

LA MÉTACOGNITION, UNE AIDE AU TRAVAIL DES ÉLÈVES

Coordonné par Michel Grangeat

Editeur ESF, 1997

[\[Accueil\]](#) [\[page précédente\]](#)

Quels apports en matière de théorie des apprentissages ?

La métacognition, qu'est ce que c'est ? la réflexion, les connaissances que l'on a et surtout que l'on peut acquérir sur ce que l'on sait en terme de connaissances (Ex : je sais que sur telle période de l'histoire, je ne sais pas grand chose, mais par contre, je maîtrise la définition de la VA), sur son propre fonctionnement mental, sur sa façon de réfléchir, d'apprendre. Le fait d'être conscient (même intuitivement au début) de ces métaconnaissances donne à l'élève une possibilité de contrôler une activité de production (ex : répondre correctement à une question) au cours de sa réalisation ou à la fin de l'activité. C'est donc un facteur d'autonomie et de motivation dans le cadre d'un apprentissage (« je sens que j'ai la capacité d'influer sur ma façon d'agir, de repérer mes erreurs, d'améliorer une production » => facteur d'autonomie, de liberté pour le sujet).

Le travail sur la métacognition vise à faire d'abord décrire par les élèves leurs actions, puis les faire expliciter pour être en mesure de les transférer. En cherchant à faire expliquer les élèves, comparer ses stratégies à d'autres, l'objectif est de faire formuler à l'élève une stratégie qu'il puisse réutiliser ultérieurement, éventuellement dans une autre matière (Piaget « l'élève devient capable de théorie »)

Les études sur les élèves en difficulté montrent que ces métaconnaissances leur manquent ou qu'elles leurs sont inaccessibles : ces élèves « ne savent pas ce qu'ils savent, ni en connaissances, ni en compétences, ni en stratégies. (...) ces enfants ne s'attribuent pas leurs échecs, pas plus que leurs succès, la cause en est attribuée à des facteurs incontrôlables

par le sujet, ce qui inhibe toute recherche personnelle de stratégie et toute persévérance dans la recherche de solution » (p 18 puis p23)

Pour améliorer cette prise de conscience et cette contrôlabilité de la tâche chez les élèves, toutes les situations pédagogiques ne se valent pas, de même que la façon dont l'enseignant intervient (la médiation qu'il assure).

Pour que les élèves arrivent à s'interroger sur le processus qui leur permet de construire un objet (un résumé, une dissertation...), ils doivent être en mesure de se représenter le but à atteindre (cf : la zone proximale de développement de Vigotsky). C'est ce qui pose problème à certains élèves très en difficulté : manquant de bases, ils n'arrivent pas à comprendre ce qu'on attend d'eux (le but) donc peinent à réfléchir sur ce qui ne va pas dans leur façon de fonctionner (la procédure). Ils ne peuvent donc pas formuler de demande d'aide précise (« je n'y comprend rien). Ils sont en échec et mettent en échec l'enseignant qui ne peut pas les aider.

Les élèves doivent progresser sur leur capacité à évaluer un objet (ce « qui va » ou « ne va pas » puis être en mesure de justifier leur jugement pour aller jusqu'à la construction de critères d'évaluation...) pour pouvoir progresser dans leur capacité à construire cet objet. En effet, avec un soutien plus ou moins important de l'enseignant (selon les élèves), ils pourront construire avec la possibilité de contrôler leur activité de production (aller-retours entre ce qu'ils font et les critères d'évaluation élaborés précédemment).

Il est important que l'enseignant mette en place une interaction entre l'élèves et les autres : les pairs et l'enseignant car c'est grâce à cette interaction sociale que l'élève va progressivement apprendre à réguler volontairement son comportement (« loi fondamentale du développement des fonctions psychiques humaines » Vigotsky (1985)). Lors de ces situations d'interaction, le langage va jouer un double rôle très important : il permet de formuler pour soi même ce qui n'était avant pas explicite et il sert à

communiquer avec les autres sur ce qui a été découvert. Or, le travail de groupe est considéré comme très porteur à ce sujet pour autant que l'enseignant aide le groupe à fonctionner de façon efficace.

La réflexion sur la métacognition oblige dès lors l'enseignant à modifier sa façon de travailler. Etre moins normatif dans sa gestion des questions-réponses, considérer l'erreur comme un passage obligé de l'apprentissage, se mettre à l'écoute des modes de résolution des élèves... tout en ayant particulièrement approfondi la réflexion didactique sur l'objet disciplinaire qu'il souhaite faire acquérir aux élèves. En effet, l'enseignant doit avoir pointé un obstacle cognitif ce qui l'oblige à être particulièrement compétent dans sa discipline. Il doit aussi avoir repéré où peuvent se situer les tensions entre les savoirs savants qu'il doit enseigner aux élèves et les représentations initiales de ceux-ci.

Quelle peut être l'utilité du livre pour nous aider à construire des séances, des activités pour les élèves ?

J'y vois des pistes pour sortir des conseils méthodologiques répétés et qui semblent glisser sur certains élèves, notamment moyens ou faibles. Comment aider les élèves à savoir ce que peut vouloir dire concrètement pour eux travailler plus efficacement... Je pense à une élève de terminale qui s'avérait incapable de dire quels étaient ses points forts et ses points faibles alors qu'elle avait une moyenne de 9-10.

Pour cela, quelques pistes...

Travailler la métacognition avec des élèves, ce n'est pas leur apporter une liste de stratégies pertinentes ou une fiche méthodologique toute faite (ce qui reste du « transmissif »); l'essentiel est de faire s'interroger les élèves sur leurs processus mentaux, même si c'est difficile, voire pauvre au début.

=> fiches de critères de réalisation ou de réussite

Ici la démarche consiste à faire confronter les démarches de ceux qui pensent avoir bien réussi avec celles de ceux qui

pensent avoir raté ; on peut mieux comprendre les stratégies les plus efficaces mais aussi se rendre compte que plusieurs types de régulation par les élèves sont possibles.

Penser à inscrire la réflexion sur l'apprentissage en terme de coopération avec les autres. Exemple de consigne « comment aider un élève à mieux réussir » : pour se décentrer se soi même mais aussi pour appréhender qu'on peut s'enrichir de l'activité mentale et des stratégies des autres.

Nécessité de coordonner la métacognition, la différenciation de certaines activités et l'évaluation (évaluation diagnostique, évaluation formative, évaluation formative). A ce stade, les auteurs proposent par exemple l'existence de groupes de besoin ciblés pendant une partie des séances mais impliquent les élèves dans le choix de l'activité qui leur semblerait la plus profitable... Mais la différenciation, c'est aussi la possibilité pour chaque élève ou chaque groupe d'adopter des parcours différenciés pour réaliser une tâche.

Une proposition pour une évaluation qui pousse l'élève à s'interroger sur un écrit ; c'est la seconde version d'un écrit qui est notée... une fois que l'élève s'est interrogé sur son travail au regard des critères de réussite (une façon d'articuler une réflexion méta et le contrôle de l'activité par l'élève)

Les tâches pertinentes pour développer une réflexion métacognitive riche et donc une amélioration de l'apprentissage sont des situations de recherche complexes, ouvertes et non des exercices scolaires ritualisés ou totalement vidés de tout sens (cf les situations problèmes). Il faut que l'activité puisse donner lieu à une diversité de conduites de la part des élèves, ils puissent aboutir à l'objectif par des stratégies qui peuvent être variées, originales... Les élèves en difficulté sont déjà ceux qui ont le plus de mal à comprendre le sens de ce qu'on leur demande de faire... or, pour « se mettre à leur niveau », l'enseignant peut être tenté de simplifier à outrance une

tâche. Les auteurs pensent au contraire que l'activité proposée doit comporter un vrai défi pour l'élève, elle doit avoir du sens. Elle doit pousser le élèves à réfléchir à des démarches possibles et à anticiper les conséquences de ces choix. Pour les élèves en difficulté, ce n'est pas la tâche qu'il faut simplifier mais la médiation de l'enseignant qu'il faut adapter (quand intervenir ? pour dire quoi ? quel soutien ?...) Néanmoins, il faut cibler un obstacle cognitif qui soit surmontable ! (zone proximale de développement...)

L'enseignant doit mettre en place des temps pendant lesquels les élèves peuvent confronter à plusieurs leurs stratégies (les pauses métacognitives) à propos d'activités concrètes, à réaliser ou déjà réalisées. Il ne s'agit pas de réfléchir à des stratégies déconnectées d'un apprentissage.

Réalisée par Laurence Maurin, le 5 mars 2006

[Sommaire des fiches](#)