

L'apport des recherches sur les stratégies dans l'apprentissage d'une LE: vers de nouveaux modèles didactiques?

CHRISTINE M. SAGNIER

*Laboratoire de recherche, Université de Franche-Comté,
Laboratoire de sémiolinguistique, Didactique.*

Recibido: 27 febrero 2005 / Versión aceptada: 15 marzo 2005

ISSN: 1697-7467

RESUME: Après un bref rappel des grandes lignes des recherches sur les stratégies d'apprentissage en didactique des langues, nous évoquerons dans cet article le lien entre stratégies et connaissances métacognitives d'une tâche donnée, qui permet d'établir une passerelle avec la question de la modélisation didactique. nous nous intéresserons tout particulièrement aux propositions mettant en avant l'importance de la métacognition et attribuant à l'enseignant une fonction-clé de médiation dans les processus d'apprentissage. en nous appuyant sur ces notions, nous rendrons compte d'une étude empirique réalisée auprès de jeunes cadres américains de niveau intermédiaire à avancé apprenant le français à des fins professionnelles.

Mots-clés: métacognition, stratégies d'apprentissage, médiation, genre discursif.

ABSTRACT: This paper will briefly review recent research on learning strategies in the field of Second Language Acquisition (SLA). It will then examine the link between strategies and metacognitive knowledge in a given task, which leads to the question of instructional task design. We will focus mostly on proposals based on shared metacognition and on teaching models in which the teacher role as a mediator has a key function in the learning process. Within this framework, we will then give an account of an empirical study conducted with American adults of intermediate and advanced level studying French for Specific Purposes.

Key words: metacognition, learning strategies, mediation, discursive genre.

1. INTRODUCTION

Les travaux sur les stratégies d'apprentissage en langue étrangère (LE) ont soulevé de nombreuses questions en matière d'intervention didactique. Nous nous limiterons ici seulement aux recherches qui s'inscrivent dans une réelle démarche de rapprochement entre apprentissage linguistique et psychologie cognitive et qui ont servi de base à l'étude empirique dont le compte rendu fait l'objet de cette communication.

Basée sur les travaux de la psychologue Ann Brown (1982), la typologie des stratégies en LE établie par O'Malley et Chamot (1990) reconnaît la différence entre stratégies métacognitives et stratégies cognitives. Rappelons que les stratégies cognitives sont spécifiques

par rapport à une tâche donnée et supposent la manipulation directe du matériel à apprendre, alors que les stratégies métacognitives sont d'ordre plus général et applicables à de nombreuses tâches. Les stratégies métacognitives relèvent de ce que Brown appelle «l'agent exécutif», elles sont capitales dans la conduite de l'apprentissage d'une tâche complexe, puisqu'elles impliquent des activités de planification, de contrôle, de vérification et de régulation.

En didactique des langues (DLE) comme dans d'autres domaines, les travaux sur les stratégies d'apprentissage ont généré une multitude de propositions «d'entraînement stratégique», qui ont connu des succès relatifs, malgré l'enthousiasme initial qu'elles ont suscité. Nous porterons notre attention sur le courant de recherche concernant «les modèles métacognitifs», dont le développement est plus récent, qui a fourni le cadre théorique et les instruments de notre étude.

Les modèles métacognitifs s'appuient sur les notions développées par Flavell (1979), qui a défini la métacognition comme comprenant à la fois les connaissances que le sujet a de sa propre cognition, (les connaissances métacognitives) et la régulation de celle-ci en vue de la réalisation d'un objectif. Ils s'intéressent à la relation dynamique entre les connaissances métacognitives des apprenants et leurs capacités à réguler leur propre apprentissage. Mais ils rejoignent également les conceptions vygotkiennes de l'appropriation des connaissances, puisqu'ils accordent une place centrale à la médiation des processus cognitifs à travers le traitement didactique. Dans cette perspective, l'enseignant doit activer les connaissances métacognitives des apprenants, favoriser le développement par modelage des stratégies, encourager les démarches de conscientisation et apporter son soutien dans la pratique de la tâche en fonction des besoins, en diminuant ses interventions au fur et à mesure que les apprenants acquièrent des compétences, selon les principes de l'étayage (Wood, Bruner, Ross, 1976). L'accent est donc mis sur la dimension sociale des apprentissages et sur les réflexions collectives destinées à enrichir les connaissances métacognitives des apprenants.

Il est évident qu'en DLE, cette approche concerne essentiellement les niveaux intermédiaires et avancés de l'apprentissage linguistique, car elle repose sur la verbalisation des démarches, qui serait difficile à instaurer aux premiers niveaux sans recours à la langue maternelle (LM), ce qui générerait par ailleurs une multitude de problèmes qu'il serait hors de propos d'évoquer ici. Pour les niveaux intermédiaires et avancés cependant, les modèles métacognitifs nous paraissent porteurs de pistes particulièrement intéressantes dans les tâches complexes de production, quelque peu négligées par l'approche communicative (AC).

2. PROTOCOLE DE L'ETUDE EMPIRIQUE

L'étude empirique que nous avons réalisée entre 2002 et 2003 est née à la fois d'un problème de terrain et d'une réflexion théorique issue d'un travail de thèse en Sciences du langage et Didactique. Elle a été réalisée auprès de jeunes cadres américains de niveau intermédiaire à avancé apprenant le français à des fins professionnelles et comporte plusieurs volets.

L'objectif essentiel de la recherche était tout d'abord de tenter de mieux comprendre la façon dont les apprenants s'engagent dans l'apprentissage d'une tâche complexe en langue étrangère, celle d'une présentation orale professionnelle, et d'obtenir des informations sur les stratégies qu'ils utilisent et sur la manière dont ils gèrent et régulent leur propre apprentissage.

Le choix de la tâche a été déterminé par deux facteurs : premièrement, la tâche sélectionnée, celle de la présentation orale professionnelle, qui relève du genre de l'exposé oral monologal (Roulet et al., 1985), fait appel à des connaissances du monde de l'entreprise que les apprenants maîtrisent bien : il n'y a donc pas d'apprentissage de contenus référentiels qui viendraient compliquer l'analyse. Ensuite, la conduite efficace de cette tâche a une importance capitale pour les apprenants qui souhaitent faire une carrière internationale. La motivation à accomplir la tâche est donc très forte, les apprenants souhaitant acquérir des compétences réutilisables en situation réelle.

De façon idéale, il faudrait être capable de poursuivre son apprentissage à l'issue de la formation linguistique, de réinvestir de façon autonome les savoirs et savoir-faire abordés en les adaptant aux réalités du milieu professionnel. Les obstacles sont cependant nombreux : la complexité de la tâche en langue étrangère (LE), l'hétérogénéité des niveaux et la durée limitée des formations rendent cet objectif difficilement réalisable. Dans ce contexte, nous souhaitons donc, par cette étude, concevoir un dispositif de recueil de données qui apporterait des éclairages sur les processus qui sous-tendent l'apprentissage de la tâche de présentation professionnelle et réfléchir à la question d'un traitement didactique approprié, qui pourrait contribuer à catalyser et à individualiser les apprentissages et favoriserait le développement de conduites autonomes.

Pour conduire cette recherche, un protocole en quatre étapes a été conçu, sur une durée de 7 semaines, avec un groupe de 15 apprenants adultes américains, âgés de 25 à 45 ans. Seulement sept d'entre eux ont pu participer aux quatre phases de l'étude, pour des raisons de contraintes institutionnelles.

La première étape consistait à recueillir des données sur les stratégies utilisées par les apprenants dans l'apprentissage d'une tâche de présentation orale en LE au moyen d'un questionnaire en anglais de 35 items (que nous avons appelé LLQ) basé sur la typologie d'O'Malley et Chamot et les travaux du National Capital Language Resource Center. Chacun des items correspond à un comportement dénotant le recours à une stratégie d'apprentissage. Selon le principe des échelles de Likert, l'apprenant doit s'auto-situer sur une échelle allant de 1 à 5, correspondant à une fréquence du comportement cité dans l'item, le score 1 signifiant jamais, le score 5 toujours. Pour faciliter l'analyse, nous avons établi une distinction, qui n'apparaît pas dans la typologie d'origine, entre les stratégies métacognitives utilisées pendant la préparation à la tâche et celles utilisées après l'exécution de celle-ci, comme les stratégies d'autoévaluation et d'autorégulation, qui sont capitales pour les conduites autonomes dans l'apprentissage.

La deuxième étape du protocole d'étude, une semaine plus tard, était un entretien (codé entretien 1) en LE avec chaque apprenant en vue de recueillir des données sur les connaissances métacognitives des apprenants. Le guide d'entretien de 36 questions portait sur les trois types de connaissances métacognitives établis par les travaux de Flavell (1979) : les connaissances métacognitives de la personne (metacognitive person knowledge MTK) qui représentent l'ensemble des croyances intra et interindividuelles d'un apprenant par rapport à un domaine donné ; les connaissances métacognitives de la tâche et de ses exigences (metacognitive task knowledge MTK) ainsi que les connaissances des stratégies relatives à la tâche (metacognitive strategy knowledge MSK).

L'objectif était de croiser les données de l'entretien avec celles obtenues au moyen du questionnaire LLQ, pour apporter des éclairages sur les relations entre stratégies et connaissances

métacognitives pour une tâche précise. Peu d'études en DLE intègrent ces deux aspects, malgré une reconnaissance des liens d'interaction entre ces deux composantes clés de l'apprentissage et il semblait pertinent de s'y intéresser.

La troisième étape de l'étude était la conduite empirique d'une séquence didactique de quatre semaines sur la tâche de présentation orale professionnelle. Basée sur les travaux de Joachim Dolz et de Bernard Schneuwly (1998) et sur la notion de genre textuel oral, cette séquence sur la présentation orale visait à sensibiliser les apprenants aux exigences de la tâche et à les inciter à s'engager dans une réflexion métacognitive sur les stratégies et leur adéquation à la tâche. Chaque séance de pratique d'une partie de la tâche s'accompagnait donc de réflexions collectives. Le but était d'impliquer activement les apprenants dans un processus d'autoévaluation et de favoriser l'appropriation des critères, d'aider à l'enrichissement des connaissances métacognitives et au développement de stratégies de régulation métacognitive.

Dans le quatrième et dernier volet de l'étude, nous avons conduit un entretien avec chaque apprenant (codé entretien 2), selon un guide comprenant 12 questions, pour collecter des données sur les changements éventuels dans les connaissances métacognitives et le recours aux stratégies dans la tâche de présentation orale, à la suite de l'intervention didactique.

3. RESULTATS DE LA PREMIERE PARTIE DE L'ETUDE

Les résultats du questionnaire LLQ indiquent que les stratégies cognitives sont largement majoritaires dans le groupe de stratégies fréquemment utilisées. Il convient cependant de rappeler que les catégories de stratégies ne sont pas complètement étanches, et que, selon la nature de la tâche, une stratégie peut fluctuer d'une catégorie à une autre. De plus, nous avons constaté une forte prédominance des stratégies cognitives et métacognitives que nous avons qualifiées de « classiques », c'est-à-dire les stratégies encouragées par les pratiques scolaires, comme l'utilisation de ressources, la prise de notes, la planification des contenus ou la planification générale. Par contre, les stratégies moins classiques, comme l'autoévaluation dans toutes ses modalités ou l'autorégulation, qui sont essentielles pour l'autonomisation dans l'apprentissage sont très peu utilisées.

Ces résultats ont été étayés par les informations recueillies lors de l'entretien 1. Les réponses des apprenants indiquent en effet que ceux-ci semblent avoir peu de connaissances métacognitives sur la nature et les exigences de la tâche de présentation orale, que celle-ci soit en langue maternelle ou en langue étrangère. Ils ont des difficultés à formuler des critères précis sur ce que constituerait une « bonne présentation orale » et à identifier la source de leurs principales difficultés en langue étrangère. En ce qui concerne leurs connaissances métacognitives des stratégies, les réponses à l'entretien confirment les réponses aux questionnaires: ce sont les stratégies comme l'utilisation de ressources, la prise de notes, le résumé, la répétition et la traduction qui sont le plus souvent citées pour l'apprentissage et la gestion de la tâche. Les connaissances métacognitives des apprenants sur les stratégies d'autoévaluation et de régulation, tout comme leurs connaissances métacognitives de la tâche, apparaissent comme particulièrement pauvres, et ceci indique qu'ils seront donc peu capables de faire preuve de conduites autonomes et que la qualité de leur apprentissage peut être médiocre, malgré un niveau de motivation très élevé.

4. CONDUITE ET RESULTATS DE LA SEQUENCE DIDACTIQUE

Nous ne décrivons pas ici en détail le fonctionnement de la séquence didactique, (d'une durée de 4 semaines à raison de 2 séances d'1h30 par semaine) qui est présentée longuement dans notre travail de thèse. Le canevas adopté s'inspire des propositions de Joachim Dolz et Bernard Schneuwly (1998) et des travaux théoriques de Jean-Paul Bronckart (1997). Se fondant sur les propositions de Bakhtine, l'équipe de chercheurs genevois postule en effet que « les genres de discours sont des modèles types de construction d'un tout verbal » (Bakhtine 1984 : 338) et considère les genres comme des outils qui fondent la possibilité de communication et d'apprentissage. Les auteurs définissent le genre selon trois dimensions essentielles : les contenus, la structure communicative particulière des textes et les configurations spécifiques d'unités linguistiques. Ils proposent, en didactique de la langue maternelle, des interventions visant la sensibilisation aux dimensions du genre, la prise de conscience et l'analyse des paramètres de mise en discours pour catalyser les apprentissages.

Leurs travaux fournissent un canevas permettant de réfléchir aux différentes dimensions de la tâche, et d'en isoler les dimensions sur lesquelles baser un traitement didactique qui vise la conscientisation métacognitive, en adaptant le modèle à la spécificité de l'apprentissage en LE. Il ne s'agit plus seulement de mettre l'apprenant en contact avec les formes visées, en les lui faisant pratiquer, mais de s'engager dans un travail de conscientisation de l'apprentissage, de la gestion, et de la régulation de la tâche. Afin de favoriser la mise en place de stratégies d'autorégulation, toutes les productions ont été filmées puis visionnées collectivement et confrontées à un référentiel de critères élaboré par le groupe, avec le guidage de l'enseignant, dans un objectif d'évaluation formative.

Ces propositions rejoignent celles des chercheurs plaçant pour une prise en compte des travaux issus du cognitivisme en didactique. L'objectif est de concevoir des séquences didactiques accordant une place centrale à « la métacognition partagée » dans sa dimension explicite et verbalisable (Paris, Winograd, 1990). Il est important de souligner que la prise de conscience n'est pas ici seulement une démarche individuelle soutenue par l'enseignant, mais qu'elle est une démarche collective et que l'activité métacognitive se situe donc au cœur des interactions sociales, qu'elle est le moteur même du développement, dans une perspective vygotkienne.

Pour les tenants de cette approche, au départ, les apprenants ont un certain nombre de représentations, de connaissances et de croyances au sujet de la tâche à effectuer, au sujet de la meilleure façon de l'effectuer, mais aussi sur eux-mêmes en tant qu'apprenants: ce sont leurs connaissances métacognitives, qui, rappelons-le, sont faillibles et verbalisables (Flavell, 1979). Les apprenants s'engagent dans la tâche et sont confrontés aux difficultés de son exécution. Bénéficiant de l'étayage et du guidage de l'enseignant, dont le rôle est capital dans le processus, ils effectuent alors, grâce à la verbalisation, un recul sur leurs pratiques, prennent conscience de leur approche et se posent la question de l'adéquation des stratégies à la tâche. Ce processus de distanciation, accompagné de possibilités d'autoévaluation, leur permet à la fois d'enrichir leurs connaissances métacognitives et d'améliorer leurs capacités à exécuter la tâche. Il permettrait également une prise en charge accrue de l'apprentissage et favoriserait l'autorégulation.

5. RESULTATS

A l'issue de la séquence didactique, conçue selon ces principes, l'analyse des entretiens 2 révèle des changements significatifs. Les apprenants ont appris à mieux se représenter la tâche à réaliser, ses enjeux, les obstacles à surmonter. Ils ont également appris à mieux identifier leurs forces et leurs faiblesses individuelles dans la réalisation de la tâche et à se fixer des objectifs dans leur propre apprentissage. Ils perçoivent maintenant la tâche comme contrôlable, ils sont capables de formuler des critères de réalisation et de mieux évaluer leur propre performance. Ils portent des jugements métacognitifs sur leurs stratégies et attribuent plus largement la réussite dans l'apprentissage à l'emploi de stratégies adéquates, plutôt qu'à une aptitude naturelle. Tous ces éléments indiquent une meilleure prise en charge de l'apprentissage, une amélioration dans la gestion, l'autoévaluation et la régulation de la tâche, des conduites plus autonomes.

En ce qui concerne la qualité des productions, en tant que chercheur isolé, nous n'avons malheureusement pas pu conduire d'évaluations externes critériées, mais nous avons constaté de manière empirique une amélioration globale de la qualité des productions des apprenants, ainsi qu'une forte diminution des écarts qualitatifs entre les productions des apprenants «faibles» et «forts» du point de vue des compétences linguistiques. Nous avons également noté que ce type de traitement didactique semblait contribuer à une accélération des apprentissages, puisque nous avons obtenu des résultats acceptables en termes de qualité des productions beaucoup plus vite qu'avec les modèles plus traditionnels que nous avons utilisés dans le passé avec des apprenants de niveau équivalent.

Il serait intéressant de pouvoir conduire des études plus approfondies, car tous les apprenants semblent avoir fortement amélioré leurs productions en matière de cohérence textuelle ; les analyses des entretiens post-activité révèlent qu'ils ont enrichi leurs connaissances métacognitives sur cette dimension de la tâche et qu'il y a un transfert vers la conduite d'une tâche similaire en langue maternelle (LM).

Pour la tâche en langue étrangère, nous avons cependant noté empiriquement que cette amélioration des processus de «haut niveau» ne semblait pas toujours être corrélée à une meilleure procéduralisation des processus «de bas niveau». Pour certains apprenants, les problèmes dans la gestion des processus relatifs à la cohésion textuelle, tels que les reprises anaphoriques, la morphosyntaxe, ou encore les aspects de la tâche relevant directement de connaissances procédurales (prononciation, prosodie), insuffisamment automatisés demeuraient; malgré l'hypothèse de l'allègement de la charge cognitive due à la maîtrise plus efficace des processus de haut niveau. Globalement néanmoins, les apprenants ont déclaré se sentir plus capables de progresser qu'auparavant, car les différentes dimensions de la tâche étaient devenues plus claires pour eux, grâce au travail de réflexion collective et aux modalités d'évaluation partagée.

Autre point important, les analyses des entretiens post-activité indiquent une évolution positive des variables affectives (sentiment d'autoefficacité, motivation). En raison de la complexité de la situation de départ et de la multiplicité des variables entrant en jeu dans l'apprentissage, il est bien entendu extrêmement difficile de discerner quels facteurs ont contribué le plus à ces modifications, et quelles sont les parts respectives de l'aspect instrumental (le traitement didactique) et de l'aspect socio-affectif, qui résulterait de la création de relations privilégiées au sein du groupe.

Nos résultats dans cette étude, malgré leur portée limitée en raison de la taille réduite du groupe d'apprenants, apportent ainsi des éléments intéressants sur la question du recours aux stratégies dans une tâche complexe et sur les liens entre stratégies d'apprentissage et stratégies d'enseignement. Parmi les facteurs influençant le recours aux stratégies figurent, outre la nature de la tâche, les paramètres relevant des croyances des apprenants (leurs connaissances métacognitives), qui sont issues de leur vécu personnel et culturel, ainsi que de leurs habitudes scolaires, dont le poids est constaté par de nombreux chercheurs. Il semble pertinent de se poser la question du traitement didactique comme vecteur potentiel de changement, mais il est essentiel à notre avis, d'aborder le problème des stratégies par type de tâche et de niveau dans l'apprentissage, pour réfléchir à des modélisations possibles qui pourraient contribuer à enrichir la palette d'outils didactiques pour les activités de production en langue étrangère. Nos propres résultats nous incitent à poursuivre nos investigations sur les relations entre connaissances métacognitives et stratégies dans l'apprentissage et la régulation de tâches complexes en langue étrangère pour les apprenants de niveaux intermédiaire et avancé.

6. PERSPECTIVES

Les recherches sur les stratégies en DLE, qui ont débuté dans le cadre de l'apprentissage général de la langue, ont été vivement critiquées pour leur incapacité à valider les liens entre entraînement aux stratégies et qualité des apprentissages. La vision décontextualisée de l'apprenant que certains travaux proposaient a vite rencontré ses limites en didactique, où le questionnement est centré sur la relation entre modalités d'apprentissage, modalités d'enseignement et contexte culturel et social.

En raison des cloisonnements disciplinaires et de la très grande fragmentation des recherches, il est pour l'heure encore difficile d'adopter une démarche intégrative qui pourrait se nourrir des paradigmes issus de champs théoriques connexes. Ce mouvement d'intégration est pourtant en train de s'amorcer dans les disciplines sources, où les travaux sur les relations entre cognition, affect et ancrage social et culturel se multiplient. Pour que les recherches sur les stratégies portent leurs fruits en DLE et génèrent des propositions de modélisation pour l'intervention didactique, il semble essentiel que le questionnement se précise, selon le niveau d'apprentissage linguistique, selon la distance entre langue source et langue cible et les spécificités de chacune, selon le type de tâche envisagé, selon le contexte institutionnel et culturel. Sur le plan théorique, il est également souhaitable d'articuler les recherches sur les stratégies avec les travaux sur les modèles sociocognitifs de la motivation, comme cela est le cas dans le domaine des sciences de l'éducation.

Pour les tâches complexes de production dont l'exécution est difficile et qui exigent des compétences diverses, l'approche par la conscientisation métacognitive nous semble ouvrir des voies intéressantes en didactique des langues étrangères. Dans le type de modèle que nous avons mis en place de façon expérimentale, l'analyse de la tâche et son traitement didactique, effectués en amont, sont la clé de voûte du système; la médiation de l'enseignant a une fonction centrale et modifie la relation de l'apprenant à la tâche. Le rôle de l'enseignant n'est plus seulement de proposer à l'apprenant des pratiques répétées, sur lesquelles il apportera feedback et évaluation, mais de concevoir un véritable «objet d'apprentissage», afin de modifier la perception que l'apprenant peut avoir de la tâche et de l'aider à s'engager dans la gestion

et la régulation de son propre apprentissage avec des «outils» appropriés. L'adoption de critères du genre formulés collectivement, ainsi que les possibilités d'évaluation et d'étayage entre pairs et de coévaluation avec l'enseignant (Allal, 1999) semblent catalyser les apprentissages et motiver les étudiants les plus faibles, en rendant la tâche plus contrôlable.

Par l'importance accordée à l'ancrage social des apprentissages et au langage comme instrument de médiation au moyen duquel «la pensée se réorganise et se modifie», (Vygotsky, 1934,1997 : 431), les propositions faites se situent dans le cadre théorique du courant d'inspiration vygotkienne, qui a longtemps constitué un paradigme isolé de celui des stratégies d'apprentissage.

Pour nous, les apports théoriques sur les stratégies d'apprentissage en langue étrangère, les recherches sur la métacognition partagée et les travaux relevant de conceptions vygotkiennes du développement dans l'apprentissage sont complémentaires par les éclairages qu'ils apportent sur les rôles respectifs de l'apprenant et de l'enseignant au sein de la configuration didactique. Il est maintenant essentiel que les divers niveaux d'analyse se nourrissent mutuellement et que se multiplient les recherches interdisciplinaires et interculturelles, qui permettront une compréhension plus complète des phénomènes qui préoccupent les didacticiens et contribueront à «recontextualiser» les apprentissages, pour que puisse avancer la réflexion didactique sur l'articulation entre apprentissage et enseignement et que se renouvellent et s'enrichissent les approches et les pratiques de classe.

7. REFERENCES

- Allal, L. (1999). "Impliquer l'apprenant dans le processus d'évaluation: promesses et pièges de l'autoévaluation", in C. Depover, B.Noel (eds.): *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs*. Bruxelles: De Boeck Université, 35-56.
- Breen, M. (ed.). (2001). *Learner Contributions to Language Learning*. Harlow: Pearson Education.
- Bronckart, J.P. (1997). *Activité langagière, texte et discours: pour un interactionnisme socio-discursif*. Lausanne: Delachaux et Niestlé.
- Brown, A.L. (1987). "Metacognition, Executive control, Self-Regulation and Other More Mysterious Mechanisms", in R. H. Kluwe, Weinert F.E. (eds.): *Metacognition, Motivation and Understanding*, Hillsdale NJ: Erlbaum, 64-115.
- Depover, C., Noel, B. (eds.). (1999). *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs: Modèles, pratiques et contextes*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Dolz, J., Schneuwly, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral: initiation aux genres formels à l'école*. Paris: ESF.
- Flavell, J. (1979). "Metacognition and Cognitive Monitoring: A new Area of Cognitive-Developmental Inquiry", in *American Psychologist*, 34, 10: 906-911.
- Lantolf, J. (ed.). (2000). *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- O'Malley, J.M., Chamot A.U. (1994). "Language Learner and Learning Strategies", in N.C. Ellis (ed.): *Implicit and Explicit Learning of Language*, London: Academic Press, 371-392.
- O'Malley, J.M., Chamot, A.U. (1990). *Learning strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Paris, S.G., Winograd P. (1990). "How Metacognition Can Promote Academic Learning and

- Instruction”, in B. F. Jones, L. Idol (eds.): *Dimensions of thinking and cognitive Instruction*. Hillsdale NJ:Erlbaum, 15-51.
- Roulet E. et al. (1985). *L'articulation du discours en français contemporain*. Berne. Peter Lang
- Sagnier, C. (2004). *Stratégies d'apprentissage, métacognition et autonomisation en didactique du français sur objectifs spécifiques*. Thèse de doctorat en Sciences du langage, Université de Franche-Comté.
- Skehan, P. (1996). “A framework for task-based approaches to instruction”, in *Applied Linguistics*, 17: 34-59.
- Skehan, P. (1998). *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Vygotsky, L. (1997). *Pensée et Langage*. La Dispute, Paris, 189-423.
- Wood, P., Bruner J., Ross, G. (1976). “The role of tutoring in problem-solving”, in *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17 : 89-100.