

Aider à apprendre : métacognition et explicitation

Armelle Balas-Chanel¹⁷

La formation des adultes, et notamment des adultes de faible niveau de qualification, a développé depuis les années 1980-1990 des méthodes dites de « remédiation cognitive », qui s'appuient sur l'hypothèse que les capacités cognitives peuvent s'améliorer par leur entraînement et/ou par la réflexion sur l'acte d'« apprendre ». Ces méthodes insistent sur la nécessaire prise de conscience des stratégies mises en œuvre lors d'un apprentissage. Par ailleurs, la formation des enseignants a instauré depuis quelques années des temps d'analyse de la pratique visant à aider les professeurs stagiaires, mais aussi les enseignants chevronnés, à prendre du recul vis-à-vis de leur pratique pour l'améliorer voire pour dépasser leurs difficultés. Il s'agit, pour l'enseignant, de prendre conscience de ce qu'il a fait, et de la manière dont il l'a fait (dans le contexte singulier du moment, en fonction des buts qui étaient les siens et des connaissances qu'il a mobilisées) pour comprendre « comment il en est arrivé là » et envisager comment « il aurait pu jouer sa partition autrement ». Il devient alors praticien réflexif et engage un processus de métacognition.

Ces méthodes et cette posture réflexive proposées aux adultes et aux praticiens sont-elles envisageables dans le cadre de l'aide à l'apprentissage des enfants et, particulièrement, des jeunes élèves en grande difficulté d'apprentissage ? La métacognition peut-elle aider ces derniers à apprendre ? En quoi peut consister l'analyse de la pratique apprenante ?

Pour répondre à ces questions, nous définirons dans une première partie, à l'aide du modèle systémique de Jean BERBAUM, en quoi consiste apprendre, quelles sont les fonctions de l'apprenant et comment ce modèle peut favoriser l'aide à l'apprentissage. Nous distinguerons, en seconde partie, la métacognition implicite de la métacognition explicite pour étudier ce sur quoi porte la prise de conscience dans la métacognition explicite et quels peuvent en être les freins. Nous évoquerons les techniques d'explicitation, en troisième partie, que peuvent utiliser les enseignants pour faciliter « l'analyse de la pratique apprenante » des élèves en difficulté d'apprentissage.

I. L'acte d'« apprendre », ce grand inconnu

L'acte d'« apprendre » est omniprésent dans l'activité quotidienne des élèves, et pourtant, transparent, il est rarement objet d'enseignement. L'attention des élèves est plus guidée vers les contenus disciplinaires et les règles à respecter pour réussir que vers leurs pratiques effectives et singulières d'apprenants. Tout se passe comme s'il suffisait de *faire* pour *apprendre à faire*, comme s'il suffisait d'*apprendre* pour *apprendre à apprendre*.

En réalité, l'alchimie de l'apprentissage ne se réalise que dans la rencontre de différents éléments, dont le principal est l'apprenant. Le modèle systémique¹⁸ de l'apprendre proposé par Jean Berbaum (1991) fournit les outils conceptuels qui permettent de comprendre ce qui constitue l'apprentissage, et détermine les invariants de l'activité de l'apprenant quand il apprend. Grâce au recueil et à l'analyse de témoignages de personnes à propos de leur manière d'apprendre, Berbaum a clarifié non seulement ce qu'est apprendre et pourquoi on apprend mais aussi comment « fonctionne » l'apprentissage. Il a formalisé un modèle systémique, c'est-à-dire un modèle qui considère « l'apprendre » comme un ensemble d'éléments en interaction dynamique, organisé en fonction d'un but et doté d'une capacité de régulation¹⁹. Il a ainsi pu décrire de manière structurelle et fonctionnelle le « système apprendre ».

¹⁷ Article paru dans *Apprendre et comprendre, place et rôle de la métacognition dans l'aide spécialisée*, pp 125-145 dans la collection RETZ - FNAME (armelle.balas@wanadoo.fr).

¹⁸ Berbaum, Jean, *Développer la capacité d'apprendre*, Paris, ESF, 1991.

¹⁹ ROSNAY (de), J (1975). *Le macrocosme. Vers une vision globale*. Point, Seuil.

1.1 Un modèle pour comprendre.

1.1.1. Les éléments structurels de l'apprendre.

Un apprentissage peut avoir pour finalité d'interagir avec l'environnement (par exemple apprendre à se repérer dans une ville pour trouver son chemin), de s'adapter à une situation nouvelle (comprendre, par exemple, le fonctionnement d'un nouvel appareil multimédia), etc. Il peut aussi avoir pour but d'être reconnu par son entourage familial, scolaire ou professionnel. Il peut encore correspondre au désir de « grandir », d'évoluer, de changer.

Quand il y a apprentissage, il y a nécessairement *un apprenant*, acteur essentiel de l'apprentissage. Cet apprenant se trouve en interaction avec un *objet* d'apprentissage, scolaire ou non (lecture, expression artistique, calcul, conduite automobile, etc.), et il évolue dans des *situations* dans lesquelles s'organise l'apprentissage. Ces différents éléments structurels (apprenant, objet, situations) interagissent nécessairement dans un *environnement* particulier (voir le schéma 1).

Environnement

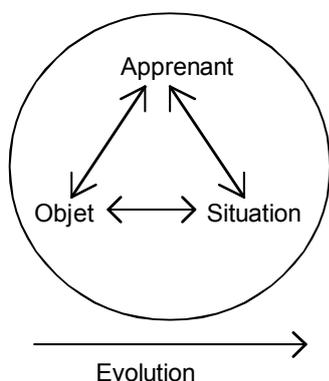


Schéma 1 : Le modèle structurel de l'apprentissage

Dans un apprentissage donné, chacun de ces éléments peut être caractérisé :

- L'*objet* peut être décrit par la nature de son contenu, par la manière dont il est présenté, par son degré d'organisation et par les critères qui permettront d'évaluer sa réussite. Par exemple, la musculature d'un animal peut être présentée par la dissection de l'animal, par des planches dessinées. L'apprentissage visé peut être de savoir soigner les muscles ou de savoir les nommer.
- L'*apprenant* peut être caractérisé d'un point de vue psychologique (sa pensée, ses sentiments, sa volonté) mais aussi par son histoire et ses projets, qui déterminent ses connaissances et ses attitudes, et par son comportement social et mental. Entre un enfant curieux, physiquement actif, entouré d'amis, qui aime la compétition et un enfant rêveur, solitaire et imaginaire, les styles et les stratégies d'apprentissage²⁰ pourront être sensiblement différents.
- Les *situations* peuvent être analysées aussi bien dans leur dimension temporelle et spatiale (les périodes, les durées, le rythme de l'apprentissage et l'espace dans lequel il s'inscrit) que psychologiques et sociales (seul ou avec d'autres, dans une ambiance de confiance ou de tension...). Produire un texte poétique à deux ou trois ou le produire seul, pour le plaisir ou pour réussir un concours d'entrée dans une école artistique, constituent des apprentissages différents.
- L'*environnement* de l'apprentissage enfin, peut se caractériser d'un point de vue social, familial, culturel et institutionnel. L'enfant dont les parents pratiquent peu l'activité d'écriture se distinguera sans doute dans ses apprentissages de l'enfant encouragé par son environnement familial à lire et à écrire dans toutes les situations quotidiennes qui se présentent ; lui-même se différenciera d'un enfant du Sahel, récemment arrivé en France. De même, l'enfant en difficulté d'apprentissage sollicité par le maître E qui l'accompagne ne vit pas le même type d'apprentissage que ses camarades, restés au sein du groupe que constitue la classe.

1.1.2. Les fonctions de l'apprenant.

²⁰ ASTOLFI, J-P (1996), Styles d'apprentissage et modes de pensée. In La Pédagogie, une encyclopédie pour aujourd'hui, sous la direction de J HOUSSAYNE. ESF (pp. 301-314)

Comme dans tout système, chaque élément de l'apprendre contribue à l'atteinte du but du système. Les didacticiens étudient à la manière de présenter l'objet d'apprentissage, Jean BERBAUM a plus spécifiquement étudié les fonctions de l'apprenant (voir le schéma n°2).

Pour qu'un apprentissage, quel qu'il soit, se réalise, il est nécessaire que l'apprenant manifeste, sans en être forcément conscient, un minimum de confiance en soi (« Je suis capable de... ») ainsi qu'une certaine curiosité et un intérêt pour l'objet d'apprentissage (« Je m'intéresse à... »). Il faut également qu'il ait une certaine foi dans l'action d'apprendre (« Je ne peux pas savoir faire sans apprendre un minimum. ») et de la confiance face au changement (« Ça vaut le coup de changer mes représentations ou mon comportement ! »). Sans ces attitudes positives, l'apprentissage ne peut pas avoir lieu, ou sera plus difficile.

Selon Berbaum, c'est le fait d'avoir un projet plus ou moins explicite qui déclenche tout apprentissage (réussir un exercice, faire plaisir à Papa, confectionner un objet...). Pour réaliser ce projet, l'apprenant se donnera des situations d'apprentissage adaptées à cet objectif (ou s'adaptera à celles qui lui sont proposées). Dans ces situations, il traitera de l'information et prendra de la distance pour évaluer si l'objectif est atteint ou pour estimer si la situation choisie lui apporte encore quelque chose. Toutes ces fonctions peuvent être réalisées sans que l'apprenant n'y prête attention. Si vous lisez ce texte, c'est que vous avez choisi de le faire, dans un but plus ou moins explicite qui vous appartient ; spontanément, vous revenez en arrière si une phrase reste obscure pour vous ; vous avez peut-être décidé de surligner certains points qui vous intéressent, pour cela il vous a fallu « saisir » (lire) l'information écrite et la « traiter » mentalement (liens avec des questions que vous vous posez, des écrits connus de vous ou des situations pédagogiques vécues) pour « élaborer une réponse » (sélectionner les mots et les surligner. Tous ces actes mentaux, vous les faites probablement sans y prêter attention, de manière pré-réfléchie, c'est à dire que vous êtes attentif au texte (l'objet), mais pas à votre activité cognitive (fonction de traitement de l'information). Peut-être avez-vous commencé à mémoriser certains points. Parce que vous avez un style d'apprentissage qui vous est propre, à tout moment de ce traitement de l'information, vous adoptez une stratégie particulière (par exemple réflexive ou impulsive, visuelle ou auditive...) ²¹ et vous vous situez à un degré d'élaboration particulier (recueil des données par la simple lecture de cet article, mise en relation avec d'autres textes, d'autres connaissances ou des expériences personnelles antérieures ; élaboration de sens pour votre pratique d'enseignant ou de formateur, si vous l'êtes...). Enfin, vous utilisez des voies d'accès à la connaissance : un pôle physique (ici, la vue, sauf si quelqu'un vous lit le texte ; auquel cas, il s'agit de l'ouïe), un canal sensoriel (auditif, si vous vous entendez lire, visuel si vous vous faites des images) et un niveau de conscience (ici, vous avez probablement conscience du contenu probablement, mais avec quelle conscience de vos stratégies pour comprendre et pour mémoriser ?).

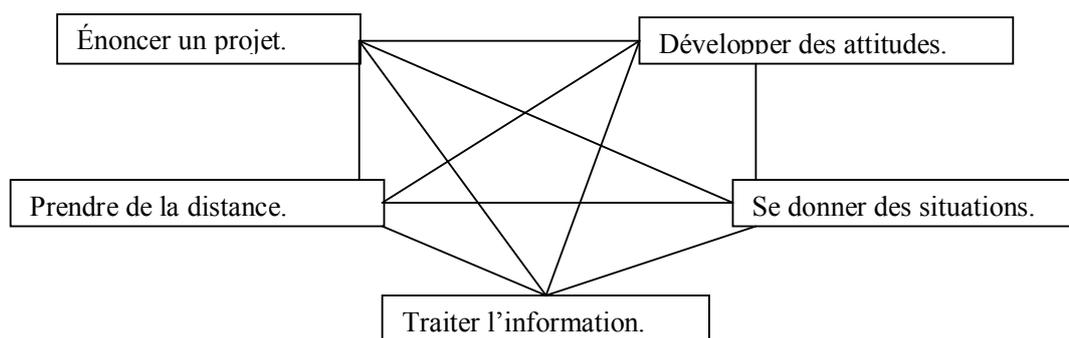


Schéma 2 : Le modèle fonctionnel de l'apprentissage, les fonctions de l'apprenant

En « exploitant » ainsi cette situation de lecture, si les informations fournies sont nouvelles, vous allez sans doute élaborer une représentation nouvelle et compléter vos connaissances anciennes. Peut-être adopterez-vous ensuite un comportement nouveau dans vos pratiques pédagogiques, si ces connaissances vous permettent de le faire et si vous y trouvez un intérêt.

²¹ Voir Philippe Meirieu, Les stratégies d'apprentissage, *Cahiers Pédagogiques*, n° 254-255, 1987, p. 13.

La cinquième fonction que souligne le modèle de J. Berbaum et qui contribue à l'acte d'« apprendre » est la *prise de distance*. L'apprenant peut prendre de la distance par rapport à ce qu'il a produit ; son attention est alors tournée vers le résultat atteint (« Ai-je réussi ? Qu'ai-je appris ? »). Mais il peut aussi évaluer sa stratégie pour atteindre ce résultat ; son attention est alors tournée vers sa manière de produire (« Comment ai-je fait pour résoudre le problème ? Comment faut-il faire pour résoudre ce type de problème ? »). Il peut enfin évaluer sa stratégie pour apprendre ; son attention est alors tournée vers sa manière d'apprendre (« Comment ai-je fait pour réussir - ou non - à apprendre ? Comment ai-je fait pour comprendre ce texte et en mémoriser des éléments ? Qu'est ce que je garde de ma manière d'apprendre ? Qu'est-ce que je pourrais faire d'autre pour apprendre mieux, plus efficacement ? »). Il met alors en relation l'objectif visé et l'objectif atteint en lien avec les démarches adoptées pour l'atteindre. Cette mise en relation permet d'évaluer l'efficacité des stratégies adoptées et de procéder à leurs améliorations successives.

1.2. Les différents usages de ce modèle

Ce modèle structurel et fonctionnel peut être une base de réflexion pour l'enseignant qui, en préparant son cours, cherche à adapter les situations pédagogiques à l'objet d'apprentissage et aux apprenants dont il a la responsabilité. Il peut aussi lui permettre d'anticiper son intervention auprès d'un élève en difficulté : qui est cet élève ? Quelles sont ses difficultés ? Quelles sont ses habitudes mentales ? Où en est-il dans l'apprentissage visé ? Quel est cet « objet » à apprendre (objectifs, critères d'évaluation, etc.) ?

Il fournit également à l'enseignant une grille pour analyser la manière dont s'est déroulé l'apprentissage d'un élève et la manière dont ce dernier apprend. L'enseignant peut en effet utiliser ce modèle pour chercher à comprendre les difficultés des élèves qui n'ont pas réussi un apprentissage. Dans ce cas, l'enseignant adopte une posture « en troisième personne »²² pour analyser l'apprentissage réalisé : il observe et analyse les actions des élèves en parallèle avec leurs productions.

Ce modèle peut également être une grille de lecture pour l'élève lui-même, à condition que celui-ci sache que réussir à apprendre ne dépend pas d'un gène particulier ou d'une fatalité mais des stratégies adoptées pour un apprentissage et un apprenant donnés. Car, si on peut penser avec Berbaum que tout apprenant réalise les fonctions décrites plus haut, on peut se demander ce qu'il sait de sa manière d'apprendre : généralement, il en est peu ou pas conscient. L'élève peut n'être conscient que du résultat obtenu ; peut-être met-il ce résultat en relation avec le but visé, pour l'évaluer (le fait-il toujours ?). Mais prête-t-il attention à la démarche qu'il a adoptée pour obtenir ce résultat ? Adopte-t-il une posture réflexive par rapport à sa manière d'apprendre ? Aidé par l'enseignant, l'élève peut lui-même décrire son apprentissage, notamment toute son activité mentale. L'analyse se fait alors à la « première personne ». Cette posture nécessite souvent un médiateur qui favorise, en l'accompagnant, ce retour réflexif, et ainsi, la prise de conscience de sa manière d'apprendre.

II. L'acte d'« apprendre à apprendre » : la métacognition trop souvent implicite

2.1 Agir, apprendre, apprendre à apprendre : action, cognition, métacognition implicite et explicite

Lors d'un apprentissage, l'élève peut agir (faire des longueurs dans la piscine), apprendre (comprendre en quoi tel geste est plus efficace et savoir le réaliser) et apprendre à apprendre (apprendre comment il comprend et intègre tel geste et n'intègre pas tel autre, et en tirer des conclusions pour réaliser d'autres apprentissages).

Parallèlement à ce que fait l'apprenant, que vise l'accompagnateur (enseignant, parent, maître E, répétiteur) quand il l'aide à apprendre ? Cherche-t-il à le faire agir, c'est-à-dire à favoriser la réussite de l'exercice proposé ? Cherche-t-il à le faire apprendre, et ainsi à favoriser le développement de sa capacité à refaire des exercices de même type ? Ou bien cherche-t-il à le conduire à apprendre à apprendre, et favoriser le développement de sa capacité à refaire ce qui lui convient pour apprendre tel ou tel objet d'apprentissage ? Ces questions mettent l'accent sur la distinction entre action, cognition, métacognition implicite, métacognition explicite²³ :

²² VERMERSCH, P. et MAUREL, M, (1998) Pratiques de l'explicitation Ch. 10 Glossaire de l'explicitation, (« point de vue » : p. 245) ESF.

²³ Balas-Chanel, Armelle, « La prise de conscience de sa manière d'apprendre », thèse téléchargeable sur le site

- l'action est un processus de comportements qui produisent un effet ;
- la cognition correspond aux connaissances sur lesquelles reposent l'action et l'ensemble des actes ; elle est processus de connaissance ;
- la métacognition implicite correspond à la gestion (contrôle et régulation) non consciente de l'action et de la cognition ;
- la métacognition explicite correspond à la gestion réfléchie de l'action et de la cognition.

Agir, c'est « faire », le but étant d'atteindre un résultat. Pour agir, la personne mobilise l'action et la cognition, qui peut être implicite. *Apprendre*, c'est « savoir refaire », le but étant l'acquisition de lois et de règles associées à l'objet d'apprentissage. Pour apprendre, la personne mobilise l'action, la cognition et la métacognition (qui peut être implicite). Car même la régulation de sa manière d'apprendre peut être pré-réfléchie²⁴. *Apprendre à apprendre*, c'est savoir « apprendre à nouveau », le but étant l'acquisition de stratégies d'apprentissage efficaces. Pour apprendre à apprendre, la personne mobilise l'action, la cognition et la métacognition explicite. Prenons un exemple. Lors d'une conférence, j'ai rencontré un problème dans l'usage du vidéo-projecteur. Plusieurs collègues et moi-même avons cherché des solutions pour faire fonctionner l'appareil. En effectuant cette recherche, nous avons déjà commencé à apprendre ; et si nous avons résolu le problème, à ce moment-là, nous aurions appris (par l'action) à le faire fonctionner. Un collègue nous a quittés avant que nous n'ayons trouvé la solution. Cette dernière nous a été donnée par un technicien joint au téléphone. Grâce à cette aide, nous avons *appris pour agir* (acquisition de connaissances, avant l'action). Quand le collègue est revenu et nous a demandé comment il aurait fallu faire, il ne cherchait plus à agir (le problème était résolu), mais il voulait apprendre. Quant à moi, qui ai rencontré plusieurs fois le même problème auparavant, je me suis demandé comment j'avais pu faire pour ne pas réussir à mémoriser la manière de dépasser ce problème récurrent mais, surtout, ce qu'il faudrait que je fasse pour mémoriser cette procédure ! J'étais alors en train d'*apprendre à mieux apprendre*. Pourtant, lors de cette recherche de solutions, j'ai réalisé des actions physiques (manipulations des branchements et de l'ordre de mise en route) et mentales (rappel de situations similaires en mémoire, raisonnement...). J'ai également contrôlé et régulé mon activité cognitive (constat que telle piste n'est pas porteuse de solution, changement de « direction » dans la recherche, décision de faire appel à une personne compétente...). Mais je l'ai fait sans y prêter véritablement attention (métacognition implicite). C'est quand j'ai décidé de réfléchir à la manière dont je n'avais pas appris et à la manière dont je pourrais mémoriser cette procédure que j'ai réfléchi explicitement à ma manière d'apprendre ; ma métacognition est alors devenue explicite. La démarche peut se résumer ainsi.

| | | |
|-----------------------|---|---|
| Agir | Résoudre un problème ☞ Résultat | Action + cognition implicite |
| Apprendre | Savoir refaire. ☞ Lois, règles de l'objet | Action + cognition + métacognition implicite |
| Apprendre à apprendre | Savoir « ré-apprendre » ☞ Stratégies efficaces | Action + cognition + métacognition explicite |

De même que nous savons qu'un sujet peut avoir appris sans intention de le faire (apprentissage incident), on peut faire l'hypothèse qu'il peut également apprendre à apprendre sans en avoir eu l'intention : le simple fait d'avoir appris quelque chose permet en effet de construire des connaissances implicites, transférables à d'autres apprentissages. J'ai pu constater, lors d'entretiens de recherche, que la métacognition des sujets pouvait être de « qualité » différente.

Les uns ont une métacognition élaborée de bric et de broc, sans conscience réfléchie. Apprenant depuis sa plus tendre enfance, le sujet a acquis des habitudes pour apprendre, plus ou moins cohérentes, plus ou moins structurées, sous l'influence de modèles familiaux ou scolaires, et sous la « pression » de l'environnement. Il a également développé, sans s'en rendre compte, un état d'esprit qui lui donne, ou non, le goût d'apprendre et qui pèse lourdement sur sa motivation et sa pugnacité à réussir. De plus, il a acquis des connaissances implicites à propos de lui-même, des différentes tâches

www.expliciter.net, 1998.

²⁴ Pierre Vermersch, *Conscience directe et conscience réfléchie*, Paris, Intellectica, 2001.

à accomplir, des moyens dont il peut disposer, de ses stratégies personnelles ou des stratégies possibles, et il s'appuie plus ou moins explicitement sur ces connaissances pour mener à son terme l'apprentissage en cours. Ces connaissances sont loin d'être exhaustives, et elles peuvent être de nature scientifique, rationnelle ou, au contraire, complètement « magique ».

D'autres apprenants ont une métacognition « clé en main », c'est-à-dire qu'ils s'appuient sur des méthodes d'apprentissage déjà élaborées, souvent issues de recherches menées dans les années 1980 autour de la « re-médiation » et qui visent le développement des capacités cognitives (par exemple la Gestion mentale, les ateliers de raisonnement logique, le PEI, ²⁵ ...).

D'autres enfin élaborent une métacognition « sur mesure », et prennent appui sur leurs connaissances métacognitives pour contrôler et réguler chaque apprentissage, éventuellement de manière implicite, mais en se donnant le temps de prendre conscience ensuite des stratégies adoptées pour construire de nouvelles connaissances métacognitives²⁶. (Voir le schéma 3)

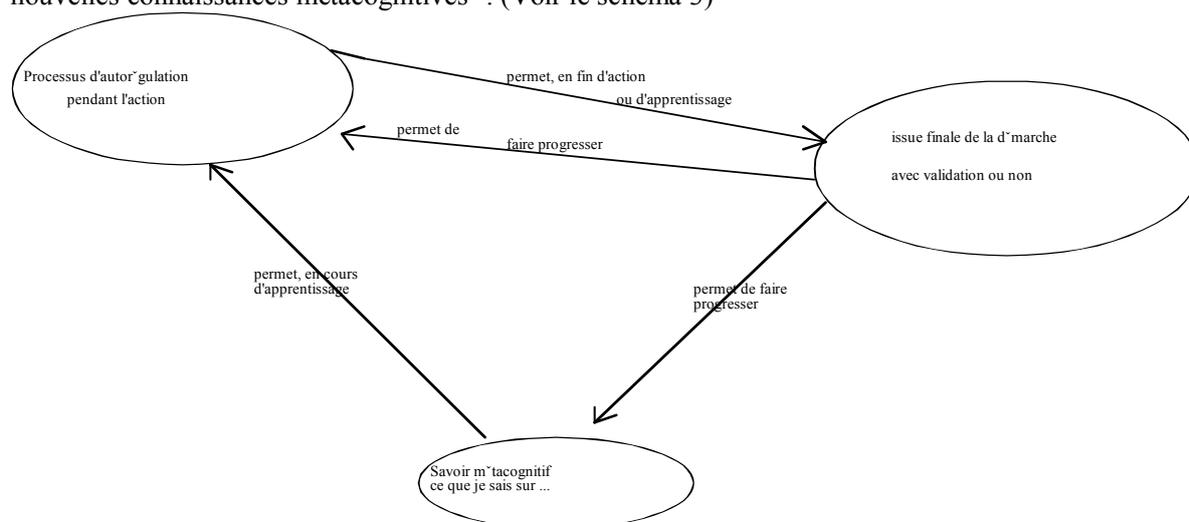


Schéma 3²⁷ : Le développement de la capacité à contrôler et réguler ses stratégies cognitives

Ainsi, l'activité métacognitive, qui consiste à gérer l'activité d'apprentissage par un contrôle et une régulation constants, est tout aussi omniprésente dans l'activité des élèves que l'acte d'« apprendre ». Mais elle est la plupart du temps implicite et désorganisée, donc rarement efficace : les compétences requises pour conduire cette activité métacognitive sont rarement abordées et travaillées dans le cadre scolaire. Ici, tout se passe comme s'il suffisait d'apprendre pour apprendre à apprendre. Or, la métacognition est d'autant plus efficace qu'elle est consciente. Apprendre à apprendre, c'est apprendre à gérer sa métacognition de manière explicite ; c'est réussir et comprendre « l'apprendre » et non plus seulement l'action.

2.2. La prise de conscience.

2.2.1. Les contenus de la prise de conscience en métacognition.

Le passage de la métacognition implicite à la métacognition explicite nécessite tout d'abord la prise de conscience de l'existence même des activités mentales, difficilement observables mais essentielles dans l'acte d'apprentissage : par exemple, la découverte de son propre dialogue intérieur ou de ses représentations visuelles plus ou moins nettes et précises.

Ce n'est qu'après cette première étape que le sujet peut commencer à observer sa manière d'apprendre

²⁵ Sorel, M., *Questions de pratique. L'éducabilité cognitive : une nouvelle compréhension des conduites d'apprentissage*, Paris, Rapport d'étude pédagogique, 1991.

²⁶ Pinard, P., *La conscience psychologique*, Québec, Presses de l'université du Québec, 1989.

²⁷ Schéma élaboré à parti de l'ouvrage d'A. Pinard, op. cit., dans BALAS-CHANEL, A (1998) . La prise de sa manière d'apprendre, de la métacognition implicite à la métacognition explicite, thèse, p. 47.

("Comment je fais ?"). Il peut alors expliciter les connaissances métacognitives jusqu'alors implicites sur lesquelles sa manière d'apprendre se fonde (« Qu'est-ce que je sais, qui fait que j'apprends ainsi ? »). En explicitant ses connaissances métacognitives, il peut les nuancer, les faire évoluer, les modifier, voire en mesurer le caractère rationnel (« Est-ce vrai que les maths ne sont "pas pour moi" ? »)

L'entraînement à ce type de centration sur sa manière d'apprendre peut favoriser une attitude métacognitive de la part du sujet, qui devient ainsi capable d'être attentif alternativement au contenu de l'apprentissage et à sa démarche pour apprendre. Il devient alors capable d'avoir des « bulles métacognitives » durant son apprentissage, ce qui lui permet de contrôler et de réguler explicitement ce dernier chaque fois que nécessaire. Ces « bulles » sont d'autant plus fréquentes que le sujet est sensibilisé aux différents niveaux de conscience (pré-conscient/conscient) et aux différents contenus de la conscience et de l'attention (contenu de l'apprentissage/démarche d'apprentissage).

La prise de conscience ne joue pas le même rôle, et elle est de qualité différente, selon qu'elle se déroule *après*, *pendant* ou *avant* l'apprentissage. Si elle fait suite à l'apprentissage, elle sert à contrôler *a posteriori* la pertinence de la démarche adoptée, au regard de la qualité des résultats atteints et des efforts fournis. Cette prise de conscience nécessite un retour en arrière pour expliciter l'activité mise en œuvre pour apprendre. Le travail réflexif demande ici à l'apprenant des compétences pour évoquer et décrire *a posteriori* son activité passée. Il peut alors, à l'aide de différents critères (parmi lesquels les résultats, le temps passé et les efforts fournis), évaluer la réussite de son apprentissage et chercher à pérenniser sa stratégie si celle-ci s'avère efficace ou chercher à l'améliorer si elle ne l'est pas.

Durant l'apprentissage, la prise de conscience sert à gérer intentionnellement l'activité en cours pour apprendre. Ici, elle suppose de la part du sujet une forme de vigilance tournée vers sa manière d'être et d'apprendre, alors qu'il cherche surtout à atteindre un certain résultat. Il s'agit, pour l'apprenant, de « naviguer entre deux eaux » et d'être attentif à la fois au contenu de l'apprentissage et à la démarche à adopter. Ce travail de gestion « à vue » requiert de l'apprenant des compétences pour évaluer la progression de sa démarche d'apprentissage en plus de l'évaluation du résultat de cet apprentissage. (buts de l'apprentissage, sous-buts, résultats intermédiaires, difficultés possibles, autres moyens disponibles ou autres stratégies possibles).

Quand elle précède l'apprentissage, la « prise de conscience »²⁸ a pour objectif de l'anticiper, de l'organiser, de le programmer pour le meilleur résultat possible en fonction des efforts à fournir. Elle demande à l'apprenant de savoir anticiper son activité. Elle est abstraite, dans la mesure où le sujet ne sait rien du contenu de l'apprentissage à venir et ne peut faire que des hypothèses quant à la manière dont il peut l'organiser. Va-t-il rencontrer des difficultés ? S'intéressera-t-il à ce qu'il doit apprendre ? Le contexte sera-t-il facilitateur ? Pour répondre à ces questions, le sujet ne peut que prendre pour référence ses expériences antérieures qui ne sont pas exactement comparables à l'apprentissage à venir. On le voit, si la première prise de conscience repose sur des aptitudes à décrire et à rendre compte, la seconde demande de savoir prendre des informations à propos du déroulement de l'apprentissage et de posséder des solutions de rechange en cas de difficulté ; la dernière exige des compétences de raisonnement hypothético-déductif.

2.2.2. Les freins à la métacognition.

Quand on cherche à favoriser la métacognition explicite des élèves, il faut savoir qu'il existe des freins à la prise de conscience de sa manière d'apprendre.

Le premier frein vient du fait que le sujet ne peut pas être attentif à ce dont il ignore l'existence : l'acte d'apprendre. Dans la mesure où un certain nombre d'activités mentales ou de manières d'être sont pré-réfléchies, l'apprenant a du mal à se tourner vers ce qu'il ne connaît qu'en acte, mais il peut en devenir conscient en raison d'une difficulté survenant durant l'apprentissage, qui l'oblige à changer de niveau de conscience. C'est pourquoi, les sujets ne rencontrant pas de difficulté pour apprendre n'ont pas l'occasion, si aucune formation ne les y incite, de centrer leur attention sur l'acte d'apprentissage. La médiation peut donc les aider à centrer leur attention sur leur manière d'apprendre.

La seconde difficulté tient à la nature de l'explicitation de ses propres stratégies, en particulier quand elles sont mentales. Connaître ses propres gestes mentaux requiert en effet une gymnastique de l'esprit à laquelle on est peu habitué. Certains sujets ne font pas la différence entre ce qu'ils « doivent faire »,

²⁸ Peut-on parler encore de prise de conscience, quand l'action n'a pas encore eu lieu ? Ne vaut-il pas mieux parler d'anticipation ?

c'est-à-dire les consignes qui leur sont données, et ce qu'ils font réellement. Ils ne distinguent pas la tâche donnée de leurs stratégies personnelles. D'autres ne distinguent pas le contenu de l'apprentissage de leur démarche pour apprendre. Ils continuent à raisonner à propos du problème à résoudre sans réussir à porter leur attention sur la structure de leur manière d'apprendre.

Une autre difficulté que peut rencontrer l'enseignant ou le formateur qui veut favoriser la prise de conscience vient du fait qu'interrogés sur leur manière d'apprendre, les apprenants décrivent des généralités et non ce qu'ils ont fait dans un cas précis. Car si la similitude des actions est possible pour des gestes très automatisés, les stratégies mises en œuvre pour apprendre peuvent différer d'un apprentissage à l'autre en fonction des objectifs, de la situation ou du contexte. Cette difficulté peut être contournée en guidant le sujet vers la description fine d'un apprentissage spécifié²⁹ (moment unique parmi tous les autres moments qui lui ressemblent).

Une difficulté particulière peut tenir à l'état d'esprit de l'apprenant. Par exemple, savoir qu'un apprentissage peut réussir avec de bonnes stratégies, mais ne pas accepter qu'on puisse soi-même réussir dans une discipline dans laquelle on se croit « incapable ». On le voit, la prise de conscience ne s'arrête pas à l'explicitation. Si cette dernière permet au sujet de prendre conscience - au sens d'accéder consciemment à une information -, il reste une étape très subjective qui consiste à accepter ce qu'on s'est révélé. Autrement dit, le sujet doit s'approprier les connaissances qu'il a mises à jour pour en faire un objet de travail personnel. Cela suppose de sa part une volonté de changement et une forme de confiance qui ne sont pas évidentes. Cela signifie qu'il ne suffit pas de prendre conscience de sa manière d'apprendre pour apprendre à apprendre. Il reste à décider de faire autrement et... de le faire.

En conclusion, prendre conscience de sa propre manière d'apprendre, ce n'est pas *comprendre les mathématiques, l'orthographe ou la lecture*, mais *comprendre son propre fonctionnement pour apprendre les mathématiques, l'orthographe ou la lecture*. En se décentrant de l'action en cours (le calcul, l'écriture, la lecture) pour se centrer sur l'apprentissage, le sujet passe de la métacognition implicite, ou « en acte », à la métacognition explicite et réfléchie. Cela signifie que le sujet porte son attention vers ses stratégies cognitives mais également vers son état d'esprit et ses caractéristiques mentales ou psychologiques. Par ailleurs, en se référant au modèle structurel de Berbaum, il peut aussi s'interroger sur ce qui caractérise l'apprentissage en cours : les buts visés, la tâche prescrite, les moyens dont il dispose pour apprendre, les critères de réussite associés, les stratégies possibles, le temps dont il dispose, les étapes intermédiaires de l'apprentissage, etc.

III. Les techniques d'explicitation pour « l'analyse de la pratique apprenante » ou l'entretien métacognitif

Pour poursuivre le parallèle avec l'analyse de la pratique professionnelle, amorcé en début de cette contribution, l'analyse de la pratique apprenante veut permettre à l'apprenant de prendre conscience de sa manière d'apprendre, pour apprendre à apprendre. Ce qui est à mettre à jour, c'est sa pratique personnelle, réelle, passée et singulière. La pratique apprenante est l'ensemble des actes réalisés par l'apprenant pour « apprendre », quel que soit le résultat atteint ; c'est ce qui a été réellement réalisé. C'est aussi le point de vue, à la première personne, de l'apprenant. Autrement dit, si l'apprenant a appris comme il l'a fait, c'est « parce que c'est lui », face à un objet d'apprentissage singulier, à un moment spécifié. Ce qui est recherché, dans l'analyse de la pratique en général, et donc dans l'analyse de la pratique apprenante, c'est que le sujet décrive de manière objective son vécu subjectif ; c'est qu'il prenne ainsi connaissance, « avec une neutralité bienveillante », de ce qu'il a fait pour apprendre et de la manière dont il l'a fait, quel qu'en soit le résultat. Il ne s'agit pas de dire ce qu'il aurait « dû » faire, ni ce qu'il fait en général, ni même d'« expliquer » comment ça s'est passé. Il s'agit de prendre le temps de revivre le moment de l'apprentissage afin de décrire plus spécifiquement ce qu'il a fait « à ce moment-là », et d'en prendre ainsi pleinement conscience.

Mais pour expliciter sa manière d'apprendre, l'apprenant a besoin d'un « médiateur ». Les techniques d'explicitation utilisées par le maître E vont permettre, d'une part, à l'apprenant de prendre conscience de ses stratégies et, d'autre part, à l'enseignant de s'informer de la pratique apprenante de l'élève et de comprendre ainsi ses difficultés singulières. Il pourra d'autant mieux répondre ensuite aux besoins de

²⁹ VERMERSCH, P. et MAUREL, M. (1998) Pratiques de l'explicitation Ch. 10 Glossaire de l'explicitation, (« spécifié » : p. 255) ESF.

l'élève, d'un point de vue pédagogique.

À ce titre, Pierre Vermersch (1994) repère trois buts aux entretiens d'explicitation en général : aider l'intervieweur à s'informer (analyse d'erreurs, expertise, recherche), aider l'interviewé à s'auto-informer (retour réflexif sur la démarche suivie pour une tâche, qui permet de construire l'expérience de l'apprenant), lui apprendre à s'auto-informer (moyen d'apprendre à apprendre dans la mesure où il apprend à décrire sa manière de faire et ainsi à en prendre conscience). Le maître E, en utilisant les techniques d'explicitation lors de l'analyse de la pratique apprenante, peut espérer atteindre ces trois objectifs.

3.1. Des techniques contre-intuitives

Favoriser l'analyse de la « pratique apprenante » requiert des conditions propres à permettre le retour réflexif ainsi que des techniques d'écoute et de questionnement développées par Vermersch : il s'agit de favoriser l'évocation de la situation d'apprentissage et la description de son déroulement.



Pour décrire sa manière d'apprendre (au sens large : comprendre, mémoriser, résoudre, créer...), il importe que l'apprenant soit « au plus près » de ce moment passé, c'est-à-dire qu'il cherche à ce que la description soit faite « comme s'il y était ». Cela rejoint l'une des quatre règles énoncées par Py et Ginet (1995³⁰) pour favoriser le souvenir d'un événement : « Se remettre mentalement dans le contexte à la fois environnemental et émotionnel présent au moment de l'événement. » Pour ce faire, le praticien guide l'interviewé vers l'évocation³¹ de ce moment précis, en particulier en faisant spécifier

³⁰ Py, J. et Ginet, M., « L'entretien cognitif ; un bilan de douze années de recherche appliquée », *Psychologie Française*, n° 40-3, 1995, p. 255-280.

³¹ « Être en évocation, c'est faire exister mentalement une situation qui n'est pas présente ; c'est remplacer la perception par la représentation. Subjectivement, c'est être plus présent à la situation passée qu'à la situation

certaines éléments du contexte. Cette position, Vermersch la nomme « position de parole incarnée » (PPI) pour différencier cette évocation d'un événement passé, retrouvé sensoriellement (incarné : je revois, j'entends comme si j'y étais...) de l'évocation de connaissances, par exemple évoquer une règle de grammaire (représentation conceptuelle).

L'intervieweur, qui ignore le déroulement de l'action du point de vue de l'apprenant, va l'aider à mettre en mots son expérience en l'invitant à décrire le déroulement de son action. Les questions de l'entretien d'explicitation visent en effet à recueillir la description fine de l'action. Celle-ci peut être décrite par la succession de ses étapes, qui correspondent aux buts intermédiaires, implicites durant l'action dans le déroulement de l'action. Elles-mêmes sont descriptibles en actions élémentaires, puis en opérations physiques ou mentales. Enfin, les opérations cognitives peuvent être fragmentées en sous-opérations - prises d'information et identification (« J'ai vu que c'était faux » ; « Comment tu l'as vu ? ») - ou des sous-opérations de prises de décision et d'exécution (« J'ai décidé de faire autrement » ; « Comment as-tu fait autrement ? »).

C'est souvent dès le niveau des opérations que l'action est implicite. En plus de cette fragmentation chronologique de l'action, l'apprenant sera guidé vers le dépliement synchronique de l'action, c'est à dire la description de ce qui se déroule, ce qui se joue dans le même temps, chaque fois qu'il sera incité à préciser ce qu'il sait ou les buts qu'il poursuit quand il fait ce qu'il fait, voire comment il évalue ce qu'il a fait et quels sont ses critères pour évaluer (« Comment tu sais que c'est juste ? ou faux ? »).

Une fois le déroulement de l'action décrit, l'apprentissage spécifié est devenu objet de connaissance et le travail peut s'orienter vers la réflexion pour comprendre « comment l'élève a fait pour échouer ou réussir » et même pour comprendre jusqu'où il a réellement progressé et à partir de quand il n'a plus su avancer.

3.2. Les techniques d'explicitation³² pour l'aide à l'analyse de la pratique apprenante.

Favoriser l'explicitation, c'est donc proposer cette pratique réflexive dans un cadre particulier. L'enseignant est là pour accompagner la mise en mots ; il ne sait pas comment l'élève a fait et ne porte pas de jugement sur la manière dont l'élève a procédé. Il sait qu'il ne peut s'informer de la manière d'apprendre de l'élève qu'en lui permettant de s'informer lui-même de ses actions physiques et mentales. Il a d'abord besoin d'entendre l'élève pour pouvoir l'aider ensuite, le cas échéant.

Favoriser l'explicitation, c'est donc écouter et « relancer » c'est-à-dire poser les questions qui vont permettre la position de parole incarnée et la description de l'action à la première personne.

Dans les limites de cette contribution, nous ne pouvons revenir en détail sur les techniques d'explicitation, par ailleurs largement décrites sur le site www.expliciter.net, mais le tableau ci-dessous récapitule l'essentiel.

| Enseignant | Apprenant | Techniques |
|-------------------------|----------------|---|
| Propose l'explicitation | Laisse revenir | Mettre en place les conditions de l'explicitation : Cadre défini, explicite, négocié. Contrat de communication : « Est-ce que tu es d'accord pour... ? » |
| Guide vers l'évocation | Évoque | Partir de ce qui revient : « Qu'est-ce qui te revient ? » Questionner le contexte (moment, emplacement, objets) Respecter les étapes de la prise de conscience (évoquer avant de décrire) |

présente. C'est une activité où le sujet peut retrouver les images, les sons, les sensations de l'expérience passée. » (P. Vermersch, in *Les Cahiers de Beaumont*, n°52 bis-53, avril 1991, p. 63-70).

³² VERMERSCH, P (1994). L'entretien d'explicitation en formation initiale et en formation continue. ESF

| | | |
|--|---|--|
| Écoute ce que dit réellement l'élève (et rien d'autre) | Décrit son action réelle passée et singulière | Repérer les contenus de verbalisation qui sont à approfondir par l'explicitation : vécu + action de l'élève |
| Relance pour favoriser l'explicitation déroulement de l'action | Décrit son action réelle passée et singulière | Ne relancer que sur l'action passée, réelle et singulière avant de questionner les savoirs et les buts associés à l'action réelle : demander « Qu'est-ce que tu as fait ? Comment tu l'as fait ? » avant de demander : « Et quand tu fais cela, comment tu sais qu'il faut le faire ? » ou avant : « Et quand tu fais ça, qu'est-ce que tu vises ? » S'appuyer sur les propos de l'élève (sans induire) S'appuyer sur les caractéristiques de l'action : temps, espace, fragmentation, satellites. |

Toutes ces techniques sont contre-intuitives, c'est-à-dire que le praticien cherche spontanément à accéder aux causes de la difficulté d'apprentissage (« Pourquoi tu as fait ça ? »). Pourtant, si l'élève savait pourquoi il se trompe, il ne se tromperait pas ! C'est la raison pour laquelle lui poser cette question ne produirait aucun résultat tangible ni fiable. Une autre difficulté vient du fait que l'enseignant ou le formateur fait spontanément des hypothèses sur les causes de la difficulté de l'élève, avant même de savoir comment il a fait. Il oriente donc ses questions vers des moments particuliers qui ne sont peut-être pas les plus problématiques. Par ailleurs, une croyance naturelle forte consiste à penser qu'il n'est pas possible d'accéder à des activités cognitives et de les décrire finement. Or, le vocabulaire de l'explicitation est un vocabulaire qui s'origine dans les propos de l'interviewé, et questionne concrètement l'action, même mentale, de l'apprenant. Enfin, il est souvent difficile à l'enseignant de « lâcher » le contenu de l'apprentissage pour se tourner vers l'activité cognitive de l'élève.

Pour accompagner l'élève dans l'explicitation de sa manière d'apprendre, l'enseignant doit donc apprendre à questionner l'action de l'élève, et attendre la description en « je », à écouter ce que lui dit l'élève, sans projeter ses propres représentations ou sa propre manière d'apprendre et, enfin, à ne pas juger ou chercher à « corriger » celle de l'élève, pour pouvoir l'entendre jusqu'au bout. Il doit apprendre également à relancer, en particulier à poser des questions ouvertes qui n'induisent rien et vont jusqu'à la description concrète de l'apprentissage réel, des questions qui partent du contenu, du « matériau » apporté par l'élève. Renoncer à apporter immédiatement ses propres réponses ou ses propres commentaires sur la manière d'apprendre de l'élève, c'est chercher à « abattre l'arbre qui cache la forêt », c'est-à-dire prendre en compte la vraie difficulté de l'élève que ce dernier est seul à pouvoir nous livrer (ce qu'il fait de faux, ce qu'il ne sait pas ou ce qu'il sait de faux, ce qu'il croit ...). Enfin, favoriser l'explicitation des stratégies d'apprentissage d'autrui, c'est adopter une posture d'accompagnement, qui postule que seul l'apprenant est « compétent » pour savoir ce qu'il a fait, même s'il ne le sait qu'en acte. L'enseignant, pour sa part, n'est compétent que dans l'écoute, dans le questionnement et dans la discipline qu'il enseigne. Cette posture « d'humilité » s'accompagne du ton particulier que prend le questionnement, et ne peut être comprise par l'élève que si elle est nommée (« Je vais te poser des questions, parce qu'il n'y a que toi qui sais comment tu as fait dans ta tête ! »). Cet accompagnement peut être réalisé en tête à tête : on peut alors parler d'un « entretien métacognitif ». Il peut aussi être pratiqué en groupe³³ : chaque élève évoque et décrit comment il a

³³ Balas-Chanel, A., « Une aide à l'apprentissage : le PADéCA », *Cahiers pédagogiques*, n° 311, 1993, p. 58-60 ; (1996) Mieux apprendre par la prise de conscience de sa démarche : témoignages. Nancy. CRDP de Lorraine, Collection Clé à Venir, n° 12.

Balas-Chanel A., Boudant M.-J., Gineste C., « Compte rendu d'une expérience : un PADéCA avec des élèves en grande difficulté », *Cahiers de Beaumont*, numéro spécial, 1993, p. 113-118.

réalisé l'apprentissage dont il est question. Comme dans des séances d'analyse de la pratique professionnelle, le regard croisé des participants peut enrichir la compréhension d'une réussite ou d'une difficulté. Par ailleurs, l'écoute des différentes stratégies mises en œuvre par les participants à ce genre d'analyse de la pratique apprenante permet de relativiser l'idée qu'il n'y a qu'une seule bonne méthode pour réussir. Enfin, les élèves en difficulté peuvent essayer les stratégies de leurs camarades, pour évaluer en quoi elles leur conviennent ou non.

Quelle que soit l'organisation pratique (entretien métacognitif ou analyse de la pratique apprenante), l'important est que celle-ci favorise le retour réflexif de l'apprenant par une écoute bienveillante et un questionnement pertinent.

Bibliographie succincte.

BALAS-CHANEL, A. (1998), *La prise de conscience de sa manière d'apprendre. De la métacognition implicite à la métacognition explicite*. Thèse téléchargeable sur le site www.expliciter.net.

BALAS-CHANEL, A. (1996) Une aide à l'apprentissage : le PADéCA, in *Cahiers pédagogiques*, n° 311, 1993, p. 58-60.

BALAS-CHANEL, A. (1996) Mieux apprendre par la prise de conscience de sa démarche : témoignages. CRDP de Lorraine. Nancy., In *Clé à Venir*, n° 12.

BALAS-CHANEL, A., BOUDANT, M.-J., GINESTE C. (1993). Compte rendu d'une expérience : un PADéCA avec des élèves en grande difficulté, In *Cahiers de Beaumont*, numéro spécial, p. 113-118.

BERBAUM, J. (1990) Un programme d'aide au développement de la capacité d'apprentissage. In *Recherche et formation*. N°7 INRP, Paris.

BERBAUM, J., (1991) *Développer la capacité d'apprendre*, Collection ESF.

VERMERSCH, P (1991). L'entretien d'explicitation. In *Les Cahiers de Beaumont*, n° 52 bis- 53, pp 63-70.

VERMERSCH, P (1994). *L'entretien d'explicitation en formation initiale et en formation continue*. Collection ESF

VERMERSCH, P. et MAUREL, M, (1998) *Pratiques de l'explicitation*, Collection ESF.

