Métacognition à l'école primaire ?

L'enseignant face à la Métacognition: le Yaka a encore frappé.

Laurent Dubois *(2002)*

En pédagogie, le Yaka Pédagus sévit depuis plusieurs décennies.

Le Yaka sait tout sur tout ce qui a trait à la pédagogie, a tout testé, tout essayé et se jette sur les nouveaux termes pédagogiques "à la mode" afin d'en revendiquer l'expérimentation et l'utilisation. Si on lui parle de différenciation, le Yaka vous dira qu'il pratique depuis bien longtemps le plan de semaine différencié. En effet, semaine après semaine, le Yaka prévoit douze fiches pour les "bons" élèves et dix-huit pour les "moins bons", puisqu'ils ont des lacunes à combler ! Concernant l'évaluation, le Yaka vous dira qu'il pratique la pédagogie de maîtrise depuis bien longtemps et qu'il prévoit des évaluations par micro-objectifs. Ainsi, chaque exercice est chapeauté par une définition précise de l'objectif à atteindre, du style : "sait accorder les noms au pluriel dans les cas simples (règle générale uniquement)". L'exercice consiste alors simplement à écrire un "s" à la fin des noms dont le déterminant est au pluriel.

Le Yaka se veut donc à la pointe de la pédagogie moderne, c'est pourquoi il s'intéresse actuellement à la métacognition.

Après une lecture succincte et rapide des textes portant sur la métacognition, le Yaka pourra prétendre appliquer depuis fort longtemps un enseignement métacognitif. En effet, tout semble si simple dans un premier temps. Selon Collins (Doudin & Martin, 1992, p. 27), "il faut organiser des situations de dialogue dans la classe afin d'identifier, analyser et discuter des stratégies et des processus de résolution de problèmes mis en œuvre par les élèves". Le Yaka s'entend alors dire à ses élèves: "Les enfants, vous avez maintenant 15 minutes pour expliquer à vos camarades les processus mis enjeu dans la situation problème que nous venons de réaliser". Selon Palacio-Quintin, il s'agirait de permettre à l'élève "de réfléchir sur sa propre action et de prendre conscience du cheminement l'ayant conduit aux résultats obtenus [...et...] de constater de lui-même ses erreurs, de découvrir les raisonnements qui l'ont conduit à ces erreurs et de chercher des solutions adéquates" (Palacio-Quintin, 1990, cité Doudin & Martin, 1992, p. 26). Eh bien réfléchissez maintenant, aurait dit La Fontaine !

Soyons sur nos gardes et luttons contre le réductionnisme primaire des Yakas.

En effet, une lecture plus attentive nous permet de constater que s'il est prouvé qu'une approche métacognitive facilite le développement cognitif, la mise en œuvre d'activités suscitant une réflexion métacognitive chez les élèves est plus complexe qu'il n'y paraît. La diversité des activités favorisant un développement des connaissances métacognitives ou des régulations métacognitives n'a d'égal que la multiplicité des processus d'apprentissage mis en œuvre lors du développement cognitif. Le praticien réflexif, contrairement au Yaka, en est conscient, c'est pourquoi il tente de mieux comprendre les enjeux, les implications et les effets que cette approche doit susciter. Tout d'abord, le praticien réflexif réfléchit sur sa propre manière de penser et essaie de se questionner sur ses propres processus d'apprentissage. Il s'interroge donc, par exemple, sur son rapport à la lecture et sur la manière dont il s'y est pris pour se l'approprier. Ensuite, le praticien réflexif tente de s'interroger sur les connaissances métacognitives relatives aux élèves, aux tâches et aux stratégies. Enfin, il essaie de se pencher sur les régulations métacognitives et les situations à mettre en place pour favoriser une réflexion métacognitive de l'apprenant.

Un enseignement Métacognitif.

Le terme Métacognition apparaît pour la première fois dans les écrits de Flavell en 1976 pour faire référence à la "connaissance du sujet de ses propres processus cognitifs, de leurs produits et de tout ce qui s'y rapporte" (Flavell, 1976, cité dans Allal et Saada-Robert, 1992, p. 268). Il s'agit donc d'une faculté cognitive qui permet au sujet de "réfléchir sur comment il réfléchit". Rappelant la célèbre formule "Connais-toi toi-même", Wolfs (1992) montre que la métacognition prend son origine dans l'Antiquité déjà. Vygotsky, en 1934 portait un intérêt marqué pour les connaissances que le sujet avait de ses propres processus cognitifs. Quant à Piaget, il aborda cette notion sous le terme d'abstraction réfléchissante dans plusieurs ouvrages et surtout dans des recherches menées sur ce thème en 1977.

Buchel (1990) distingue deux aspects de la métacognition : les métaconnaissances et le contrôle exécutif. Allal et Saada-Robert (1992) reprennent ces concepts en les nommant respectivement "connaissances métacognitives" et "régulations métacognitives". Le champ conceptuel de la métacognition s'engage donc dans deux directions : l'une est axée sur les métaconnaissances, lorsqu'il s'agit des connaissances que le sujet possède de ses propres processus de pensée ou de ceux d'autrui ; l'autre est axée sur les opérations de régulation permettant d'orienter, de planifier et de réguler l'action.

Partant de ces points de vue, la principale difficulté semble être d'ordre méthodologique. En effet, la réalisation d'une tâche relève des deux dynamiques complémentaires. La première fait appel à des connaissances de type procédural, alors que la deuxième fait principalement référence à des connaissances de type déclaratif. Il s'agirait donc conjointement de constituer un répertoire de connaissances relatives aux mécanismes de production de la tâche tout en développant des compétences relatives aux opérations de régulation de cette même tâche. La mobilisation des deux types de ressources semble être l'un des enjeux fondamentaux de l'enseignement métacognitif. Doudin & Martin (1992) appellent "connaissances pragmatiques" les compétences permettant à l'élève d'utiliser ses savoirs et ses savoir-faire à bon escient.

Un autre enjeu concerne l'enseignement métacognitif proprement dit. Faut-il introduire dans les classes un réel enseignement métacognitif ou intégrer dans les disciplines une approche métacognitive ? Concernant les connaissances métacognitives, un enseignement direct nous semble plus approprié, bien qu'il soit certainement nécessaire de l'associer à des situations d'apprentissages spécifiques. L'enseignant peut proposer des discussions suscitant chez l'élève une réflexion métacognitive. Ainsi, par exemple, il pourra questionner les enfants sur leurs manières d'apprendre une poésie, ou encore proposer un questionnaire écrit sur les représentations de l'élève sur ce qu'est apprendre. Plusieurs auteurs semblent recommander un réel enseignement des connaissances métacognitives. Ainsi, J. Weiss (1983, in Allal, Bain & Perrenoud, p. 118) affirme qu'il serait "opportun d'intégrer des temps de réflexion métalinguistique dans la didactique de l'expression ou dans l'apprentissage de comportements communicatifs déterminés. Il s'agirait ainsi de ne pas craindre de mettre en œuvre des démarches construites d'enseignement visant à faire acquérir des comportements d'expression attendus, à les évaluer et à les améliorer". Buchel (1990), adhérant également à l'idée qu'un enseignement de la métacognition est nécessaire, propose de créer des leçons de type "apprendre à apprendre".

En ce qui concerne les régulations métacognitives, régulations associées aux différentes tâches, l'approche se doit d'être différente, intégrée aux disciplines. Allal et Saada-Robert (1992, p. 290) proposent un tableau mettant en regard les trois principales fonctions de la régulation métacognitive (A.L. Brown & Palinscar, 1982, cité dans Allal et Saada-Robert, 1992, p. 281) avec trois niveaux de régulations métacognitives lorsque l'élève est impliqué dans une tâche.

- Quelles sont dès lors les stratégies pédagogiques permettant d'exercer et de développer ces opérations de régulation ?
- Quelle forme doit prendre l'étayage initial ?

- Comment retirer cet étayage au cours de la scolarité ?

Tels sont les principales questions que nous nous posons. Pour conclure, enseigner la métacognition suppose que cette approche admet les mêmes principes que pour tout autre type d'apprentissage. Ainsi, les activités et les outils favorisant le développement des connaissances métacognitives et des régulations métacognitives doivent s'inscrire dans une perspective constructiviste de l'apprentissage, tout comme les autres savoirs et savoir-faire. De plus, ils doivent tenir compte d'une dimension sociale, puisque c'est au travers des interactions que les représentations des connaissances métacognitives et les différents aspects des régulations métacognitives pourront se développer. Enfin, ils doivent être diversifiés de manière à ce que l'ensemble des compétences métacognitives puisse être sollicité. Allal nous l'affirme en précisant qu' "il s'agit d'étudier