

Les activités métacognitives de l'apprenant en langues étrangères en tant qu'objet de recherche. Défis et problèmes méthodologiques

Katarzyna Karpińska-Szaj

Université Adam Mickiewicz, Poznań - Pologne. kataszaj@amu.edu.pl

Jolanta Zajac

Université de Varsovie - Université de Bialystok - Pologne. jolanta.zajac@uw.edu.pl

Synergies Pologne n° 9 - 2012 pp. 21-35

L'objet de cet article porte sur les activités métacognitives de l'apprenant en langue étrangère en tant qu'objet de recherches empiriques. L'objectif de nos réflexions est triple : discerner les types de contenus relevant du domaine de la métacognition qui peuvent faire l'objet d'une démarche empirique ; établir les défis méthodologiques de leur analyse dans le contexte d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère ; analyser les dispositifs de recueil de données dans l'optique d'une méthodologie choisie. Il est important, nous semble-t-il, d'entamer plus d'études empiriques explicitant les rôles et les caractéristiques de diverses activités métacognitives en classe de langue. Pour ce faire, une meilleure connaissance d'outils de recherche d'une part et la compréhension de la nature des processus analysés nous paraissent incontournables en vue de l'amélioration de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères.

Mots-clés : activités métacognitives, enseignement des langues étrangères, méthodologie de recherches

The topic of this article is about the metacognitive activities of the learner in foreign language as an object of empirical research. The objective of our thoughts is threefold: identify the type of content falling in the field of metacognition which may be an empirical approach, establish the methodological challenges of their analysis in the context of teaching / learning language, analyze the devices for data collection in the context of a chosen methodology. It is important, it seems to us, to start more empirical studies clarifying the roles and the characteristics of various metacognitive activities in the language classroom. To do this, a better knowledge of some research tools on the one hand, and the understanding of the nature of the analyzed processes are seeming unavoidable for an improvement of the teaching/learning of foreign languages.

Key-words: metacognitive activities, foreign language teaching, research methodology

(...) Mais allons-nous renoncer à tout un champ d'observations et d'expériences parce qu'il se présente à nous par des données qualitatives et subjectives ? Parce qu'un phénomène ne serait pas directement mesurable, il serait inintéressant.... C'est de l'ostracisme et c'est anti-scientifique (de La Garanderie, 1988 : 112).

Remarques préliminaires

Que ces paroles de l'auteur et du promoteur de la *Gestion mentale*, citées comme fil conducteur de nos réflexions, restent présentes à l'esprit du lecteur tout au long de cet article qui porte sur la problématique de la recherche en métacognition dans le domaine de l'apprentissage/enseignement des langues étrangères. En effet, il va être question surtout des données qualitatives et

très subjectives, car recueillies directement auprès des acteurs principaux du processus éducatif : aussi bien des apprenants que des enseignants. L'éminent pédagogue encourage à ne pas reculer devant ces aspects traités encore il n'y a pas longtemps avec mépris par de fervents expérimentalistes qui n'hésitaient pas à en parler en termes de « nombrilisme, réalisme mentaliste, spiritualisme désuet » (ibid. : 112). Nous nous proposons ainsi de mettre au centre de nos réflexions les activités métacognitives de l'apprenant en tant qu'objet de recherches empiriques. Dans une première partie, il est important de savoir quels types de contenus relevant du domaine de la métacognition peuvent faire l'objet d'une démarche empirique. Depuis l'apparition du terme, défini initialement par John H. Flavell (1976)(1), les définitions et leurs interprétations se sont considérablement multipliées, l'apogée de ces analyses revenant aux années 80 du XXe siècle (2). Il s'agit donc de reconnaître de manière pertinente ce qui peut être opérationnalisé au point de devenir un objet de recherche. Une fois ces ressources de l'apprenant, à la fois cognitives et métacognitives, définies, nous passerons, dans une deuxième partie, au questionnement des défis méthodologiques que leur analyse pose au chercheur en didactique des langues étrangères (ci-après DLE). Dans la foulée, il sera nécessaire d'articuler des problèmes méthodologiques qu'un tel objectif entraîne. En effet, la métacognition présente plusieurs facettes se prêtant à l'analyse, parmi lesquelles deux particulièrement puissantes : celle de la connaissance des activités cognitives mises en œuvre et celle liée à leurs contrôle et gestion. La recherche se doit de les distinguer clairement au niveau tant des concepts que de l'outillage méthodologique. Dans une troisième partie, nous passerons en revue des dispositifs de recueil de données dans l'optique d'une méthodologie provenant des domaines variés des sciences de l'éducation et même en dehors de ce contexte en vue d'une adaptation éventuelle à la recherche en DLE.

Certes, il serait illusoire de croire que des outils élaborés dans d'autres contextes et pour d'autres objectifs peuvent être transférés tels quels dans notre domaine de recherche. Cependant, la recherche qualitative dans les sciences humaines s'appuie sur le cadrage méthodologique et les dispositifs souvent communs à plus d'un contexte de recherche à condition de savoir opérer pertinemment le choix en fonction des objectifs visés ainsi qu'une adaptation homogène au public analysé. La tâche du chercheur qui nous intéresse ici est d'autant plus complexe et compliquée que la métacognition des apprenants se laisse difficilement opérationnaliser, par conséquent les emprunts hâtifs peuvent s'avérer erronés. Comment opérer les choix méthodologiques convenables ? Y a-t-il un outillage méthodologique plus adapté qu'un autre, prêt à être appliqué pour une recherche visant la métacognition en DLE ? Y a-t-il une démarche spécifique à proposer pour de tels objectifs ? Il serait très difficile de vouloir trancher tout court dans ces différentes questions, nous sommes tout de même persuadées qu'à nos jours les réponses se précisent de plus en plus au profit d'une recherche toujours plus solide du point de vue méthodologique et dont les résultats (et c'est l'essentiel) contribuent à réduire l'échec scolaire et, surtout, à améliorer la qualité du savoir-apprendre des apprenants indépendamment de la discipline visée.

1. Sur quoi porte la recherche ?

Revient l'incontournable problème de la définition de la métacognition qui, comme nous l'avons constaté plus haut, depuis les publications de John H. Flavell dans les années 70, est loin d'être résolu à l'unanimité. En reprenant, une fois de plus, cette première définition il s'avère que :

« la métacognition se rapporte à la connaissance qu'on a de ses propres processus cognitifs, de leurs produits et de tout ce qui y touche, par exemple, les propriétés pertinentes pour l'apprentissage d'informations ou de données (...). La métacognition se rapporte, entre autres, à l'évaluation active, à la régulation et à l'organisation de ces processus en fonction des objets cognitifs ou des données sur lesquelles ils portent, habituellement pour servir un but ou un objectif concret » (Flavell, 1976 cité et traduit par Noël 1999 : 277).

Plusieurs opérations sont ainsi évoquées dont le dénominateur commun est leur objet, c'est-à-dire une activité cognitive. Face à cette définition, certains chercheurs concluent plus succinctement en réservant « le terme de métacognition à des opérations mentales exercées sur des opérations mentales » (Noël, 1999: 278). Il s'agit de souligner que la métacognition « constitue une opération de second degré » (Jaume *et all.*, 1995: 42 ; Noël, 1999 : 277, Romainville *et all.*, 1995:50) sans pour autant oublier que sa nature est double et porte aussi bien sur la connaissance de sa cognition que sur la régulation de celle-ci (Romainville *et all.*, 1995 ; Tardif 1992 ; Wolfs 2007). C'est aussi dans cette optique que Philippe Meirieu explique la fonction de la métacognition dans l'apprentissage :

« la métacognition (...) c'est le fait d'effectuer un retour sur son propre processus d'apprentissage et d'interroger, de l'extérieur en quelque sorte, avec l'aide des ses pairs, de ses maîtres et des supports culturels nécessaires, la dynamique même du transfert de connaissance. C'est une manière de travailler sur ce transfert en n'étant plus dans le processus, mais face au processus. Une façon de séparer le dedans et le dehors, de passer au crible de la régulation collective et de la verbalisation rationnelle le rapport que l'on a établi entre les connaissances que l'on a apprises et le monde dans lequel on vit » (Meirieu 1996 : 104).

Quoi qu'il en soit, la métacognition ne peut pas être réduite à un seul aspect, au contraire, il faut clairement reconnaître la pluralité de ses composantes et savoir laquelle d'entre elles intéresse le chercheur, nous y reviendrons encore plus loin.

Sur le plan conceptuel de la gestion des ressources cognitives, il y a aussi à distinguer entre les notions de métacognition, d'autorégulation (ang. *Self-Regulation*) et de l'apprentissage autorégulé (ang. *Self-Regulated Learning*) qui se laissent facilement confondre l'une avec l'autre ou bien tout est simplement défini comme « métacognitif » alors qu'il est temps de nuancer quelles activités de l'apprenant appartiennent à quelle catégorie conceptuelle. En parlant de l'apprentissage autorégulé, on voit plutôt le moyen de réévaluer délibérément l'apprentissage initial dans le but de vérifier l'efficacité de son

fonctionnement. Or, les activités métacognitives se situent plutôt en amont de l'apprentissage et se rapportent à des démarches ayant pour but de prendre conscience des opérations mentales mises en œuvre pour déboucher sur l'apprentissage. Antoine de La Garanderie (1996 : 11) utilise à ce propos une métaphore de « conscience motivée » par laquelle il essaye de souligner l'engagement intentionnel de l'élève pour réaliser l'acte de connaissance ayant, bien évidemment, son impact sur l'apprentissage.

Une chose est tout de même sûre : ce qui est cognitif porte sur le contenu et son mode de traitement par l'individu, ce qui est métacognitif porte, d'une part, sur les connaissances des processus cognitifs et, de l'autre, sur les activités de les contrôler, évaluer et réguler. Il s'ensuit que les études ayant trait à la métacognition ne peuvent pas aspirer à l'envisager en bloc, il est nécessaire de préciser laquelle des facettes est visée, à travers quelle activité cognitive, comment on espère la faire surgir 'à la surface' de l'activité mentale de l'apprenant.

De même, dans le cadre des connaissances métacognitives, on peut encore se poser la question sur le type de connaissances soumis à la recherche, ces dernières étant d'ordre déclaratif (les faits), procédural (le savoir-faire) ou conditionnel (le pourquoi faire), d'autre part, il y a des capacités métacognitives d'évaluation (prise de décision si la démarche appliquée sera maintenue ou non), de contrôle (portant sur l'amélioration de la démarche en cours) et de régulation (changement/modification de démarche initialement adoptée). Les outils de recherche ne seront pas pareils selon chaque cas envisagé (Anderson *et all.*, 2009 ; Romainville *et all.*, 1995), c'est là l'un des points cruciaux des ambiguïtés des résultats de recherches en métacognition que l'on retrouve en sciences de l'éducation où l'on s'est souvent proposé de l'analyser sans avoir préalablement défini et surtout délimité quel aspect de la métacognition est censé être analysé. Par ailleurs, nous l'avons déjà constaté (Karpínska-Szaj et Zajac, 2011), l'acte d'apprendre n'est pas uniquement cognitif ou métacognitif, il est encore profondément affectif, et cette composante s'introduit dans chaque activité mentale de l'apprenant en brouillant en quelque sorte l'image exacte de ce que le chercheur voudrait démontrer.

Il découle de ce qui précède que définir l'objet de recherche pour une étude visant les activités métacognitives de l'apprenant est déjà une entreprise d'une envergure considérable. Pour systématiser un peu sa complexité, il faut au moins essayer de savoir comment accéder à ces données, comment les recueillir - si jamais on peut songer à les recueillir de manière fiable, comment les interpréter et, enfin, à quel type de conclusions elles autorisent le chercheur travaillant dans le domaine de didactiques des langues.

1.1. Spécificité de la recherche en métacognition en DLE

Le terrain de la DLE est d'autant plus spécifique qu'il s'agit de l'apprentissage/enseignement d'une langue étrangère qui se greffe, le plus souvent, sur le système de la langue maternelle (et sur d'autres langues que l'on connaît ou que l'on n'est en train d'apprendre). Les activités métacognitives semblent dès

lors accompagner à tout moment l'apprenant qui est en train de se construire une compétence à communiquer langagièrement en langue étrangère, associée de près à des compétences générales (cf. CECR, 2001). Nous les interprétons ici en tant que questionnement conscient de son travail mental face à une tâche donnée, compte tenu des contraintes liées à la nature de la tâche et aux objectifs visés. Ainsi au moment de la planification il s'agit d'anticiper le parcours cognitif envisagé, lors du travail sur la tâche différentes activités verront le jour : l'analyse, le contrôle et/ou la régulation de la démarche en cours et, enfin, à l'étape finale l'autoévaluation sera déclenchée pour juger l'efficacité de son travail (Wolfs, 2007 : 28-29). Un volet a été surtout exploité - sinon surexploité - en didactique des langues, à savoir celui des stratégies communicatives et des stratégies d'apprentissage (3). Jacques Tardif (1993 : 37) énumérait parmi les sept principes psychopédagogiques celui lié aux stratégies cognitives dans le développement d'une compétence et tout de suite après celui lié au sujet des stratégies métacognitives (4). Ce dernier aurait une influence cruciale sur la réussite scolaire et s'explique par les capacités d'une personne à « gérer, superviser, contrôler ce qu'elle doit faire, ce qu'elle fait et ce qu'elle a fait » (ibid. : 37). La présence ou l'absence de ces stratégies fait distinguer les cracks des cancrès ou, si l'on préfère, les élèves qui réussissent des élèves en difficulté ou en situation d'échec. L'on sait tout de même depuis, qu'une simple présentation taxonomique des stratégies ne suffit pas pour s'en servir à bon escient. Il est vrai que pour les besoins de clarté d'études sur l'utilisation des stratégies d'apprentissage et de communication, on a intérêt de réduire les descriptions des processus cognitifs en modèles purement opérationnels sans s'interroger sur les conditions d'ordre métacognitif qui conditionnent leur fonctionnement. Notre propos essaye de s'opposer à cette tendance. Les activités métacognitives, telles que nous les concevons ici, ne sont pas uniquement des stratégies au sens des « outils de défense » en situation de déficit, mais renvoient surtout à une attitude de vigilance constante par rapport à sa cognition lors de la réalisation d'une tâche, dès l'étape de la planification jusqu'à l'évaluation du résultat final.

Ainsi, des questions de recherche possibles pour le chercheur en DLE seraient donc celles-ci : quelles activités métacognitives (en termes de connaissance, contrôle, évaluation ou régulation) peuvent apparaître à une étape d'apprentissage donnée ? Quel est leur impact sur le résultat escompté de l'apprentissage ? Comment relier la connaissance de l'activité métacognitive à son évaluation et/ou régulation ultérieure de ses activités cognitives ? Il est non moins important de savoir, dans quelle mesure ces expériences peuvent contribuer à donner du sens dans l'apprentissage. À qui peuvent-elles apporter des bénéfices ? À l'apprenant seul ? Ou peut-être, l'apprentissage peut gagner aussi en tant que processus se déroulant en contexte scolaire, ayant donc des partenaires : enseignant et collègues de classe. Tout ceci joue sur la qualité de l'interaction grâce à laquelle le savoir (5) est construit. Le choix méthodologique de la recherche est donc aussi conditionné par la vision de l'application de ses résultats.

1.2. Rentabilité potentielle des recherches sur la métacognition dans le contexte de DLE

Or, à part la réponse à la question « qu'est-ce qu'examiner ? », il est aussi nécessaire de savoir « à quoi sert la recherche ? » et « pour qui ses résultats peuvent être utiles ? ».

La métacognition se place certes dans l'enseignement/apprentissage réflexif. Il s'agit d'envisager des acquis susceptibles d'apporter les moyens de traiter la situation d'apprentissage. Autrement dit, les conduites réflexives demandent une prise de conscience des activités de travail effectuées. Ces acquis seront alors convoqués dans la pensée et leur prise de conscience est d'autant plus difficile si, par habitude, on ne s'aperçoit pas des raisons de l'échec comme résultant de la façon de concevoir mentalement l'objet à apprendre. Cette prise de conscience de l'activité mentale effectuée devrait être accompagnée d'un regard critique. Il y a bien des situations où les conduites réflexives, même si elles sont éveillées, se produisent de façon spontanée, conditionnées par des manières de penser habituelles. Pour cette raison, les apprenants ont besoin d'une intervention dirigée, médiatisée (même parfois explicitement étayées) par l'enseignant ou/et leurs pairs.

Le travail sur la métacognition dans l'apprentissage de langues étrangères fait sûrement référence au style personnel d'apprentissage et de communication (conditionné par les habitudes et les traits de la personnalité), à la sensibilité langagière (6) et, par conséquent, à l'identité linguistique. Ainsi, pour l'apprenant, l'autoréalisation par l'apprentissage de langues étrangères devrait être considérée dans sa dimension personnelle. L'apprenant, étant également utilisateur de la langue, développe ses capacités linguistiques et cognitives aussi bien sur le plan communicatif que référentiel, ce dernier lui servant pour connaître le monde. En suivant cette idée, les contenus réflexifs dans l'apprentissage de langue peuvent intervenir dans différentes activités allant de la gestion de la compréhension de l'élève jusqu'au contrôle effectif de son niveau d'implication dans la réalisation d'une tâche langagière (7).

Ce qui nous conduit au choix de la méthodologie appropriée c'est, d'un côté, la détermination de l'objet de recherche en termes des pratiques réflexives en classe de langue et, de l'autre, la formulation des objectifs fonctionnels en vue de modifier des moyens d'apprentissage des langues visant plus les fins communicatives (parler avec quelqu'un) et référentielles (parler à propos de quelque chose). Quelques critères de sélection doivent orienter ce choix du cadrage méthodologique :

- étant donné que la source de toute connaissance réside dans l'expérience, celle-là devrait être comprise comme résultat d'une participation à l'action ;
- lors de l'exécution d'une tâche, l'apprenant devrait se référer à sa propre construction du monde dont il peut devenir conscient ;
- l'expérience est un processus dynamique et interactif (cf. aussi Pilch et Bauman, 2001 : 270-277).

Il s'agit donc de choisir une méthodologie de recherche au regard des pratiques et comportant une part consacrée au changement. Sa vocation serait de décrire (expliquer) les causes et les effets d'une activité en renvoyant certes à une tendance subjective, celle de la quête de sens, mais en même temps à une tendance épistémologique, celle de la recherche des théories sur lesquelles asseoir les interventions pédagogiques. Ces deux dimensions s'opposent dans diverses méthodologies de recherche, par contre elles existent en complémentarité dans la méthodologie *recherche-action* (Montage-Macaire, 2007). La méthodologie de *recherche-action* exprime aussi la conviction que la recherche et l'action sont assimilables. Elle est une approche qui vise les besoins individuels et sociaux réels, engageant tous les participants du processus et s'ajuste aux événements et engage le chercheur en tant qu'acteur des événements et devient la source et la visée de changements. Les modifications survenues dans la recherche-action résultent moins des conditions externes que des besoins suscités par l'observation et l'information de retour des participants. De sorte, elle donne le cadre à un développement personnel et, engageant aussi les enseignants, le cadre à un développement des moyens d'enseigner (8).

2. Comment expliciter les activités métacognitives des apprenants ?

La métacognition est profondément ancrée dans le for intérieur de chaque individu, elle est « invisible » à un œil extérieur et cela fait revenir toute la polémique sur l'accessibilité à l'observation des phénomènes internes (Romainville *et all.* 1995, cf. aussi la discussion sur la validité des moyens introspectifs dans l'éducation dans La Garanderie 1989 et 2002). La recherche sur la métacognition invite les chercheurs à répondre de manière toujours plus précise aux mêmes questions :

« Le concept peut-il être opérationnalisé ? Peut-il faire l'objet d'une mesure, d'observations ? Dispose-t-on de critères précis permettant de dire que tel apprenant a exercé, dans tel contexte, une certaine métacognition sur son apprentissage et que tel autre ne s'est pas engagé dans une pareille activité ? » (Romainville 1995 : 51).

De nombreuses recherches effectuées dans le domaine d'apprentissage prouvent que le défi peut être relevé, mais cela nécessite une extrême prudence et des précautions dans la mise en place des dispositifs de recherche ainsi que leur triangulation visant la diversification des sources de données. Ces dernières peuvent être aussi bien externes qu'internes. Dans le premier cas, il s'agit par exemple des observations, des enregistrements audio et vidéo des séquences pédagogiques que l'on soumet ensuite à une minutieuse analyse linguistique et/ou comportementale. Certes, le risque de voir « autre chose » à la place de la métacognition est fort, car différentes interférences (humeur, forme neurophysiologique, moment du jour, type de contenu travaillé, etc), provoquées par l'observateur et l'observé, peuvent affecter la qualité des données recueillies. Dans le deuxième cas c'est l'apprenant lui-même, dans une activité orientée, qui fournit ses rapports introspectifs ce qui ne laisse pas non plus la démarche libre de doutes méthodologiques. Comment stimuler la démarche métacognitive d'un individu, la réflexion et sa mise en mots appropriées ? Comment se rassurer que l'apprenant « a raconté » ce qu'il

« a pensé » ? Toutes les situations d'apprentissage ne débouchent pas sur la réflexion métacognitive et celles qui y arrivent ne l'éveillent pas au même degré chez tous les apprenants (Grangeat, 1999). Comme le rappelle très justement Catherine Souplet en s'appuyant sur des constats d'autres chercheurs (2012 : 97) « il n'est pas possible d'établir une correspondance terme à terme entre opérations mentales et indicateurs linguistiques ». L'activité linguistique au sujet de sa cognition se révèle donc très difficile, mais c'est la prise de conscience des éléments spécifiques de la pensée (enfouis dans des habitudes devenues automatiques, recouverts par « j'ai toujours fait comme ça » ou « je ne sais pas pourquoi, je fais ça comme ça ») qui semblent poser encore plus de problèmes (Karpińska-Szaj et Zajac, 2012, à paraître).

Rien d'étonnant que souvent l'apprenant est confronté à un questionnement qui est fait en quelque sorte « à sa place » par les soins du chercheur pour faciliter la prise de conscience cognitive et/ou métacognitive. C'est par le biais d'un tel questionnaire que procèdent les auteurs de l'étude auprès d'un groupe d'élèves belges sur les démarches mentales activées lors de la rédaction d'une dissertation (Jaume *et all.*, 1995) (9) dont nous citons quelques questions, à titre d'exemple, soumises à l'attention des élèves après l'exécution de la tâche :

- Peux-tu préciser quelles ont été tes premières réactions face au sujet ?
- Parmi les démarches ci-contre, quelles sont celles que tu estimes avoir effectuées ?
- Est-ce que tu as pensé qu'il serait utile de dégager une problématique autrement dit une question unique ou plusieurs questions suggérées par la citation et auxquelles ta dissertation essaierait de répondre ?
- Comment as-tu fait pour réunir les connaissances indispensables (idées, exemples) pour traiter ce sujet ?
- As-tu jugé utile de faire un plan avant de te mettre à rédiger ?
- Compare ton brouillon avec celui de ton voisin. Demande-lui de t'expliquer ses démarches. Qui, selon toi, s'est le mieux préparé à la dissertation ?
- Si c'était à recommencer, je m'y mettrais autrement oui/non

Toute recherche en métacognition, ayant comme outil l'explicitation de la pensée, commence donc par une prise de conscience par l'apprenant de ses propres processus cognitifs, seulement après il est question de les faire verbaliser avec le maximum de précision, de détails, d'exemples. De toute façon, répétons après Sylvie Plane (2001 cité par Souplet, 2012 : 97) que « le langage et sa production sont loin d'être des objets transparents à travers lesquels on observerait sans peine un travail intellectuel ».

Du fait que l'accès à ces données, se fait par le biais d'une introspection verbalisée de l'élève le critère d'âge du public analysé s'avère important pour le chercheur. Comme le constate Kate Wall (2008: 28) « il est difficile d'identifier et de réfléchir sur ce que c'est que la métacognition même pour les grandes personnes, cette difficulté augmente encore avec les jeunes élèves » (10) (notre traduction). Étant donné la différence que nous avons établie entre les connaissances et les capacités métacognitives, on pourrait attribuer la possibilité de verbaliser ces dernières à des apprenants ayant dépassé 10-12 ans, les premières peuvent être « racontables » même par de très jeunes enfants (ibid.)(11).

Un autre problème, outre celui de la mise en mots de sa réflexion métacognitive, se pose au chercheur. Nous venons de constater que la verbalisation de ces activités n'est pas évidente, elle reste latente chez la personne, il est donc question de la « faire surgir » de la pensée interne par des dispositifs appropriés. Il est par conséquent fort probable que les données recueillies ainsi sont induites plus de cette stimulation que de l'activité spontanée de l'apprenant (Romainville et al. 1995). Reste à savoir comment accéder au recours spontané à la métacognition lors d'une tâche scolaire, comme se le demande Marc Romainville en précisant également que « disposer d'un savoir métacognitif n'est pas suffisant, encore faut-il l'activer, à un moment donné, face à une tâche particulière » (ibid : 53).

3. De quel instrument de recueil de données se servir en DLE ?

Nous l'avons déjà partiellement évoqué avant, pour une recherche bien fondée portant sur les activités métacognitives des apprenants, il est moins question d'outils de recherche que des assises solides au niveau de la problématisation du sujet, de son ancrage théorique ou de la clarté des objectifs visés, donc des aspects qui décident du cadrage méthodologique que des instruments choisis. En effet, nombreux sont les chercheurs qui parlent d'une multitude de dispositifs de recherche dans ce domaine (Schunk, 2008) en soulignant plus la nécessité de les combiner entre eux de façon pertinente plutôt que de chercher à élaborer un outil de plus, en croyant à ses capacités de mesure extraordinaire en métacognition. La DLE, comme beaucoup d'autres sciences de l'éducation, a souvent recours dans sa recherche à des outils empruntés à la psychologie, à la pédagogie ou à la sociologie tout en les adaptant à son contexte d'analyse (12) et tout en restant consciente des limites qu'ils apportent de ce fait.

Nous pensons que les outils permettant la réponse directe des apprenants devraient être favorisés, aussi bien ceux qui engagent la personne ici et maintenant que ceux qui permettent une distanciation dans le temps. D'une part parce qu'ils donnent accès à ce que l'apprenant lui-même considère comme étant le résultat de son parcours mental, et de l'autre, parce qu'ils diminuent le risque d'imposer en quelque sorte la pensée métacognitive par le chercheur là où il n'y en a pas, les situations didactiques étant un amalgame des processus à la fois cognitifs, métacognitifs et affectifs. C'est pourquoi les *questionnaires*, *interviews*, *dialogues* et *entretiens* et encore la *pensée à haute voix ang.* (*thinking-aloud protocole*) sont ici cités en premier lieu. D'autre part, des séries d'outils, répondant ainsi au critère de la triangulation, sont mises en place pour une meilleure saisie des activités mentales comme le prouve Gilles Dieumegard (2011) en parlant des *observations ethnographiques* accompagnées d'*analyses des productions des élèves ou d'enregistrements vidéo*. De même, une méthode telle que le « *cours d'action* » (ibid.) est tournée vers tout ce qui est, dans l'activité d'une personne, « montrable, racontable, commentable » et par là nécessite des séances d'entretien où l'élève exécute devant le chercheur un travail donné par un professeur en commentant son activité mentale de manière simultanée. Ces entretiens directs sont vidéoscopés et servent de points d'ancrage à des retours ultérieurs à certains aspects peu explicités auparavant. Cette méthode fait tout de suite penser à une autre, notamment

celle dite de « rappel stimulé » (ang. *stimulated recall*). Comme l'expliquent les chercheurs (Wanlin et Crahay, 2012) qui s'en sont servis pour analyser la pensée des enseignants pendant l'interaction en classe, il s'agit de « présenter une bande vidéo ou audio d'un épisode d'enseignement afin de permettre à l'enseignant protagoniste de cet épisode de rapporter, lors d'un entretien, ses pensées et ses prises de décisions durant l'épisode d'enseignement dont il est question » (ibid. : 10). Les données sont transcrites ensuite et groupées par catégories donnant lieu à des comptages d'unités de réflexion. Une procédure pareille est mise en place avec la *recherche-action*, dont les côtés forts ont été présentés plus haut, qui marie différentes sources de recueil de données (observation participante, questionnaires, dialogues ou entretiens en groupe-classe ou individuellement et autres) en vue de remédier à des problèmes liés à une séquence d'apprentissage.

Un autre outil semble intéressant en vue d'accéder à la pensée des enseignants cette fois, celui de « *policy capturing* » qui consiste à « présenter à des enseignants une série de descriptions d'élèves, de situations d'enseignement ou de matériel curriculaire et de les inviter à porter un jugement à leurs propos » (ibid.:10).

Parmi les dispositifs interactifs, les plus utilisés sont *l'entretien d'explicitation* (cf. Vermersch, 1994) et *l'entretien réflexif* (cf. Altet, 1994 ; 1997). En appréciant le rôle de la négociation du sens lors de l'échange avec élève, plusieurs auteurs ont proposé leurs propres modèles de dialogues à visée pédagogique. Parmi les plus connus, il y a *l'entretien critique* de provenance piagétienne (décrit dans Perraudeau, 1998 ; voir aussi Perraudeau et Pagoni, 2010), le *dialogue cognitif* de Britt Mari-Barth (1993), *l'entretien d'explicitation* de Pierre Vermersch (1994) et le *dialogue pédagogique* issu de la *Gestion mentale* d'Antoine de La Garanderie (1984, 1989). Malgré de nombreuses différences entre leurs réalisations, ces instruments constituent des dispositifs d'accompagnement personnalisé où l'enseignant s'emploie à solliciter et à soutenir le travail de l'élucidation de l'expérience et de prise de conscience (Gaté, 2000 : 130).

Une variante intéressante de l'interview est pratiquée à travers *l'entretien cognitif à visée d'apprentissage* » (ECA). Une fois de plus l'objectif de ce dispositif est de provoquer la verbalisation de l'élève en situation d'apprentissage. L'ECA est un entretien avec l'élève, surtout en difficulté d'apprentissage, pendant lequel, à l'aide d'un questionnement spécifique qui se déroule après la réalisation de la tâche, de façon différée, l'apprenant est invité à une mise en mots de son activité mentale. Le questionnement s'appuie « sur le schéma question - réponse-relance, avec demande de précision ou de justification qui rompt avec le pattern question/réponse/validation, souvent utilisé lors des cours dialogués » (Perraudeau et Pagoni, 2010 : 45). Il est important, en pratiquant l'ECA, d'être très attentif à différentes techniques de questionnement, par exemple au niveau des reformulations et des relances ainsi qu'à l'usage du discours descriptif et explicatif et surtout à l'adaptation des questions à tout ce qui est exprimé par l'élève y compris au niveau affectif. Avec le *dialogue pédagogique*, instrument qui vise la prise de conscience des acquis mentaux prenant part à la construction du sens, le chercheur, à partir d'une situation contenant des exercices, des problèmes, des tâches diverses,

plus ou moins complexes, fait retour vers des acquis susceptibles d'apporter les moyens de traiter cette situation. Ces acquis, convoqués dans la pensée sont représentés à l'aide d'évocations concrètes ou symboliques (parallèles à la nature visuelle, auditive et/ou verbale de la pensée ou différentes, donc assumant une autre forme) (13). Des cheminements proposés à suivre dans le cadre de la *gestion mentale* pour apprendre des langues étrangères, bien qu'ils constituent des démarches d'enseignement, peuvent en même temps devenir un dispositif de recherche consistant en recueils de données sur le fonctionnement mental des apprenants (surtout ceux en déficit de langage) (cf. Karpińska-Szaj, 2005 et 2007).

En guise de conclusion

La recherche en DLE s'appuie sur les données qualitatives et subjectives, ce qui n'exclut pas une démarche méthodologique solide et bien construite. Dans le domaine qui nous préoccupe dans le cadre de cette réflexion, la démarche est d'autant plus compliquée qu'il s'agit des données « invisibles », internes, souvent inconscientes ou devenues trop habituelles. Nous admettons bien la difficulté de cette démarche, mais nous n'allons pas tout de même y renoncer, comme l'a constaté Antoine de La Garanderie, cité au début de ce texte, « parce qu'[elle] se présente à nous par des données qualitatives et subjectives ». Nous avons donc essayé de démontrer que les activités d'ordre métacognitif se laissent détecter par le chercheur dans l'activité mentale de l'apprenant en tenant compte de plusieurs contraintes qui découlent de leur caractère propre. Dans un premier temps, il est nécessaire de préciser quelle activité métacognitive est ciblée, la définir pour un contexte précis, la faire surgir à la surface cognitive de l'apprenant par le biais de la démarche didactique la mieux appropriée à cette fin. Dans un deuxième temps il faut choisir le cadrage méthodologique et les dispositifs de recherche qui sont censés faire émerger les données, ces dispositifs étant dans le cadre d'une telle recherche complexes et ayant recours à des techniques variées de recueil de données. Des exemples de tels instruments ont été cités pour mieux illustrer ce postulat. Dans un troisième temps enfin, le chercheur se doit de catégoriser les données et de les interpréter avec beaucoup de précautions en pensant à toutes les variables externes ou encore affectives qui ont pu influencer sur l'activité de l'apprenant.

Il a été dit que la métacognition est un facteur favorisant la réussite et augmentant la performance scolaire. Cependant, des conclusions catégoriques concernant ce domaine sont loin d'être posées. Citons à ce propos Bernadette Noël qui constate :

« Contrairement à ce que les chercheurs supposaient initialement, il semble qu'il n'y ait pas une méthode idéale d'amélioration de ses manières d'apprendre, mais que le simple fait qu'un apprenant pratique la métacognition, quelle que soit la forme, constitue, pour lui, un facteur positif d'apprentissage » (Noël, 1999 : 282).

La tâche du chercheur, dès lors, est de favoriser l'accès à cette activité par une réflexion structurée permettant une meilleure compréhension du phénomène dans le contexte scolaire.

Notes

¹ C'est Flavell (1976) qui est le premier à avoir avancé l'idée que les connaissances, dont disposent les individus par rapport aux processus d'apprentissage, contribuent au contrôle des conduits (stratégies), lequel conduirait, éventuellement et en retour, à les modifier.

² A titre d'exemple, le nombre d'articles consacrés à ce sujet, répertoriés dans la banque de données E.R.I.C., a crû de manière constante de 1980 à 1987 (Romainville et all., 1995).

³ Pour une analyse du développement du concept de stratégie d'apprentissage voir p.ex. Ch. Bégin, 2008, « Les stratégies d'apprentissage : un cadre de référence simplifié » in Revue des sciences de l'éducation, vol. 34, n°1, p. 47-67 accessible sur <http://erudit.org/iderudit/018989ar> (consulté le 25.09.2012).

⁴ Les autres étant : interactions entre les composantes dans le développement d'une compétence, connaissances spécifiques dans le développement d'une compétence, transfert des connaissances, organisation des connaissances, motivation scolaire.

⁵ Les notions de *savoir* et de *compétences* sont parfois dissociées pour souligner l'opposition entre leur nature déclarative et procédurale/conditionnelle. Pourtant, il est possible d'envisager le *savoir* en termes d'*état* et, en même temps, en termes de *processus* qui le sous-tendent (Barth, 1987 et 1993). Nous utilisons ici la notion de *savoir* dans l'acception qui met en jeu cette double nature.

⁶ Dans la définition générale de la compétence de communication dans la perspective personnelle, la sensibilité linguistique/communicative est envisagée comme une aptitude de sélectionner le matériel linguistique ce qui décide des comportements communicatifs.

⁷ Les travaux récents sur la capacité d'apprentissage soulignent tous l'importance de la capacité de gérer l'apprentissage qui consiste à adapter une démarche d'évaluation (auto-évaluation) et d'ajustement de procédures de réalisation de la tâche (cf. Paris et Ayres, 1997, Tardif, 1997, 1999). Certains auteurs, comme Jacques Tardif (1999), Jean Berbaum, (1991) optent même pour l'enseignement explicite des conduites concrètes censées répondre aux besoins de la réalisation d'une tâche. Nous pensons qu'il est plus prudent d'éveiller chez l'élève la nécessité de repenser son apprentissage en attirant son attention sur les contenus d'apprentissage importants dans son développement cognitif.

⁸ Malheureusement, la méthodologie de *recherche-action* ne jouit pas d'une réputation de scientificité très solide : sa méthodologie est souvent considérée comme intuitive, ses résultats n'envisagent pas le nombre élevé de participants. Mais, comme le soutient Dominique Montage-Macaire (2007, en ligne), « elle est victime d'un déficit de clarification ».

⁹ D'autres exemples de démarches introspectives ayant pour but la prise de conscience des moyens de connaître et les moyens d'apprendre se trouvent sur les sites internet des projets internationaux sur l'application de la *gestion mentale* (www.conaisens.org) et sur la construction du sens en lecture (www.signesetsens.eu) (consulté le 27.10.2012).

¹⁰ « even with adults it is difficult to identify and reflect on what metacognition is to them and with pupils this is increased »

¹¹ Les enseignants et thérapeutes travaillant en *gestion mentale* pratiquent des séquences introspectives des le plus jeune âge (voir des exemples sur le site www.conaisens.org, consulté le 27.10.2012).

¹² Nous renvoyons à cette occasion à une série d'articles publiés dans les numéros 32-35 de la revue polonaise *Neofilolog*, traitant des recherches en DLE et des outils méthodologiques auxquels recourent les chercheurs polonais, pour plus de détails voir <http://www.poltowneo.org/> (consulté le 24.10.2012).

¹³ Ce traitement mental conduit à se représenter l'objet à apprendre par des images visuelles, auditives ou, par des paroles (expression phonétique). Comme les évocations mentales peuvent varier par leur nature, la compréhension de choses peut dériver de ces différences. Pour réviser les difficultés de compréhension, il faudrait donc s'interroger sur les représentations construites, et non sur les objets perçus (cf. La Garanderie, 1996).

Bibliographie

- Altet, M. 1994. *La formation professionnelle des enseignants*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Altet, M. 1997. *Les pédagogies de l'apprentissage*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Anderson, D., Nashon S.M., Thomas, G.P. 2009. « Evolution of Research Methods for probing and understanding Metacognition ». *Research in Science Education* 39/2 (en ligne), 181-195. Springer Science & Business Media B.V., <http://link.springer.com/journal/11165/39/2/page/1> (consulté le 27.10.2012).
- Barth, B.- M. 1993. *Le savoir en construction. Former à une pédagogie de la compréhension*. Paris : Retz.
- Barth, B.- M. 1987. *L'apprentissage de l'abstraction*. Paris : Retz.
- Bégin, Ch. 2008, « Les stratégies d'apprentissage : un cadre de référence simplifié ». *Revue des sciences de l'éducation (en ligne)*, vol. 34, n°1, p. 47-67, <http://erudit.org/iderudit/018989ar> (consulté le 25.09.2012).
- Berbaum, J. 1991. *Développer la capacité d'apprendre*. Paris : ESF.
- Cadre Européen Commun pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. 2001. Strasbourg : Conseil de l'Europe/Didier.
- Co-naï-sens*. La *Gestion mentale*, une pédagogie des moyens d'apprendre. Projet européen Sokrates Comenius n°226399-CP-1-2005-1-BE-Comenius-C21, www.conaisens.org (consulté le 27.10.2012).
- Dieumegard, G. 2011. « Dimensions cognitives et sociales dans l'étude de l'activité des élèves ». *Education et didactique (en ligne)*, 5.3, <http://educationdidactique.revues.org/1103> (consulté le 26.09.2012).
- Flavell, J. H. 1976. Metacognitive aspects of problem solving. In : L. B. Resnick (dir.), *The Nature of Intelligence*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 231 - 235
- Jaume Y., Noël, B., Godart, A.M. 1995. « La métacognition: sésame de la réussite ». *Québec français (en ligne)*, 98, 42-47, <http://id.erudit.org/iderudit/44283ac> (consulté le 19.10.2012).
- Gaté, J. P. 2000. Les entretiens métacognitifs à visée pédagogiques : vers une clinique éducationnelle. In : *Actes du Colloque International de Gestion Mentale : Gestion Mentale et mobilité de la pensée*. Paris-Orsay : Institut International de Gestion Mentale.
- Grangeat, M. 1999. Processus cognitifs et différenciation pédagogique. In : Ch. Depover, B. Noël, (dir.), *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs; Modèles, pratiques et contextes*, Bruxelles : De Boeck Université, pp. 115- 127.
- Karpińska-Szaj, K. 2005. *Pédagogie de la lecture en langue étrangère. Défis rééducatifs*. Poznań : Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Karpińska-Szaj, K. 2007. Les troubles du langage et l'enseignement des langues étrangères : vers la mise en jeu d'un dialogue pédagogique avec les élèves déficients auditifs. In : *Actes du Colloque International de Gestion Mentale : Le dialogue pédagogique et le discours intérieur de l'apprenant*. Paris-Orsay : Institut International de Gestion Mentale, pp. 137-151.
- Karpińska-Szaj, K. & J. Zając. 2011. Pour former un apprenant - individu métacognitif: apport des recherches francophones : In : E. Biardzka (dir.) *Etudes françaises dans la société du XXI siècle. Défis et perspectives*. Łask: Oficyna Wydawnicza LEKSEM, pp. 69-82.

Karpińska-Szaj, K. & J. Zajac. 2012. Nouveaux défis pour l'évaluation des compétences intégrées ou comment valoriser le savoir-apprendre des élèves en classe de langue . In: F. Valetopoulos, J. Zajac (dir.), *Les compétences en progression. Un défi pour la didactique des langues*, Warszawa : Instytut Romanistyki Wydział Neofilologii (à paraître).

La Garanderie de, A. 1984. *Le dialogue pédagogique avec l'élève*. Paris : Le Centurion.

La Garanderie, de, A. 1988 (5e éd). *Les profils pédagogiques. Discerner les aptitudes scolaires*, Paris : Le Centurion, coll. Paidoguides.

La Garanderie, de A. 1989. *Défense et illustration de l'introspection*. Paris : Le Centurion.

La Garanderie de, A. 1996. *La motivation. Son éveil et son développement*. Paris: Bayard Editions.

La Garanderie de, A. 2002. *Comprendre les chemins de la connaissance. Une pédagogie du sens*. Lyon: Chronique Sociale.

Meirieu, Ph. 1996. *Frankenstein pédagogue*. Paris : ESF éditeur.

Montagne-Macaire, D. 2007. „Didactique des langues et recherche-action”. *Les Cahiers de l'Acedle* 4: 93 - 120. <http://acedle.u-stasbg.fr> (consulté le 27.10.2012).

Neofilolog. Czasopismo Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego. <http://www.poltowneo.org/> (consulté le 24.10.2012).

Noël, B. 1999. L'art d'évaluer ses performances. In : J. F. Dortier (dir.), *Le cerveau et la pensée. La révolution des sciences cognitives*. Auxerre:Sciences Humaines Editions, 277-282.

Paris, S. G. et L. Ayres. 1997. *Stawanie się refleksyjnym uczniem i nauczycielem*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

Perrenoud, Ph. 1998. «Savoir réfléchir sur sa pratique, objectif central de la formation des enseignants ?».

http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_29.html (consulté le 27.10.12).

Perraudau, M., Pagoni, M. 2010. « L'entretien cognitif à visée d'apprentissage ». *Recherche et formation* (en ligne), 2010/1, vol. 63, Approches cliniques des apprentissages, 37-50, <http://rechercheformation.revues.org/99> (consulté le 12.10.2012).

Plane, S. (2001). Deux dimensions du travail oral : construction sociale, construction cognitive. In : M. Grandaty, G. Turco (dir.), *L'oral dans la classe* , 225-257. Paris : INRP.

Pilch, T. & T. Bauman. 2001. *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*. Warszawa: Wyd. Akademickie „Żak”.

Romainville, M., Noël, B., Wolfs, J.L. 1995. « La métacognition : facettes et pertinence du concept en éducation ». *Revue française de pédagogie* (en ligne), v. 112, 47-56, http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfp_0556-7807_1995_num_112_1_1225 (consulté le 19.10.2012).

Schunk, D. 2008. « Metacognition, Self-Regulation, and Self-Regulated Learning:Research Recommendations ». *Educational Psychology Review*, vol. 20/4, 463-467.

Signes et sens. Projet européen LLP Comenius, n°133940-LLP-1-2007-1-BE-Comenius-CMP. www.signesetsens.eu (consulté le 27.10.2012).

Souplet, C. 2012. « Pratiques langagières et situation scolaire d'apprentissage : à propos d'un rapport complexe et résistant. Questions méthodologiques ». *Education et didactique* (en ligne), vol. 6/1 <http://educationdidactique.revues.org/1310> (consulté le 26.09.2012).

Tanner, K.D. 2012. « Promoting Student Metacognition ». *CBE-Life Sciences Education*, vol. 11 n° 2, 113-120.

Tardif, J. 1992. *Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : Les Editions Logiques.

Tardif, J. 1993. « Pour un enseignement de plus en plus stratégique ». *Québec français* (en ligne), n° 89, 35-39, <http://id.erudit.org/iderudit/44595ac> (consulté le 22.09.2012).

Tardif, J. 1999. *Le transfert des apprentissages*. Montréal : Les Editions Logiques.

Vermersch, P. 1994. *L'entretien d'explicitation*. Paris : E.S.F.

Wall, K. 2008. « Understanding metacognition through the use of pupil view templates : Pupil views of Learning to Learn ». *Thinking Skills and Creativity* (en ligne), 3, 23-33, <http://www.sciencedirect.com/science/journal/18711871/3/1> (consulté le 04.10. 2012).

Wanlin, Ph., Crahay M. 2012. « La pensée des enseignants pendant l'interaction en classe. Une revue de la littérature anglophone ». *Education et didactique* (en ligne), n°1 vol. 6, <http://educationdidactique.revues.org/1287> (consulté le 22.09.2012).

Wolfs, J.-L. 2007. *Méthodes de travail et stratégies d'apprentissage; Du secondaire à l'université. Recherche-Théorie-Action*, Bruxelles : De Boeck Université.