

GLOSSAIRE

Acquisition

Le terme désigne l'ensemble des processus et des étapes de type cognitif qui permettent la mise en place et le développement de la compétence.

Krashen (1981) parle à ce propos de système inconscient qui s'élabore en situation et qu'il oppose au système conscient qui se constitue, dit-il, dans l'apprentissage explicite de type scolaire.

Acte de parole

L'action que l'on produit en parlant, ou plutôt en utilisant la parole orale ou écrite (Austin 1970)

Alloglotte

Locuteur qui n'est pas expert dans la langue majoritaire de l'environnement

Apprenant

Parce que ce terme est souvent employé à la place d'élève et qu'il fait plus 'moderne' il semble référer au même objet. A quelques nuances importantes près.

D. Bailly (1998), propose la définition suivante : « est "apprenant" celui qui, placé dans une situation d'enseignement-apprentissage précisément définie, assume individuellement, de façon responsable et active, ses propres démarches d'appropriation de l'objet d'enseignement. »

Mais, on peut être apprenant sans être élève, c'est-à-dire en situation d'apprentissage 'guidé'. De même, on peut être élève sans être apprenant, tout du moins de façon constante.

Apprentissage

Bange (1992) définit les activités d'apprentissage comme « les actions d'un acteur, l'apprenant, qui se donne pour but de disposer de manière durable de savoir-faire de communication en L2 aussi étendus et aussi sûrs que possible, de modifier ses

savoir-faire actuels en L2 dans le sens d'un élargissement, pour des motivations qui ne sont pas l'urgence, la contrainte de problèmes immédiats de communication, mais des motivations à long terme qu'on a pu classer sous deux grandes rubriques : motivation intégrative et motivation instrumentale. »

Attitudes

Composante affective où il est question de sentiments et d'appréciations qui sous-tendent la conduite de l'individu vis-à-vis d'un objet. Une attitude est polarisée : on est pour ou contre, on a une attitude positive ou négative. Reuchlin (1981) dit que les attitudes ont plutôt tendance à être confirmées dans le contact avec l'objet auquel elles se rapportent. (d'après Bogaards 1984).

Autonomie d'apprentissage

Capacité de mener, activement et de manière indépendante, un apprentissage conduisant à l'autonomie linguistique

Est qualifié d'autonome (1) l'apprenant qui a acquis les savoirs et savoir-faire d'apprentissage nécessaires et suffisants pour apprendre sans enseignement, c'est-à-dire sans exigence d'une prise en charge de l'apprentissage par un « expert » extérieur, ou (2) par extension l'apprenant qui apprend sans enseignement. (Holec 1995)

Autorégulation

On parle d'autorégulation pour désigner le fait que le locuteur contrôle personnellement ses propres discours, par opposition à l'hétéro-régulation qui renvoie au contrôle de ses discours par l'autre. Ce couple reprend la perspective socio-culturelle de l'acquisition développée par Vygotski (1975) puis Frawley et Lantolf, (1985)

Bilingue, bilinguisme

On parle de bilinguisme et d'**interaction bilingue** lorsque les locuteurs ont commencé à s'approprier la langue majoritaire de leur environnement, et qu'ils se retrouvent entre eux, ils peuvent donc utiliser les 2 (ou 3 ou 6...) **langues de leur**

répertoire pour communiquer entre eux, même si leurs compétences ne sont ni égales dans les 2 langues, ni similairement réparties pour les uns et les autres.

Contexte

Ensemble des circonstances dans lesquelles intervient l'interaction. Pour beaucoup d'interactionnistes, synonyme de situation. Certains utilisent aussi le terme **environnement**.

Certains linguistes distinguent la **situation** i.e. les circonstances générales de la production verbale et le **contexte** linguistique c'est-à-dire l'environnement linguistique immédiat d'un énoncé ou d'une unité linguistique.

Croyance

Les croyances comprennent tout ce qui est informations et opinions, stéréotypes et préjugés chez un individu. Elles forment des éléments dans le réseau conceptuel qui constitue la mémoire à long terme (Bogaards 1984)

Endolingue

Dans l'interaction endolingue, les interlocuteurs parlent la même langue, aux variantes près. Voir **Exolingue**.

Énoncé & Phrase

L'énoncé appartient à la parole vivante. Il prend son sens dans la situation, le contexte verbal et les expériences et savoirs partagés par les interlocuteurs.

Ex. : *tu es allé à la soirée d'Antoine./ben non j'avais pas le temps*

Dans cet énoncé, le sens de tu ou de j' est lié à la situation et au contexte et, en particulier dans le dialogue

La phrase, elle, relève du discours métalinguistique. Elle n'a de sens que lexical et syntaxique. Les exemples des livres de grammaire ou des exercices structuraux composés d'énoncés isolés de tout contexte sont des phrases.

Ex. : *Je suis allé à la soirée d'Antoine/ Je ne suis pas allé à la soirée d'Antoine*

Ces deux phrases soulignent ou permettent un travail sur la langue, ses formes et ses structures

Enseignant réflexif

Etre un enseignant réflexif, cela consiste à se demander comment, en général, on apprend (une langue par exemple), comment les élèves apprennent dans la classe et comment on peut leur enseigner à apprendre. Enseigner à apprendre une langue, c'est travailler avec les élèves sur leur conscience d'apprenant, leurs expériences d'apprenant, leurs représentations de l'apprentissage et donc leur culture d'apprenant. C'est aussi travailler sur sa propre culture d'apprentissage et sur sa culture d'enseignant. C'est l'objet de l'UE 45.

Etayage

Ce terme désigne l'intervention du « tuteur » expert (adulte ou natif de la langue) et ses apports dans le processus de développement de l'enfant (Bruner 1983). Cette intervention rend l'enfant ou, par extension du modèle, le novice en langue étrangère par exemple, capable de résoudre un problème, de mener à bien une tâche ou d'atteindre un but qui auraient été, sans cette assistance, au-delà de ses possibilités.

Exolingue :

« la communication exolingue est celle qui s'établit par le langage par des moyens autres qu'une langue maternelle » (Porquier 1984).

Les conséquences qu'en a tirées l'auteur sont les suivantes: « la communication exolingue est structurée pragmatiquement et formellement par cet état de choses (la rencontre d'un expert et d'un non-expert dans la langue de l'interaction) et donc par la conscience et les représentations qu'en ont les participants ; les participants sont, à divers degrés, conscients de cette spécificité de la situation et y adaptent leur comportement et leurs conduites langagières »

Face

« On peut définir le terme de face comme étant la valeur sociale positive qu'une personne revendique effectivement, à travers la ligne d'action que les autres supposent qu'elle a adoptée au cours d'un contact particulier.(...)

L'individu a généralement une réponse émotionnelle immédiate à la face que lui fait porter un contact avec les autres : il la soigne, il s'y attache. Si la rencontre confirme

une image de lui-même qu'il tient pour assurée, cela le laisse assez indifférent. Si les événements lui font porter une face plus favorable qu'il ne l'espérait, il « se sent bien ». Si ses vœux habituels ne sont pas comblés, on s'attend à ce qu'il se sente « mal » ou « blessé ». En général, l'attachement à une certaine face, ainsi que le risque de se trahir ou d'être démasqué, expliquent en partie pourquoi tout contact avec les autres est ressenti comme un engagement. »

(Goffman 1974, tr. frse, p. 9-10)

Figuration (face-work)

Par figuration, on désigne « tout ce qu'entreprend une personne pour que ses actions ne fassent perdre la face à personne (y compris elle-même). La figuration sert à parer aux « incidents » c'est-à-dire aux événements dont les implications symboliques sont effectivement un danger pour la face » (Goffman 1974 tr. frse, p. 15-16)

Grammaire

D. Coste et R. Galisson (*Dictionnaire de didactique*, Paris, Hachette 1976), retiennent six acceptions différentes :

1. Description du fonctionnement général d'une langue naturelle, généralement maternelle
2. Description de la morphologie et de la syntaxe d'une langue naturelle
3. Discipline étudiant les règles de fonctionnement ou d'évolution d'une langue naturelle
4. Ensemble de prescriptions normatives (...)
5. Système formel construit par le linguiste (...)
6. Base même de ce que les grammairiens et linguistes cherchent à décrire, à codifier ou à simuler, (c'est-à-dire) le système intériorisé par le locuteur-auditeur d'une langue et lui permettant de produire et de comprendre les phrases de cette langue.

H. Besse (in Besse & Porquier 1991 : 11) propose trois acceptions du terme :

- 1) un certain fonctionnement interne caractéristique d'une langue donnée,
- 2) l'explicitation plus ou moins méthodique de ce fonctionnement,

3) la méthode d'explicitation suivie .

M. Yaguello (1988) présente trois types de grammaire et indique qu'elles renvoient toutes trois à la compétence du locuteur :

1) prescriptive : grammaire scolaire de type traditionnel qui formule des règles à suivre pour produire des énoncés conformes au bon usage ou à la norme;

2) descriptive : description (sans aucune visée normative) des formes attestées dans une langue à partir d'un corpus d'énoncés ;

3) historique et comparée : fondée au dix-neuvième siècle, elle a pour but de comparer les formes de langues apparentées et de retracer leur évolution.

(...) Mais qu'il s'agisse de l'une ou de l'autre grammaire, il s'agit toujours d'énoncer, de recenser, d'extérioriser les règles que tout locuteur a intériorisées en apprenant sa langue, que d'autres distinguent sous les termes de 'grammaire mentale', ou de 'grammaire d'apprentissage' (voir plus loin).

C. Faerch (1986) dégage très nettement la perspective pédagogique :

'Grammatical competence' implies something stored in the brain, a neuropsychological reality. This corresponds to the 'internalized grammar' resulting from first language acquisition (...) I shall refer to this as **mental grammar**, and to its individual parts as mental rules.

A more customary way to use the term " grammar ", however, is with reference to descriptions of the products of mental grammar, verbal utterances. This type of grammar consists of a set of statements about the nature of those utterances that belong to a language, formulated in a metalanguage governed by a certain linguistic theory (.....). I shall refer to this type of grammar as **descriptive grammar**.

Yet a third possibility is that 'grammar' refers to a grammatical description produced to achieve certain ends other than describing the language,(...) pedagogic (for instance). I shall refer to this type of grammar as '**pedagogic grammar**'.

R. Porquier (Besse & Porquier 1991) ajoute une distinction par rapport à Faerch, très pertinente pour les enseignants de langue, entre grammaire descriptive et grammaire pédagogique, la grammaire d'apprentissage :

L'objet de l'enseignement/ apprentissage n'est pas constitué en soi par les descriptions des linguistes, mais par les descriptions pédagogiques ou pédagogisées

de cette langue (étrangère), ce que nous appelons () '**grammaire pédagogique**'. Ou, si l'on préfère par une connaissance de cette langue construite et canalisée sur la base de descriptions pédagogiques. La connaissance effective des apprenants, à un stade quelconque, peut être appelée '**grammaire d'apprentissage**'.

Habitus

Concept proposé par Bourdieu qui renvoie au principe inconscient par lequel s'opèrent les choix socio-culturels. « Il définit mon identité même, celle en tout cas qui ne dépend que très partiellement de moi. C'est à travers cet habitus que passe mon rapport au monde, c'est sur son socle que se construisent mes représentations, c'est-à-dire *la manière dont je vois le monde et dont je me vois dans le monde. L'habitus est, très largement, une transmission d'héritage, une identité reçue, conférée*, un peu au sens où Héraclite dit que "le destin de l'homme c'est son caractère ». (commentaire de L. Porcher, 1997)

En fonction de la structure de mon habitus, mes représentations de l'école varient de ce qu'elle est, d'abord, comme ensemble de comportements prescrits et requis (de ce qu'est le profil du "bon élève"); de ce que, ensuite, je peux en attendre, c'est-à-dire de ce que je peux espérer en faire. L'instrumentalité de l'école (préparation à l'âge adulte et à l'insertion sociale) est d'autant plus efficace que mes habitus (mes "goûts") sont plus conformes à la hiérarchie des savoirs diffusés par le système d'enseignement.

Le rapport positif à l'étranger, l'attente de l'étranger, le désir d'échange avec lui, la compréhension de ce qu'il est (c'est-à-dire à la fois identique et différent), dépendent fortement de l'habitus inculqué, des pratiques familiales, de l'éducation initiale. Les représentations d'une langue étrangère comme appétissante, attractive, "intéressante" (comme on dit pédagogiquement le plus souvent), sont fonction de cet enracinement originaire pour lequel l'interculturel, c'est-à-dire la centration sur l'altérité, est un processus existentiel ordinaire, qui va de soi, immédiat.

Hétéro-régulation

Contrôle des productions verbales d'un locuteur par son interlocuteur dans le cadre de l'interaction avec lui (Frawley & Lantolf) 1985

(voir **Auto-régulation**)

Interaction verbale

« l'interaction verbale désigne à la fois un moment et une expérience située et organisée de communication verbale et/ ou autre, entre 2 ou plus de 2 interlocuteurs ».(Kerbrat-Orecchioni,1990 : 6-7)

Le concept d'interaction se dégage du concept soit vague, soit très restreint de **communication** comme **transmission** (Shannon et Weaver revus par Jakobson) ou comme **traitement de l'information** (Sperber et Wilson 1986 : 76) qui évoquent surtout un mouvement à sens unique. Dans l'interaction, le mouvement est circulaire (au sens où la parole circule) et que les rôles des partenaires sont interchangeable et cumulables, c'est-à-dire que tout sujet est en même temps producteur et récepteur-interprète de ses propres paroles. Il est aussi récepteur et interprète des paroles de l'autre. Bref, si l'on parle de co-énonciation (Culioli 1990), on peut aussi parler de co-interprétation.

Pour Orecchioni, « Pour qu'on ait affaire à une seule et même interaction, il faut et il suffit que l'on ait un groupe de participants modifiable mais sans rupture, qui, dans un cadre spatio-temporel modifiable mais sans rupture, parlent d'un objet modifiable mais sans rupture (Kerbrat-Orecchioni 1990 : 216).

Vion (1992 : 141-148) souligne qu'une interaction globale ou « rencontre » (terme utilisé par Goffman) peut être constituée d'une seule interaction ou de plusieurs interactions successives, chacune étant définie par un espace interactif spécifique.

Interlangue

Concept proposé par S. P. Corder (1973-74) et L. Selinker (1976).

Ce que l'on a dénommé, ici ou là, système approximatif ou provisoire,(...) interlangue, langue de l'apprenant (...) recouvre (...) la connaissance et l'utilisation « non-natives » d'une langue quelconque par un sujet non-natif et non-équilingue, c'est-à-dire un système autre que celui de la langue cible, mais qui, à quelque stage d'apprentissage qu'on l'appréhende, en comporte certaines composantes. C'est ce que nous avons précédemment appelé grammaire intériorisée par l'apprenant, et que nous appellerons également ici **interlangue**.

Porquier (1991)

Interaction exolingue

On peut renvoyer à Porquier : « la communication exolingue est celle qui s'établit par le langage par des moyens autres qu'une langue maternelle » (Porquier 1984). Pour cet auteur, l'interaction qui fonctionne sur cette base est une interaction « exo lingue ».

Interaction interlingue

A l'occasion des interactions, les différentes langues des individus parlants se rencontrent et laissent des traces. (Lüdi (1987) parle du « caractère potentiellement bilingue de toutes nos interactions ». Il n'y a de frontière nette ni entre les deux situations bilingue et exolingue, ni entre les différents stades dans les deux situations. Et jamais en communiquant dans une langue non-maternelle nous n'oublions la ou les langues apprises et pratiquées précédemment, même si les traces en sont rares. Le terme 'interlingue' permet de désigner toutes ces interactions dans lesquels le locuteur met, dans son discours, plusieurs langues en contact (Vasseur 2000)

Marques transcodiques

La présence des langues autres que la langue de l'interaction se manifeste par ce que G. Lüdi (1984, 1985) a appelé les **marques transcodiques**.

Ce terme désigne les « marques, dans le discours, qui renvoient d'une manière ou d'une autre, à la rencontre de deux ou plusieurs systèmes linguistiques (calques, emprunts, transferts lexicaux, alternances codiques etc) »

Métalinguistique, métalangage, métacommunication

On parle de fonction *métalinguistique*, pour désigner l'usage de la langue pour parler de la langue (Jakobson 1963) (ex : *ce texte est incompréhensible*), de *métalangage* si les mots parlent des mots de la langue (ex. '*petit*' est *un adjectif*), de *métacommunication* si, au-delà de la langue, les conduites communicatives, un geste, un sourire par exemple, renvoient à l'acte communicatif en général.

Métacognition

Fonctionnement cognitif qui consiste à prendre les activités cognitives comme objet

Mnémotechnique (Moyen)

Capable d'aider la mémoire par des procédés d'association mentale qui facilitent l'acquisition et la restitution de souvenirs (Le Robert, 1993)

« Les moyens mnémotechniques rarement enseignés et souvent décriés parce qu'ils font appel à l'arbitraire, sont malgré tout souvent sollicités de manière individuelle et différenciée ».

(B. Grandcolas in *Les Langues Modernes* n° 2, 1995)

Motivation

Action des forces (conscientes ou inconscientes) qui déterminent le comportement (sans aucune considération morale) (Le Robert 1993)

Dans l'acquisition des langues, Gardner et Lambert(1985) distinguent les motivations *instrumentales* (dans un but utilitaire) et les motivations *intégratives* (pour mieux comprendre et s'intégrer dans la communauté parlant la langue.

Contrairement à l'attitude (voir ce terme), la motivation se décrit en termes d'intensité ou de quantité d'énergie ou de pulsion.(d'après Bogaards 1984).

Objectif

Ce que saura, sera ou fera un « élève » au terme d'un processus d'apprentissage dont on ne préjuge en rien pour l'instant. De ce point de vue, un objectif est un *résultat* défini *indépendamment* des moyens qui sont nécessaires pour l'atteindre.(Pocztar 1982)

Objectif-obstacle

Dans le cadre d'une pédagogie de la situation-problème, on propose à l'élève, d'effectuer une tâche qui, pour être menée à bien, suppose qu'il surmonte un obstacle. C'est cet obstacle qui constitue le véritable objectif d'acquisition du formateur. L'élève est orienté par la tâche, le formateur par l'obstacle. (Meirieu, 1987)

Pragmatique

Domaine de l'étude de la communication verbale en situation. Dans cette perspective et à la suite d'Austin (*Dire c'est faire* 1962, 1970 tr. fr.) et de Searle (*Les actes de langage*, 1969), on considère tout discours comme une suite d'actions orientées vers un but, et aussi l'organisation du discours reflétant cette orientation.

Règle

La règle langagière est vue soit, d'un **point de vue normatif**, comme une contrainte, un modèle à imiter pour être admis dans une communauté donnée, soit, d'un **point de vue statistique**, comme une constante, une forme ou structure qui est statistiquement majoritaire.

Denyer (1998) distingue diverses conceptions de la **règle de grammaire** et leur relation aux différentes approches méthodologiques:

- une conception juridique de la règle comme **loi sociale**, qui se traduit dans la méthode traditionnelle par une démarche d'explicitation-application,
- une conception descriptiviste de la règle comme **loi naturelle**, qui se traduit dans les approches audio-visuelles par une démarche d'implication-automatisation,
- une conception constructiviste de la règle comme **hypothèse**, qui se traduit dans les approches communicatives par une démarche d'analyse et de conceptualisation.

(voir aussi **Grammaire**)

Représentation

On appelle **représentation** l'image que l'on se fait d'un domaine, d'une notion ou d'une activité, et qui oriente la pratique sociale ou intellectuelle.

Deux types de représentation peuvent influencer sur l'activité de l'apprenant : celles relatives à la langue étrangère et à l'univers étranger, et celles qui reflètent la manière dont il conçoit l'apprentissage en cours ou à venir. Ces représentations peuvent, selon le cas, l'aider dans son apprentissage ou y faire obstacle L'enseignant n'a pas de prise directe sur ces représentations, mais dans la mesure où elles conditionnent l'attitude des apprenants, il a tout intérêt à les considérer comme un point de départ, qu'il veuille s'y conformer ou tenter de les transformer (Pendanx 1998).

voir aussi Jodelet (1994)

Redondance

Manière de s'exprimer où l'on dit plusieurs fois la même chose sous des formes et des aspects variés,

Ce qui apporte une information déjà donnée sous une autre forme.

(Le Robert 1967)

Rôle

Une situation d'interaction, d'enseignement se caractérise par un mode de parole, un système d'évaluation et une **répartition des rôles**. Il convient d'étudier l'impact des rôles sur le déroulement des interactions en prenant en compte les droits et les obligations qui incombent à chacun (.....) Un enseignant de langue ne peut se limiter à un rôle de descripteur de l'objet à enseigner, il est aussi et surtout quelqu'un qui doit générer la parole orale et écrite (L. Dabène 1990).

Stratégie

Plan, c'est-à-dire ensemble de démarches organisées autour de la planification de l'action (d'apprentissage par exemple) (voir Leontiev 1972, Faerch & Kasper 1984)

Stratégies d'apprentissage

Parmi les caractéristiques sur les stratégies d'apprentissage qui font consensus dans le courant cognitif, on peut énumérer les suivantes : les stratégies représentent, d'une part, les procédures générales ou de haut niveau, comme par exemple identifier un problème, le planifier, le résoudre, et d'autre part, les procédures spécifiques ou de plus bas niveau comme mémoriser un mot. (...) Les études sur les stratégies d'apprentissage, même si elles sont limitées aux processus conscients, nous permettent de mieux connaître l'ensemble du processus d'apprentissage, et montrent que nous devons tenir compte de divers facteurs, car l'utilisation des stratégies dépend des profils d'apprenants.

L. Duquette et D. René, 1998

Types de stratégies d'apprentissage, définis par T. Hedge, 1993 :

- **Cognitive strategies** are thought processes used directly in learning which enable learners to deal with the new information presented in tasks and materials by working on it in different ways (....)
- **Metacognitive strategies** involve planning for learning, thinking about learning and how to make it effective, self-monitoring during learning and self-evaluation of learning after the language activity is completed (....)
- When learners use gestures, mime, paraphrases ... to make themselves understood and to maintain a conversation ..., they are using **communication strategies**
- A further category relates to **social strategies**, those which provide learners with opportunities for practice, for example initiating conversations with native speakers.

Une typologie des stratégies d'apprentissage, largement utilisée aujourd'hui, a été proposée par R. Oxford, 1990. Elle a été reprise et détaillée avec des exemples portant sur l'apprentissage du vocabulaire à l'intention des lecteurs français par M.C. Tréville et L. Duquette, 1996

Strategic knowledge

It is what learners know about the purpose, demands and nature of learning tasks. More specifically, it is learning about which strategies are likely to be effective in achieving learning goals. It includes understanding how best to approach language learning.

A. Wenden, 1991

Style d'apprentissage

Mode d'être (préférences, habitudes) d'un individu donné en face de la tâche d'apprentissage.(...)

"Prédisposition de l'apprenant à utiliser une ou des stratégies en vue de l'accomplissement d'une tâche d'apprentissage quelconque".

Schmeck (1983), cité par R. Duda, 1990

Ces styles sont à mettre en relation avec les **styles cognitifs** :

Cognitive styles have been defined as characteristic cognitive and physiological behaviors that serve as relatively stable indicators of how learners perceive, interact with and respond to the learning environment.

R. J. & C. Lockhart, 1994

Tâche d'apprentissage:

Une tâche (d'apprentissage) se définit par le code qu'elle emprunte (oral ou écrit), les objectifs auxquels elle répond, la capacité qu'elle met en oeuvre, son mode de fonctionnement (travail individuel ou en groupe), le temps imparti pour son exécution (D. Bailly, 1998)

A l'opposé des démarches formelles, **les approches par tâche** proposent d'engager les apprenants dans des processus généraux axés sur un but de communication dont la réalisation suppose des activités situant l'élève dans des conditions qui se rapprochent de l'acquisition naturelle (...) Lorsqu'ils réalisent une tâche, les individus s'engagent dans des activités qui visent la construction du sens mais qui permettent aux apprenants la prise en compte des phénomènes langagiers, la reconnaissance des problèmes, la vérification d'hypothèses à partir de l'observation de leurs productions et de la rétroalimentation des partenaires - phénomènes attestés dans les corpora sous forme de reformulations, appels à l'aide, etc. C'est cette capacité de restructuration en cours de route qui conduirait la dynamique de l'apprentissage, même si les formes proposées ne sont pas correctes ou si elles ne restent pas disponibles dans l'interlangue.

(L. Nussbaum, 1999)

Tactique, procédé

On peut distinguer stratégie et tactique dans la mesure où la tactique est une réaction, un procédé utilisé 'sur le tas', dans l'action, contrairement à la stratégie (cf. plus haut) qui est planifiée en prévision de l'action et qui envisage une série d'actions.

Certains didacticiens font une différence d'un autre ordre entre stratégies et techniques (ou procédés, procédures). Ils distinguent entre les techniques que les

apprenants peuvent décrire quasiment d'emblée et les stratégies qui ne peuvent être verbalisées qu'à condition que l'enseignant les y aide.