

**DIFFÉRENTES « INSTANCES COGNITIVES » (1)
AUXQUELLES L'ENSEIGNANT PEUT FAIRE APPEL CHEZ LES APPRENANTS
(modèle « RIMERAÏ »)**

Raison, lorsque l'enseignant s'adresse à l'intelligence de l'apprenant. Lorsque la raison s'applique à l'objet langue, par exemple il s'agit pour l'apprenant, dans un premier temps, d'appréhender intellectuellement (de « conceptualiser ») l'élément langagier, que ce soit par exemple la prononciation d'un phonème (explication du mode d'articulation), la construction d'un mot (explication étymologique), les relations formelles (appréhension du paradigme verbal ou grammatical) ou sémantiques (appréhension d'un champ sémantique, notionnel ou fonctionnel), ou encore une structure grammaticale (compréhension de son fonctionnement). Dans un second temps, il s'agit pour l'apprenant de s'appuyer sur cette compréhension pour réaliser une production linguistique raisonnée, dans des exercices dits d'« application ». Ces deux activités font partie de la « Procédure standard de l'enseignement scolaire de la grammaire » (2016c).

Imitation, comme dans la répétition immédiate d'une phrase ou d'un phonème entendu, la reprise dans la réponse de mots ou de structures présentes dans la question correspondante, la récitation d'un dialogue, la reproduction du modèle dans un exercice structural, ou encore la réutilisation en production personnelle de phrases toutes faites ou d'expressions figées.

Mémorisation, dans le sens limité d'apprentissage « par cœur », comme lorsque l'apprenant se prépare à réciter un poème, à dramatiser un dialogue, ou encore à jouer un jeu de rôle dont il a préalablement rédigé toutes les répliques (2).

Emotion, comme lorsque l'enseignant sollicite « l'authentique, le spontané, le vécu, l'affectif, l'émotionnel, le plaisir, la confiance, la convivialité, l'imagination, la créativité, le relationnel, l'interactif, le corporel » (3). C'est à cette instance que correspond ce que certains appellent la « dimension affective » de la classe de langue, privilégiée par la plupart des méthodologies dites « non conventionnelles ».

Réaction, comme lorsque l'enseignant vise la mise en place immédiate de réflexes ou d'automatismes au moyen d'exercices d'entraînement mécanique. Dans les exercices structuraux, cette instance est combinée avec celle de l'imitation. Cette reprise intensive de modèles constitue, avec l'application de règles, le second grand type d'exercices grammaticaux.

Action, instance mobilisée principalement sous forme de tâches scolaires dans les méthodologies directe et active des années 1900-1960 (description et manipulation d'objets, gestes et déplacements en classe, description d'images, commentaire de textes et autres documents authentiques), sous forme de communication simulée dans la dite « approche communicative » (échanges d'informations et « action sur l'autre » au moyen des actes de parole), enfin, dans la mise en œuvre de la « perspective actionnelle », sous des formes telles que la « pédagogie du projet » ou l'utilisation de la langue comme outil d'apprentissage d'autres matières (comme dans les classes dites « européennes » ou « bilingues »).

Imprégnation, dans le modèle empirique dit du « bain linguistique » ou d'« immersion », dans lequel l'apprentissage se fait empiriquement et de manière inconsciente, comme par osmose, par la simple exposition intensive de l'apprenant à la langue.

Voir notes page suivante

Pour un commentaire plus détaillé de certaines « instances » de ce modèle « RIMERA I », cf. l'article dont il a été repris à l'origine, [2005d](#). Certaines de ces « instances » ont été également reprises dans le document présentant la succession historique des modèles cognitifs privilégiés en didactique des langues-cultures : « Évolution historique des modèles cognitifs d'enseignement-apprentissage des langues en didactique des langues-cultures » (document [016](#)).

NOTES

(1) Les didacticiens ont parlé, à une époque, de la « dimension cognitive » de l'apprentissage, qu'ils opposaient à la « dimension communicative » et à la « dimension affective ». Dans sa typologie des stratégies d'apprentissage, Paul Cyr parle ainsi des « stratégies cognitives » qu'il oppose aux « stratégies socio-affectives » et aux « stratégies métacognitives » (*Les stratégies d'apprentissage*, Paris : CLE international, 1996. Cf. l'extrait reproduit dans le document [012](#)).

Dans ces deux typologies, la « cognition » est limitée aux activités réflexives (à l'instance « raison »). Mais toutes les « instances » d'apprentissage peuvent être maintenant considérées comme « cognitives » parce que la cognition a pris un sens très large couvrant toute forme d'activité mentale. On parle maintenant, par exemple d'« intelligence émotionnelle » (cf. dans le présent document l'instance « émotion »). D'où le titre du présent document (« Différentes "instances cognitives"... »).

La « métacognition », dans le sens philosophique restreint du terme, est l'activité dans laquelle l'instance « raison » de la cognition est appliquée à cette même instance, ce qui met en œuvre à la fois l'intelligence et la conscience. C'est ce type d'activité qu'Edgard Morin nous demande de réaliser lorsqu'il nous met en garde contre la rationalité qui se referme sur elle-même et devient rationalisation (*Introduction à la pensée complexe*, Paris : ESF éditeur, 1990), ou lorsqu'il promeut une « réforme de la pensée » (*Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, UNESCO, Seuil, 1999, p. 40).

Toute activité cognitive devient « métacognitive » lorsqu'on se met à réfléchir à l'activité elle-même. Dans son ouvrage cité *supra*, Paul Cyr propose ainsi des « stratégies métacognitives » : « Les stratégies métacognitives consistent essentiellement à réfléchir sur son processus d'apprentissage, à comprendre les conditions qui le favorisent, à organiser ou à planifier ses activités en vue de faire des apprentissages, à s'autoévaluer et à s'autocorriger » (p. 42). La capacité de réflexion sur ses activités est bien évidemment une condition de l'autonomie d'apprentissage, et elle particulièrement mobilisée dans le cas de la démarche de projet : cf. le document intitulé « Opérations cognitives (proaction, métacognition, régulation) et activités fondamentales (rétroactions, évaluations) de la démarche de projet », [2017a](#).

L'activité de type « méta » (de « réflexion sur ») peut s'appliquer à des activités, comme ci-dessus, ou à des objets. Les activités de réflexion sur la langue correspondent ainsi à des activités « métalinguistiques » (cf. l'exemple donné plus haut pour illustrer l'instance « raison ») ; de réflexion sur la communication, à des activités « métacomunicatives » ; de réflexion sur la culture, à des activités « métaculturelles » (cf. le document [020](#)) ; de réflexion sur la méthodologie, à des activités « métaméthodologiques » (cf. [1990a](#)).

(2) Ce sens de « mémorisation » en didactique des langues-cultures est à distinguer de celui que lui donnent les psychologues – plus large et orienté produit – d'inscription mentale permettant tout type de nouvel accès aux formes linguistiques concernées pour tout type de nouvelle mobilisation, que ce soit dans le contexte d'une récitation (après un apprentissage « par cœur » ou d'une expression personnelle : dans ce dernier cas, on parle en didactique des langues-cultures d'« appropriation », ou d'« assimilation »).

(3) Je reprends là les mots-clés que me semblaient partager les « approches différentes » présentées dans mon article-synthèse du numéro spécial « Recherches et Applications » de janvier 1999 du *Français dans le monde* ([1999c](#)), où je regroupe sous l'expression générique d'« expérientiel » tout ce qui peut être qualifié, selon leur niveau d'intégration à la méthodologie utilisée par l'enseignant, de « techniques », « démarches » ou « méthodologies » expérientielles.