (2007). « Les stratégies collaboratives d'apprentissage lors d'un échange en tandem via Internet », Lidil, 36, 1634188. Récupéré le 20 novembre 2010 du site :

<http://lidil.revues.org/index2543.html>

Sagnier, Christine (2005) « L'apport des recherches sur les stratégies dans l'apprentissage d'une LE: vers de nouveaux modèles didactiques? », PORTA LINGUARUM 4, juin 2005 pp. 77485

[http://dialnet.unirioja.es/servlet/fichero\\_articulo?codigo=1709339](http://dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=1709339)

##### **Groupe « novices »**

Lee4Men, Patricia (2011) Stratégies d'apprentissage des langues secondes dans un environnement informatisé : une méta4 analyse qualitative de l'utilisation du courrier électronique, thèse de doctorat, Dalhousie University Halifax, Nova Scotia

<http://dalspace.library.dal.ca/bitstream/handle/10222/14212/Lee%20Men%20Chin,%20Patricia.%20PhD.%20FREN%20August%202011.pdf?sequence=5>

Extraits : page 57 à 75

Perrichon, Emilie (2008) Agir d usage et agir d apprentissage en didactique des langues4cultures étrangères, enjeux

conceptuels, évolution historique et construction d'une nouvelle perspective actionnelle, thèse de doctorat soutenue en octobre 2008 sous la direction de Christian Puren. Publiée en ligne sur le site de l'APLV

<http://www.aplv4languesmodernes.org/spip.php?article2029>

Extraits : page 165 à 180.

Tang, Wen4Jun (2011) Les stratégies d'apprentissage d'un groupe cosmopolite d'apprenants d'anglais langue étrangère dans un monde virtuel – Second Life, Mémoire de master recherche

[http://dumas.ccsd.cnrs.fr/docs/00/59/90/59/PDF/TANG Wen Jun M2R.pdf](http://dumas.ccsd.cnrs.fr/docs/00/59/90/59/PDF/TANG_Wen_Jun_M2R.pdf)

Extraits : page 29 à 40