



ISSN 1951-6088

ISSN en ligne 2260-653X

Enquête sur le métadiscours des éducateurs à l'intercompréhension

Katerina Krimpogianni

Université nationale et capodistrenne d'Athènes, Grèce

katerinakri@frl.uoa.gr

Éric Castagne

Université de Reims Champagne-Ardenne, France

eric.castagne@univ-reims.fr

Résumé

À travers une double analyse thématique et pragmatique du métadiscours des éducateurs de la méthode *InterCompréhension Européenne*, on a tenté de décrire l'itinéraire de la réflexion guidée des apprenants entre le linguistique et leurs opérations cognitives, pendant un processus de création de la représentation mentale des textes rédigés en langues non connues et non étudiées, mais voisines des langues de leur répertoire. Le métacognitif et le métalinguistique évoluent en synergie dynamique et créent un univers de réflexion intensive d'après le corpus de référence élaboré dans cet objectif.

Mots-clés : didactique, plurilinguisme, textes, métalinguistique, métacognition

Survey on the metadiscourse of the educators to Intercomprehension

Abstract

Through a thematic and pragmatic analysis of the metaspeech of educators in *InterCompréhension Européenne* method, we have attempted to describe the movement of the students guided reflection during the creation of mental representation of written texts in languages that haven't been studied before from the students, but are genetically close to their linguistic repertoire. The metacognitive and metalinguistic elements are found to be working in synergy, thus creating a universe of intensive reflection which appears to be reflected in the examples presented in our corpus.

Keywords: didactics, plurilingualism, texts, metalinguistics, metacognition

1. Introduction

Le discours métalinguistique d'un enseignant informe sur la manière qu'il a de conceptualiser les notions abordées dans son discours. Cela signifie très concrètement qu'en étudiant le discours métalinguistique d'un enseignant de langue, il est possible d'observer et de rendre compte de la manière dont il conceptualise

les notions linguistiques et dont il modélise l'acquisition et la construction des compétences métalangagières chez l'apprenant (Wirthner 2004). C'est la raison pour laquelle le discours métalinguistique a été plusieurs fois, surtout pendant les deux dernières décennies, au cœur de recherches dans le domaine de la didactique des langues vivantes étrangères, et tout particulièrement de la didactique du plurilingue. L'éducation à l'intercompréhension, en tant que composante des Approches Plurielles (Candelier *et al.* 2007) qui sont au service de la didactique du plurilinguisme, implique une dimension méta- qui se reflète en grande partie dans le métadiscours des formateurs en tant que médiateurs du cours et ensuite dans le métadiscours des apprenants en tant que futurs sujets plurilingues aptes à appréhender des textes en multiples langues et en saisir au moins les informations essentielles. Dans cet article, à partir des résultats d'une étude de cas (enquête effectuée dans le cadre d'un stage doctoral Erasmus+), on vise à montrer comment le métadiscours des formateurs sollicite la compétence métalinguistique et métacognitive des apprenants de manière simultanée à travers la tâche d'interprétation sémantique qui a un rôle central dans l'éducation à l'intercompréhension au sein de la méthodologie *InterCompréhension Européenne* (désormais ICE). Plus précisément, l'objectif du papier vise à montrer comment, dans une séance d'éducation à l'intercompréhension, la dimension « méta- » utilisée par les formateurs intervient au niveau cognitif pour stimuler les capacités de compréhension, d'interprétation et donc de construction sémantique. Nous avons élaboré un corpus de données collectées à partir d'observation *in vivo* et d'enregistrements sonores effectués durant une trentaine d'heures au cours de séances d'éducation à l'intercompréhension romane et germanique.

2. Préparation et déroulement de l'enquête

2.1. L'objet d'étude

L'objet de cette enquête est l'étude de l'usage par le formateur (d'une séance d'éducation simultanée à l'intercompréhension de plusieurs langues voisines et/ou parentes de la langue maternelle) d'un métadiscours intervenant sur la compétence métalinguistique des apprenants pour la rendre opérationnelle dans l'exécution de tâches qui ont comme objectif la compréhension efficiente de textes écrits rédigés en multiples langues peu connues ou inconnues, parentes de langues figurant dans le répertoire langagier des apprenants. Notre objectif final est de répertorier les pratiques métalinguistiques des formateurs au sein des séances d'éducation à l'intercompréhension pour mieux comprendre, conceptualiser et systématiser une partie des mécanismes éducatifs et cognitifs derrière ce type de cours et peut-être d'identifier les bénéfices de leur usage dans la sollicitation d'un

éventail de compétences qui sont moins souvent sollicitées de manière systématique dans des cours où l'enseignement vise une forme exhaustive de formation à toutes les compétences d'une seule langue. Si le CARAP présente l'intérêt de fixer la liste exhaustive et précise des compétences à développer au sein d'une approche plurilingue, il fait régresser les vertus opérationnelles et l'adaptabilité efficiente des démarches d'évaluation par ordres de grandeur comme celles qui sont utilisées dans la méthodologie ICE. C'est pourquoi le recueil de données qualitatives sous la forme d'observations *in vivo* et l'analyse du discours contrôlé ou non contrôlé d'un éducateur à l'intercompréhension pendant une séance consacrée à l'intercompréhension de plusieurs langues apparentées devrait pouvoir fournir une image représentative des usages et des processus en jeu. Certes, il pourrait être objecté que les observations seront subjectives, soumises fortement à l'emprise de la relativité des perceptions sensorielles et d'analyses sélectives, mais, pendant des siècles, l'empirisme et la notation patiente et méthodique des comportements a fait progresser de très nombreuses disciplines et plus récemment les études sur corpus ont montré qu'elles proposaient dans les limites prédéfinies, acceptables et acceptées des conclusions tout aussi provisoires que celles des études exhaustives, les deux pouvant être remises totalement en cause par de nouvelles observations ou études.

2.2. La cible

Depuis 2001, l'Université de Reims Champagne-Ardenne (URCA) accueille l'équipe du programme InterCompréhension Européenne (ICE) qui mène des recherches sur le concept complexe de l'intercompréhension et qui a développé une méthodologie spécifique d'éducation à l'intercompréhension des langues romanes et germaniques. Une partie des résultats a permis de constituer des unités d'enseignement qui ont été insérées dans plusieurs curricula au niveau Master. Les Unités d'Enseignement (UE) d'éducation à l'intercompréhension sont dispensées par deux membres du programme ICE. Le premier intervient dans le cadre de deux groupes au sein du master « Gestion Multilingue de l'Information » dont les étudiants se destinent à l'encadrement des entreprises : ICE Langues Romanes pour les étudiants de première année (GMI1) et ICE Langues Romanes et Germaniques) pour les étudiants de deuxième année (GMI2). Le second intervient dans le cadre de deux groupes (ICE Langues Romanes) d'étudiants engagés au sein du master « MEEF » (Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation) et constitués des futurs enseignants des Langues Vivantes.

2.3. La situation d'enquête

Notre enquête a eu lieu à l'Université de Reims Champagne-Ardenne pendant le premier semestre de l'année académique 2015-2016 et s'est déroulée sur une durée de dix semaines. Elle a consisté en une observation et des enregistrements sonores systématiques des séances d'ICE de quatre groupes distincts, ce qui a représenté au final un corpus de 31h20. Malgré des formateurs différents, des publics variés et des objectifs d'apprentissage variés, la méthodologie ICE est standardisée sur les principes de base et sur les étapes :

- a) avant d'aborder un texte authentique et extrait de la presse écrite, le formateur lance une discussion autour du thème général ;
- b) suivent la projection du texte et la lecture de l'ensemble du texte, soit grâce à des fichiers sons diffusant la lecture oralisée par des natifs (master GMI), soit grâce à la lecture en direct par le formateur (master MEEF);
- c) on enchaîne avec l'interprétation du texte séquence par séquence, en suivant un processus dynamique et cyclique jusqu'à ce que l'on aborde le sens de manière satisfaisante pour l'apprenant et le formateur (Castagne 2004; Bougé, Cailliès 2004) : pour chaque séquence, un étudiant volontaire prend la parole à son tour et, sur sa demande, peut être guidé dans sa tâche par le métadiscours des autres membres de la promotion ou du formateur jusqu'à la réussite globale;
- d) une fois la signification du texte appréhendée de façon satisfaisante, le formateur décide parfois de redonner une lecture des fichiers sons pour que les étudiants se rendent compte du parcours de la construction sémantique suivi pendant l'exécution de la tâche.

2.4. La problématique et les questions de recherche

L'ensemble de notre recherche comprend plusieurs volets dont un seul est exposé dans cet article, à savoir l'élaboration sur la base d'un corpus authentique et représentatif d'un répertoire des pratiques métalinguistiques des formateurs ICE telles qu'elles apparaissent dans leur métadiscours. Cette problématique repose les trois questions de recherche suivantes :

- a) Quelles sont les usages métalinguistiques des formateurs dans le cadre de l'éducation à l'intercompréhension selon la méthodologie ICE ?
- b) Quels sont les procédés les plus favorisés par les formateurs et quels sont leurs impacts chez les apprenants sur les processus de la construction du sens (en l'occurrence d'un texte écrit) ?

c) La tâche de l'interprétation sémantique vérifie-t-elle l'objectif de développer la compétence métalinguistique et métacognitive des apprenants à travers une réflexion intensive sur les aspects linguistiques ?

2.5. Le cadre théorique de l'enquête

Vu que les termes « métalinguistique » et métacognitif » connaissent une certaine variation, approximation voire incertitude terminologique, il nous apparaît nécessaire de mentionner que le cadre théorique, qui a émergé de notre expérience d'après nos observations faites sur notre corpus (Krimpogianni, Castagne, 2016), rejoint la théorie psycholinguistique de J.E. Gombert (1990) selon laquelle le métalinguistique est une fonction de la métacognition. En accord avec cette théorie, nos observations semblent montrer que, dans le cadre de la méthodologie ICE, la réflexion des formateurs suscite la réflexion des étudiants de telle manière que les deux champs, linguistique et cognitif, sont non seulement liés intimement, mais aussi profondément interdépendants. Le métalinguistique et le métacognitif entrent ainsi dans une relation réflexive qui les rend indissociables. Selon nos observations, grâce à son métadiscours linguistique, l'éducateur ICE active à chaque fois chez les apprenants une méta-capacité différente et adaptée afin de les aider à construire le sens d'un texte. Pour rappel, selon Gombert, il y a six métacapacités distinctes, chacune désignant la réflexion et le contrôle délibéré sur un aspect du langage différent. Ainsi, la capacité métalexicale porte sur le lexique, la capacité métasémantique sur les unités sémantiques plus larges que les mots, la capacité métasyntaxique les éléments grammaticaux, la capacité métaphonologique sur les composants phonologiques des unités linguistiques, la capacité métatextuelle sur *le contrôle délibéré de l'agencement des énoncés en unités linguistiques plus larges*, la capacité métapragmatique se manifestant pendant la réflexion sur l'aspect des emplois du discours. Néanmoins, vu que la tâche à accomplir vise à construire la signification d'un texte, l'éducateur à l'intercompréhension intervient également sur le plan cognitif en suscitant une forme de réflexion : lire un texte, c'est construire du sens de manière cohérente, ce qui implique d'avoir une réflexion préalable sur ses propres connaissances linguistiques et encyclopédiques, d'avoir une réflexion simultanée sur l'incorporation des nouvelles données extraites du texte dans ses connaissances et d'avoir une réflexion rétroactive sur ses réussites et ses difficultés dans l'appréhension du texte. Cette pratique correspond très précisément à ce que Hartman (2001) décrit sous la formulation « teaching for metacognition ». Sur ce point, il est utile de mentionner que le métadiscours des formateurs ICE, qui fait l'objet de notre étude, est constitué du métalangage scientifico-didactique comme cela a été décrit par Josette Rey Debove (1997).

2.6. Choix de la/des technique(s) d'enquête

Pour tenter de répondre à nos trois questions de recherche, le choix de la forme de l'enquête (enregistrement + transcription) a été longuement réfléchi. Il est scientifiquement justifié par son adéquation avec la problématique : pour comprendre un problème dans toute son ampleur et sa complexité en dépassant d'une part le contrôle par les enquêteurs des variables impliquées et d'autre part la subjectivité des enquêtés à un questionnaire élaboré préalablement, nous avons choisi l'observation en mettant les enquêtés dans les meilleures dispositions possibles et en les impactant le moins possible. Ceci a eu le mérite de se placer d'emblée dans une quête d'opérationnalité qui pourrait fournir vraisemblablement des informations permettant une généralisation par extrapolation tout en limitant la subjectivité des enquêteurs à la description des données. La collecte des données a été effectuée grâce à la démarche de l'observation participante (Blanchet 2011), à savoir sans participation ni implication des chercheurs malgré leur présence dans la salle pendant le déroulement de la séance pour qu'ils puissent profiter d'une situation d'enseignement-apprentissage authentique. Pour minimiser l'impact du matériel sur le comportement des formateurs et des étudiants, nous avons choisi comme outil de collecte l'enregistrement sonore non vidéo grâce à un enregistreur numérique de poche. A noter que, si les protagonistes étaient informés que l'enquête concernait l'intercompréhension, ils ignoraient le contenu et les objectifs précis de la recherche : ils étaient seulement informés qu'ils ne seraient en aucun cas évalués ou jugés pour leurs performances et que les transcriptions des enregistrements sonores seraient anonymisées.

2.7. Traitement des données

Dans le but de saisir les invariants et les régularités présentes dans le métadiscours des formateurs, nous avons adopté une visée nomothétique (Cardinet, 1977 ; De Landsheere, 1982) en procédant selon les étapes suivantes :

- a) Transcription orthographique normée (selon les conventions de transcription du Groupe Aixoise de Recherche en Syntaxe-GARS) du métadiscours des formateurs, à savoir tout discours faisant preuve de réflexion sur tous les niveaux de la langue pendant l'exécution de la tâche d'interprétation sémantique des textes;
- b) Analyse du contenu selon les normes de l'analyse thématique catégorielle (Mucchielli, 2006) : le critère thématique de la catégorisation s'est imposé de lui-même à partir du moment où nos observations avaient rejoint la théorie des métacapacités (Gombert, 1990) et, pour éviter au maximum le risque de

subjectivité, le critère thématique a été croisé avec un critère formel, à savoir le « tour de parole » (Kerbrat-Orrecchioni 1996).

c) Analyse pragmatique de chaque séquence de discours catégorisée en expliquant l'acte illocutoire (Austin, 1962) et notamment l'acte pédagogique qui concerne l'initiation, à savoir *donner des directives* (Flanders, 1970).

Les étapes décrites ci-dessus sont illustrées dans le schéma suivant qui constitue d'ailleurs une partie exemplaire de notre corpus :

Tour de parole : *F : [...] donc une subordonnée + qui joue le rôle de complément + je dois avoir un texte + comme dans toutes les langues et comme en français cette subordonnée a un verbe conjugué donc j'ai besoin d'avoir une conjonction + d'avoir quelque chose qui introduit + alors vous m'avez dit puis + alors + puis + ce sont des coordinations + une subordonnée + il vous faut un élément*

Métacapacité : métasyntaxique

Acte illocutoire (donner des directives) / Procédés : segmentation syntaxique, comparaison interlinguistique

Où : Texte néerlandais

Groupe : GMI 2

Dans l'exemple ci-dessus, le formateur est en train d'aider un étudiant à interpréter une phrase extraite d'un texte néerlandais. Ce tour de parole concerne le « métasyntaxique » puisque le formateur vise la capacité métasyntaxique de l'étudiant. Il l'appelle donc à réfléchir et à manipuler délibérément les aspects syntaxiques et grammaticaux de la séquence à interpréter. Afin de faciliter la tâche de l'étudiant, le formateur l'amène à faire (acte illocutoire) une segmentation syntaxique des constituants immédiats de la phrase de manière à ce que l'étudiant repère la subordonnée et ses constituants, ce qui lui donnerait la clé pour aborder le sens de la phrase. En même temps, il lui fait faire une comparaison interlinguistique en présentant le verbe conjugué sous une perspective contrastive et en le guidant de cette manière à puiser dans les ressources linguistiques maîtrisées en langue maternelle ou en langue étrangère connue.

3. Premiers résultats de l'enquête sur le discours métalinguistique d'un éducateur à l'intercompréhension

3.1. Typologie basique

L'étude du corpus a mis en évidence l'intervention des éducateurs pour aider les apprenants dans la construction de leur interprétation dans deux domaines distincts.

Les unes sont d'ordre purement linguistique et ont une fonction mnésique de type encodage implicite. Dans ce domaine, l'éducateur peut fournir des informations soit sur les unités linguistiques elles-mêmes (indices formels, prosodiques, sémantiques, organisationnels, contextuels, situationnels, voire de traduction à l'extrême fin de l'interprétation quand c'est nécessaire), soit sur l'organisation même de ces unités (segmentation morphologique, segmentation syntaxique, réorganisation de la structure d'un énoncé) :

Exemple:

F: et là en plus + vous avez un qualificatif sur Rosa Parks

Es:(silence)

F: pas d'idée + bon + on va essayer de voir derrière en sachant qu'il y a des transparences là dedans +++ mais après il faut faire le processus d'ICE qu'on vous a déjà enseigné c'est-à-dire supprimer les préfixes + supprimer les suffixes etc. pour y arriver +++ donc + vous n'avez pas fait ça + supprimer les préfixes + supprimer les suffixes

Capacité : métalexicale

Acte illocutoire (procédé) : segmentation morphémique

Texte : néerlandais

Groupe :GMI 2

Les informations de type purement linguistique ont pour objectif la construction immédiate de l'interprétation et de la représentation individuelle d'un texte sous la forme d'énigmes ou d'indices et simultanément la construction et la mémorisation implicite de connaissances : ces informations permettent à l'apprenant d'acquérir et d'encoder inconsciemment un ensemble de connaissances linguistiques ou encyclopédiques. Les autres sont d'ordre cognitif et ont une fonction mnésique de consolidation et de récupération explicite : l'éducateur présente des contrastes linguistiques, des explications diachroniques, des récupérations mnésiques, des stratégies de résolution de problème et des médiations translangagières :

Exemple :

F: est-ce qu'il y a une transparence en anglais +++ et une transparence en néerlandais et quand toute à l'heure vous parlez de vote c'est ici le mot utilisé pour les voix

Capacité : métalexicale

Acte illocutoire (procédé) : médiation translagagière, indices contextuels

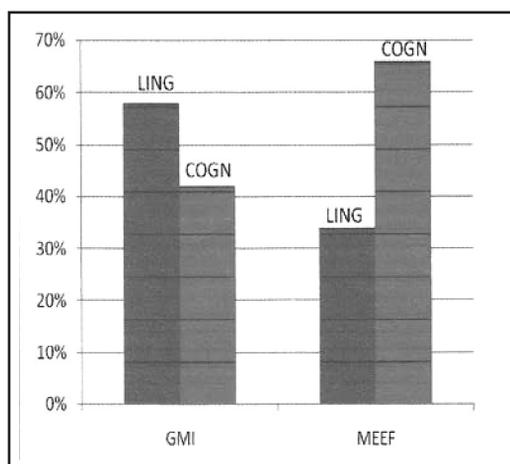
Texte : allemand

Groupe : GMI 2

Les informations de type cognitif ont pour objectif la construction explicite de cartes de connaissances à des fins d'apprentissage et de mémorisation explicite : ces informations permettent à l'apprenant de se représenter concrètement un ensemble de connaissances sous la forme d'un réseau des similitudes et dissimilarités, d'intégrer et de planifier une série de procédures permettant d'atteindre ses objectifs grâce à ces connaissances et d'évaluer au niveau stratégique les forces et les faiblesses de ses connaissances en réseau au plan cognitif.

3.2. Pratique adaptative

Selon nos premières observations, qui demanderaient à être confirmées par une enquête plus approfondie, il semblerait que les deux types d'intervention sont présents dans tous les types de séances d'ICE, mais que les éducateurs privilégient les informations d'ordre purement linguistique à destination des publics GMI dont l'enseignement ne figure pas dans leur objectif professionnel et les informations d'ordre cognitif à destination des publics MEEF dont l'enseignement linguistique figure dans leur objectif professionnel :



On pourrait faire l'hypothèse que cette différence fût le résultat d'une pratique distincte entre les deux éducateurs. Mais, même si on ne peut nier l'impact de cette variable, d'autant plus que le formateur intervenant auprès des GMI est beaucoup plus expérimenté que celui intervenant auprès des MEEF, la méthodologie ICE donne la consigne de s'adapter aux compétences et aux besoins de leur public (Castagne, 2010, 14).

3.3. Typologie détaillée des interventions cognitives

L'étude du corpus a mis en évidence que les informations des éducateurs sollicitent cinq types d'aptitudes cognitives :

1. le contraste interlinguistique et intralinguistique en synchronie :

Exemple :

F: il y a -ito qui veut dire petit en général c'est ce qui correspond à notre -et ou à notre -ette dans garçonnet ou fillette c'est exactement ça

Capacité : Métalexicale

Acte illocutoire (procédé) : indice contrastif (interlinguistique)

Texte : espagnol

Groupe : GMI 1

Exemple :

F: on a si vous remarquez on a deux aquelas un premier cas ici un deuxième cas là est-ce que vous voyez une différence

E: l'accent

F: l'accent en effet

Capacité : métasyntactique

Acte illocutoire (Procédé) : indice contrastif (intralinguistique)

Texte : portugais

Groupe : GMI 1

2. l'explication diachronique

Exemple :

F: quelle est la transparence indirecte + quel est le mot relais entre ce radical là et finalement le gouvernement

F: Vous vous rappelez + on avait utilisé aussi dans le cours SLE syntaxe le verbe recteur + on avait parlé des verbes recteurs et ça vient tout simplement + la racine de ça c'est rex en latin

F: Il est vraiment transparent + mais vraiment indirect + est-ce que vous avez une idée

Capacité : Métalexicale

Acte illocutoire (Procédé) : indice diachronique

Texte : néerlandais

Groupe : GMI 2

3. la récupération mnésique :

Exemple :

F: ce que j'avais dit la dernière fois, qu'il y a XXX comme la trame consonantique

E: b v

F: oui b et v on va mettre un v qu'est-ce qui manque

Es: vétéran

Capacité : Métaphonologique

Acte illocutoire (Procédé) : indice mnésique

Texte : roumain

Groupe : MEEF

Les indices mnésiques présentés aux étudiants concernent en général un élément rencontré précédemment soit dans le même texte, soit dans un texte précédent.

4. la stratégie de résolution de problème :

Exemple :

E: la loi

F: la loi + excellent+ comment vous avez trouvé ça

E: c'est parce qu'on l'avait vu

F: en effet en première ligne on avait vu legge + loi

Capacité : Métalexical

Acte illocutoire (Procédé): Indice stratégique

Texte : roumain

Groupe : MEEF

La compétence stratégique joue un rôle central dans la didactique du pluri-linguisme selon la méthodologie ICE. Ainsi, les formateurs demandent souvent à l'apprenant la stratégie qu'il a utilisée pour découvrir le sens d'une séquence. Ils cherchent à renforcer de cette manière la conscientisation de ses propres stratégies et à donner des directions stratégiques complémentaires aux autres apprenants (Castagne 2010).

5. la médiation translangagière :

Exemple :

F: et donc il reste weg + en transparence indirecte avec le français mais vraiment indirecte + il y a une transparence qui est directe + c'est plus facile d'accès en anglais

Capacité : Métalexical

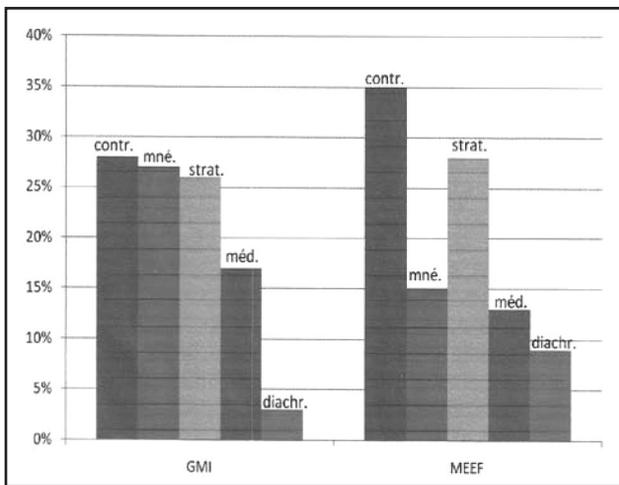
Acte illocutoire (Procédé) : indice translangagier

Texte : néerlandais

Groupe : GMI 2

Le formateur utilise ici un élément relais en perspective translinguistique (Castagne 2007), c'est-à-dire qu'il le met en relation d'équivalence intermédiaire avec d'autres éléments dans d'autres langues. Nous attirons particulièrement l'attention sur le fait qu'il y a une différence subtile avec le contraste interlinguistique parce que l'étudiant n'est pas confronté à une simple juxtaposition d'éléments en langues différentes, mais qu'il est invité à puiser dans ses ressources linguistiques en autonomie intégrale pour établir des liens formels ou sémantiques entre les éléments linguistiques.

Les cinq types d'aptitudes cognitives sont toutes sollicitées dans les différentes séances d'éducation à l'intercompréhension et les deux les plus fréquemment sollicitées par l'éducateur ICE sont le contraste et la stratégie. Mais si les éducateurs utilisent dans la formation GMI les deux aptitudes de manière équivalente, ils privilégient remarquablement le contraste à la stratégie dans la formation MEEF :



La raison est à chercher du côté de l'adaptation méthodologique aux compétences et aux objectifs des apprenants : les seconds, massivement linguistes, sont beaucoup plus sensibles aux informations contrastives qu'aux informations stratégiques alors que les premiers, dont le profil est autant linguistique que technique, ne sont a priori pas plus réceptifs à l'une qu'à l'autre.

Conclusions et perspectives

Cette première incursion dans ce que pourrait être une didactique de l'intercompréhension nous fournit quelques pistes sur la complexité de la tâche de l'éducateur dans une séance d'éducation simultanée à l'intercompréhension. La première est

que, quel que soit l'objectif opérationnel visé par les apprenants, l'intervention des éducateurs porte à la fois sur le métalinguistique et le métacognitif parce que le métadiscours joue prioritairement, dans ce contexte, une fonction mnésique grâce à laquelle l'éducateur peut créer chez l'apprenant des connaissances métacognitives ou ce que Pitrat (1990) appelle des métaconnaissances, et l'aider à les ranger de manière à se créer ses propres expériences métacognitives. De cette façon, les interventions cognitives des éducateurs pointent la consolidation et la récupération explicites de connaissances. La seconde est que, quel que soit l'objectif opérationnel visé par les apprenants, les interventions métalinguistiques visent l'encodage implicite de connaissances dans le sens où, portant leur attention sur les des caractéristiques linguistiques, les apprenants profitent de l'écart entre ces fonctionnalités et celles de leur interlangue pour acquérir ainsi une intuition linguistique (Ellis, 1993). La troisième est que, quel que soit l'objectif opérationnel visé par les apprenants, les interventions métacognitives peuvent être toutes sollicitées, que, d'après notre observation, les deux les plus fréquemment sollicitées par les éducateurs à l'intercompréhension, semblent toujours être les contrastes linguistiques en synchronie et la stratégie de résolution de problème, mais qu'en fonction de leur objectif, les éducateurs gèrent de manière adaptative à la fois leurs interventions métacognitives à destination des apprenants et leur évaluation de la compétence et de la performance des apprenants, résultat de leur réflexion rétroactive sur leurs pratiques enseignantes. Manifestement nous pouvons considérer que les éducateurs à l'intercompréhension observés au cours de l'enquête pratiquent simultanément un enseignement favorisant la métacognition (Lafortune 1998) et un enseignement avec métacognition.

Si l'on considère comme Wirthner (2004) que le métadiscours d'un enseignant informe sur la manière qu'il a de conceptualiser les notions abordées dans son discours, il est possible de déclarer à la suite de nos observations que les éducateurs à l'intercompréhension, et tout spécifiquement les éducateurs de la méthode ICE, pratiquent une éducation au plurilinguisme selon une approche systémique qui mêle avec habileté et adaptativité linguistique et métacognition. La mise en synergie de ces deux domaines jusqu'à l'interdépendance, voire l'osmose, privilégie la construction dynamique et contrastive de la connaissance en réseau plurilingue selon le mode analogique plutôt que la réception passive et indifférenciée de morceaux de savoirs linguistiques selon le mode analytique (Castagne, Chartier 2007, Castagne 2016) grâce à une réflexion consciente menée en toute « autonomie responsabilisante » (Castagne 2010). Fisher (1998 : 9) considère que :

Les stratégies d'enseignement peuvent être largement divisées en trois catégories : la didactique, la découverte dirigée et l'enseignement de la

métacognition (ce que j'appellerai le méta-enseignement). L'enseignement didactique est celui où l'éducateur assume un contrôle complet dans l'établissement des tâches, la prescription des procédures et l'évaluation des résultats. Ce type d'enseignement convient à des fins particulières en termes d'exposition des connaissances et de pratique des compétences, mais il limite la portée de l'enfant pour tirer un bénéfice métacognitif de l'expérience. L'enseignement orienté vers la découverte permet aux enfants, sous la direction de « découvrir », par exemple à travers l'investigation et la résolution de problèmes, des stratégies particulières et des points d'enseignement. L'enseignant facilite le transfert de l'apprentissage en reliant les nouvelles connaissances aux connaissances existantes en encourageant la réflexion et en établissant des liens. Ce type d'enseignement encourage l'enfant à s'engager dans la description cognitive (CD) et l'extension cognitive (CE). Le méta-enseignement vise à arbitrer la métacognition pour aider l'enfant à rendre explicite sa réflexion et son apprentissage dans le but d'une auto-évaluation et d'une auto-gestion (MT).

Les recherches que nous avons menées sur les liens entre linguistique et cognition dans le cadre de l'éducation à l'intercompréhension rejoignent plusieurs recherches entreprises en psychologie, en psycho-neurologie, en sciences cognitives et en neurosciences qui s'intéressent au rôle (central) de la conscience et des émotions dans l'apprentissage dans l'apprentissage (Baars 1988, 1997), dans l'apprentissage des langues (Schmidt, 1994) et dans la prise de décision (Ahn et al., 2005). Le sujet, complexe en soi, demanderait manifestement de faire converger plusieurs formes de connaissances : par exemple, celles des linguistes, celles des spécialistes en sciences cognitives et en neurosciences, celles des traducteurs et interprètes professionnels, et celles des spécialistes de l'intelligence ou de l'apprentissage artificiel. L'enseignement-apprentissage de la compréhension plurilingue dont il a été question oblige en effet plus que jamais à poser des problèmes et à proposer des solutions selon une approche pluri- et interdisciplinaire.

Bibliographie

- Ahn, H., Picard, Rosalind, W. 2005. « Affective-Cognitive Learning and Decision Making : A Motivational Reward Framework For Affective Agents » *The 1st International Conference on Affective Computing and Intelligent Interaction (ACII 2005)*. Octobre p. 22-24 2005, Beijing, China.
- Austin, J. 1962. *How to do things with words*, Oxford: Clarendon Press.
- Baars, B. J. 1988. *A cognitive theory of consciousness*. Cambridge University Press.
- Baars, B. J. 1997. *In the theater of consciousness: The Workspace of the Mind*. New York, NY, Oxford University Press.
- Blanchet, P. 2011. *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : Approches contextualisées*. Paris : AUF.

- Bougé, P., Caillies, S. 2004. Compréhension de textes inter-langues et activité inférentielle : Approche psychologique. In : E. Castagne (Ed.), *Intercompréhension et Inférences*, p.77-90. Collection Intercompréhension Européenne. Presses Universitaires de Reims.
- Candelier, M. et al., 2007. *CARAP : Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures*. Strasbourg : Conseil de l'Europe. [En ligne] : http://archive.ecml.at/mtp2/publications/C4_report_ALC_F.pdf [Consulté le 15 octobre 2017].
- Cardinet, J. 1977. La coordination de l'information dans le système éducatif Document R.77.13. Neufchâtel : IRDP, cité par Dufays, J.L. Au carrefour de trois méthodologies : une recherche en didactique de lecture littéraire. In : Paquay, L., Crahay, M., De Ketele M. (dir.) 2011. *L'analyse qualitative en éducation* de Boeck.
- Castagne E., Chartier, J.P. 2007. « Modélisation de la formation d'éducateurs à l'intercompréhension de plusieurs langues : réflexions et pistes ». *Le Français Dans Le Monde*, n° spécial R/A, p.66-75.
- Castagne, E., 2004. « Inférences sémantiques et construction de la compréhension en langues européennes apparentées ou voisines ». In : Actes du colloque international EuroSem2003 *Premières journées internationales sur l'InterCompréhension Européenne : "intercompréhension et inférence* (Reims, juin-juillet 2003), Reims, PUR. p. 91-116.
- Castagne, E. 2010a. « L'intercompréhension européenne, innovation conceptuelle de la Recherche et du Développement en sciences du langage : la communication et les échanges des entreprises sont facilement opérationnels ». *Points communs*, N°41 Paris.
- Castagne, E. 2010b. Systémiques, hiérarchisations et autonomisations : vers une dynamique évolutive et adaptative. In : P. Doyé & F.-J. Meissner (eds.): *Lernerautonomie durch Interkomprehension: Projekte und Perspektiven / L'autonomisation de l'apprenant par l'intercompréhension: projets et perspectives / Promoting Learner Autonomy through intercomprehension: projects and perspectives*. Tübingen: Gunter Narr. pp. 12-17.
- Castagne, E. 2016. Intercompréhension et analogies entre langues voisines : entre transparences et opacités. In : Monneret, Ph., Meijri, S. & Pamies, A. (dir.) *Langage et analogie. Figement. Polysémie* revue *Language Design*, Special Issue 1, 2016.
- De Landsheere, G., 1982. Introduction à la recherche en éducation Paris : Armand Colin cité par Dufays, J.L., Au carrefour de trois méthodologies : une recherche en didactique de lecture littéraire. In : Paquay, L., Crahay, M., De Ketele M. (dir.), 2011. *L'analyse qualitative en éducation*, de Boeck.
- Ellis, R., 1993. « The structural syllabus and second language acquisition ». *TESOL Quarterly*, 27, pp. 91-113.
- Fisher, R. 1998. «Thinking about Thinking: Developing Metacognition in Children ». *Early Child Development and Care*, Vol 141 (1998), p. 1-15.
- Flanders, N.A., 1970. *Analysing teaching behaviour*. Addison-Wesley publishing company, Reading Massachussets.
- Flavell, J. H., 1979. « Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry». *American Psychologist*, No 34, p. 906-911.
- Gombert, J.E., 1990. *Le développement métalinguistique*. Coll. Psychologie d'aujourd'hui, Paris : PUF.
- Hartman, H. J., 2001. Teaching metacognitively. In: H. J. Hartman (Ed.), *Metacognition in learning and instruction*, p. 149-172. Boston : MA: Kluwer Academic Publishers.
- Kerbrat-Orecchioni, C., 1996, *La conversation*. Paris: Seuil (Mémo).
- Krimpogianni, K., Castagne, E., 2016. « Usages métalinguistiques à l'éducation à l'Intercompréhension : le cas de la méthodologie ICE ». 9^{ème} *Congrès Panhélienique et International des Professeurs de français*, Athènes 2016. à paraître
- Lafortune, L., 1998. Une approche métacognitive-constructiviste en mathématiques. In : L. Lafortune, P. Mongeau et R. Pallascio (dir.), *Métacognition et compétences réflexives* (p. 313-331). Montréal : Les Éditions LOGIQUES.

Mucchieli, R., 2006. *L'analyse de Contenu de Documents et Communications*. 9^{ème} ed. ESF, Issy-les-Moulineaux.

Pitrat, J., 1990, *Métacognition, Futur de l'Intelligence Artificielle*. Hermès.

Rey-Debove, J., 1997. *Le métalangage. Etude linguistique du discours sur le langage*. Paris: Armand Colin.

Schmidt, R., 1994. « Deconstructing consciousness in search of useful definitions for applied linguistics » *Aila Review*, No11, p 11-26.

Wirhner, M., 2004. « Les outils de l'enseignant au service de la construction de l'objet ». *Actes du 9^e colloque de l'AIRDF*, 24-28 août 2004, Québec.

Notes

1. c.f. paragraphe 2.6

2. Les énonciateurs sont désignées ainsi : -F.- pour Formateur, -E.- pour Étudiant, -Es.-pour la totalité ou une grande partie des étudiants.

3. "metacognitive knowledge" (Flavell 1979)

4. "metacognitive experiences" (Flavell 1979)

5. "language features"

6. "teaching for metacognition" (Hartman 2001)

7. "teaching with metacognition" (Hartman 2001)

8. "Teaching strategies can be broadly divided into three categories: didactic, directed discovery and teaching for metacognition (what I will call meta-teaching). Didactic teaching is where the educator assumes complete control in setting tasks, prescribing procedures and evaluating results. This kind of teaching suits particular purposes in terms of exposition of knowledge and practice of skills, but it limits the scope of the child to benefit metacognitively from the experience. Directed discovery teaching enables children, under direction to 'discover', for example through investigation and problem solving, particular strategies and teaching points. The teacher facilitates transfer of learning by bridging new learning into existing knowledge through encouraging reflection and making links. This kind of teaching encourages the child to engage in cognitive description (CD) and extension (CE). Meta-teaching aims to mediate metacognition to help the child make explicit their thinking and learning for the purpose of self appraisal and self management (MT)." (Fischer 1998).