

La métacognition comme levier du pouvoir d’agir ?

PRISCILLA BENCHIMOL

(Université Gustave Eiffel, 16 bld Newton, 77420 Champs-sur-Marne, benchimol.priscilla@hotmail.com)

SANDRINE BENINCASA

Université Gustave Eiffel, sandrine.benincasa@orange.fr

TYPE DE SOUMISSION

Analyse de dispositif

RESUME

Le Programme d’Appui à la Réussite est un dispositif qui permet aux étudiants de développer leurs habilités métacognitives, indispensables à la réussite dans l’enseignement supérieur et à la construction d’un parcours professionnel motivant. Lors de l’analyse, des leviers sont apparus comme ayant eu une influence importante sur leur engagement : la métacognition ainsi que la posture des enseignantes.

SUMMARY

The Success Support Programme is a plan of action that empowers students to develop the metacognitive abilities which are essential to succeed in higher education and to build a motivating career path. Throughout the analysis, some levers seemed to have had an important influence on the students' commitment : metacognition as well as the teachers' way to position themselves.

MOTS-CLES

Autodétermination, Émotions, Métacognition, Motivation, Posture.

KEY WORDS (MAXIMUM 5)

Emotions, Metacognition, Motivation, Posture, Self-determination.

Introduction

Cette contribution porte sur l’analyse du dispositif PAR (Programme d’Appui à la Réussite) dispensé dans le cadre du DU (Diplôme Universitaire) PrépaRéo (Préparation pour Réussir et s’Orienter) proposé par l’Université Gustave Eiffel. Cette analyse est guidée par la question suivante : Quels sont les éléments du dispositif qui ont favorisé l’engagement des étudiants ? Après une présentation succincte du contexte de sa construction, nous caractériserons le dispositif que nous avons mis en œuvre. Nous détaillerons ensuite la méthodologie d’évaluation que nous avons utilisée, ainsi que les résultats obtenus, pour tirer des enseignements de cette réflexion en vue de son amélioration pour de nouvelles perspectives.

1. Contexte

Le DU PrépaRéO de l'Université Gustave Eiffel est une formation passerelle qui s'adresse aux bacheliers n'ayant vu aucun de leurs vœux acceptés. C'est une année préparatoire à l'entrée en première année universitaire. Les objectifs sont d'amener les étudiants à mieux construire leur projet de formation et favoriser leur insertion dans l'enseignement supérieur en renforçant leurs compétences. Notre programme PAR vient en amont et en appui des modules « Méthodologies du travail universitaire » et « Construction du projet d'études et professionnel ». Il associe nos deux expériences : celle de psychologue de l'Éducation nationale et celle d'enseignante.

1.1. Descriptif du dispositif

Le public de ce DU rencontre des difficultés pour mobiliser des acquis scolaires ou pour les réinvestir dans un contexte d'études plus exigeant. La plupart étaient fragilisés par une expérience scolaire compliquée et démotivante. N'ayant pas choisi cette orientation, ils ont exprimé leur manque d'envie et leur frustration. Ils sont arrivés démoralisés et n'avaient pas le sentiment qu'il était possible d'agir pour contrôler leur réussite. Activer la motivation d'un public contraint et non captif a donc été une difficulté de départ.

Notre programme s'appuie sur la métacognition, qui permet d'avoir un regard réflexif sur son fonctionnement psychique et cognitif, préalable indispensable à la construction d'une méthode de travail efficace à l'université. Selon Gombert (1990), la métacognition renvoie aux capacités de contrôler délibérément ses propres processus cognitifs en vue de la réalisation d'un objectif déterminé. Des recherches ont montré que les stratégies métacognitives constituent un facteur majeur dans l'engagement cognitif de l'apprenant (Efklides, 2001). Ces stratégies lui permettent de réfléchir sur sa manière de travailler, de penser et d'évaluer son efficacité. Elles le guident dans la planification, le contrôle et l'ajustement de ses activités d'apprentissage. Notre finalité était de permettre aux étudiants de redevenir acteurs de leur réussite et de leur redonner confiance en leurs capacités. Notre programme portait sur :

- La neuro-éducation : fonctions cognitives (attention, mémoire, traitement de l'information), fonctionnement du cerveau, impact du stress et des émotions...
- La connaissance de soi : ressources et obstacles à la réussite (motivation, estime de soi, objectifs à atteindre, travail sur l'erreur, états d'esprit, croyances limitantes, valeurs...).

1.2. Méthodologie

Dans le cadre de notre démarche méthodologique, nous avons utilisé deux principaux outils pour recueillir nos données : des questionnaires et des entretiens. L'évaluation par questionnaire de satisfaction répondait à la volonté de faire évoluer notre dispositif. Les entretiens d'évaluation participaient, quant à eux, à la validation du DU. Ceux-ci nous ont permis de recueillir des éléments d'ordre qualitatif pour répondre à la question : en quoi les nouvelles connaissances sur eux-mêmes et les notions abordées ont influencé leurs démarches en lien avec leur projet d'orientation ? Notre évaluation repose également sur notre ressenti personnel et s'appuie sur un recueil de données informel issu de nos observations durant les ateliers. L'ensemble de ces données ont été analysées en deux temps distincts. La première évaluation était très factuelle et reposait sur la mesure de l'efficacité du programme. À la lumière des éléments théoriques, nous avons ensuite fait évoluer notre lecture des données pour tenter de repérer les déterminants de l'implication constatée. Nos données gagneraient néanmoins à être affinées et solidifiées par des outils d'évaluation spécifiques¹.

2. Éléments théoriques

2.1. La motivation

La construction de notre dispositif s'appuyait principalement sur les aspects neuronaux impliqués dans la motivation : le circuit de la récompense et le schéma d'évitement, qui vont engager ou non l'individu dans l'action. La rédaction de cet article nous a amenées à nous intéresser plus finement aux aspects psychologiques impliqués dans la motivation et leur lien avec l'engagement et le pouvoir d'agir. Viau (1994) définit la motivation comme un phénomène construit à partir des perceptions que l'apprenant a de lui-même et de la tâche, et qui influencent son choix de s'engager dans l'activité. C'est son sentiment de compétence, qu'il a créé à partir de ses expériences passées, qui l'incitera ou lui fera éviter l'entrée dans la tâche. Un lien peut être fait avec le sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 1997), qui influence la motivation et le comportement. C'est également la perception qu'il a du contrôle qu'il exerce sur le déroulement de la tâche qui amènera l'apprenant à estimer si les conditions de réussite dépendent de lui. Enfin, s'il perçoit le sens et l'utilité de la tâche proposée, celui-ci lui accordera de la valeur. Ces déterminants motivationnels influencent trois comportements

¹ Des échelles de mesure, des grilles ou des questionnaires existent (Échelle d'Engagement Académique (ÉEA), Échelle de Motivation en Éducation (EME), *Cognitive Engagement Scale* ...)

d'apprentissage : l'engagement cognitif, la persévérance et la performance (Viau, 1994). Selon Deci et Ryan (1985), l'engagement et la motivation reposent sur le sentiment d'autonomie quant à l'exercice d'une activité. Il existe plusieurs types de motivation, qui se situent sur un continuum d'autodétermination. La motivation intrinsèque fait que l'apprenant s'engage dans l'activité de manière spontanée et autonome pour répondre à un besoin personnel ou pour l'activité elle-même. La motivation extrinsèque s'appuie sur un renforcement positif ou négatif : l'apprenant s'engage dans la tâche pour obtenir une récompense ou éviter une punition. Enfin, l'amotivation correspond au niveau le plus bas du sentiment d'autodétermination, l'apprenant ne perçoit plus le lien entre ses actions et ses résultats. Elle se rapproche du concept de résignation apprise, qui induit une passivité face aux événements négatifs.

2.2. L'engagement et le pouvoir d'agir

L'engagement est souvent mis en lien avec le processus global de la motivation, il en serait la partie visible. Pour Viau (1994), l'engagement constitue l'indicateur de la motivation scolaire le plus susceptible d'impacter la réussite. Pour Novacek et Lazarus (1990), la motivation est le déclencheur du processus d'engagement. Connell (1990) rattache notamment l'engagement à la quantité d'effort et la qualité de la persistance face aux activités scolaires ainsi qu'à l'état émotif de l'apprenant. Pirot et De Ketele (2000) parlent d'une « *décision volontaire* » de s'engager, ainsi que d'une participation active et profonde dans les activités. Ils distinguent des mobilisations d'ordre affectif, conatif, cognitif et métacognitif. Le caractère multidimensionnel du concept apparaît également dans le modèle intégratif de Brault-Labbé et Dubé (2009). Elles évoquent un processus psychique résultant de trois forces permettant de maintenir une ligne d'action : une force motivationnelle, une force comportementale et une force cognitive. Nous avons fait le choix de fonder notre analyse sur trois composantes : la dimension affective et motivationnelle (émotions, plaisir, intérêt des activités, valeur accordée à la tâche...), la dimension comportementale (conduite, assiduité, participation, attention, remise des devoirs, persévérance, efforts, persistance dans la durée...) et la dimension cognitive (effort mental, déploiement de stratégies cognitives, métacognitives et

d’autorégulation...)². Générer l’engagement suppose que l’étudiant prenne conscience de son pouvoir d’agir afin que son potentiel d’apprentissage s’exprime pleinement.

La notion de pouvoir d’agir peut être reliée à celle d’« empowerment ». Pour Duvoux (2015), il s’agit de la « *capacité de maîtrise sur son propre destin* ». Le Bossé (2003) préfère parler de « *développement du pouvoir d’agir* ». Il s’agit de créer les conditions pour que les individus puissent agir sur ce qui est important pour eux (2007). Selon lui, ce « *processus de gain de contrôle* » permet à l’individu de franchir les obstacles pour initier le changement souhaité. Dans cette contribution, le pouvoir d’agir sera vu comme la possibilité concrète d’influencer ou de réguler les éléments de notre vie. Nous pouvons penser que le pouvoir d’agir est en quelque sorte le « liant » se trouvant au croisement de la dynamique motivationnelle, du sentiment d’autodétermination et de l’engagement ; la métacognition aidant l’apprenant à prendre conscience qu’il a une influence sur son processus d’apprentissage.

3. Approche de départ : l’engagement des étudiants

Cet axe de notre réflexion ne sera présenté que de manière succincte, car notre contribution se centre sur la compréhension des facteurs ayant influencé l’engagement. La première analyse des résultats a révélé un intérêt et une satisfaction des étudiants. Nous avons également pu repérer une bonne compréhension des notions abordées. L’assiduité, la participation orale, ainsi que l’investissement important des étudiants font aussi partie des signes forts que nous avons pu observer. Bien que notre démarche d’évaluation ne nous permette pas de quantifier nos données, nous nous sommes appuyées sur l’ensemble des éléments recueillis pour conclure à une réelle implication des étudiants.

Les éclairages théoriques nous ont aidées à qualifier l’implication observée. Nous avons tout d’abord procédé à une analyse de contenu des propos recueillis. Une analyse lexicale a fait apparaître l’utilisation d’un vocabulaire proche du champ lexical de l’engagement et de la motivation : « *utilité* », « *sens* », « *intérêt* », « *intéressant* », « *avoir le contrôle* », « *compétence* », « *choix* », « *envie de comprendre* » ... Nous avons ensuite tenté de repérer les éléments permettant de caractériser les différentes dimensions de leur engagement. La

² Certaines dimensions n’ont pas été explorées, comme notamment la composante sociorelationnelle (vécu de l’expérience universitaire, sentiment d’appartenance, participation à la vie universitaire, relations avec les pairs, passé scolaire, vie sociale, soutien des parents, capital socioculturel...).

dimension affective se manifeste essentiellement à travers la satisfaction, l'envie et le plaisir exprimés par les étudiants. De plus, il ressort de leurs propos que l'appui de la théorie leur a permis de donner du sens aux activités proposées. La dimension comportementale semble faire écho à la notion d'« implication », terme que nous avons utilisé dans notre première évaluation. Ce terme renvoie à la quantité et à la qualité de l'énergie physique et psychologique qu'un étudiant investit (Astin, 1984). L'assiduité des étudiants dans notre programme, leur participation active et la persistance de leurs efforts, malgré la difficulté de certaines activités, confortent la dimension comportementale. Enfin, nous avons constaté que les étudiants avaient progressivement réussi à déployer, de manière autonome, des stratégies d'apprentissage et à faire preuve de flexibilité dans la résolution de problèmes. Certaines de leurs réponses ou remarques étaient très pertinentes et attestaient d'une capacité réflexive et d'auto-évaluation, ainsi que d'un recul leur permettant de faire des liens entre les notions. Selon nous, il s'agit ici d'éléments caractérisant l'engagement cognitif.

4. Les leviers de l'engagement

Nous avons mis en évidence certains éléments-clés qui nous semblent avoir joué un rôle en faveur de l'engagement des étudiants dans notre programme.

4.1. La dynamique motivationnelle et la métacognition

La distinction des trois leviers motivationnels que propose Viau (1994) nous a guidées dans notre seconde analyse. A partir des propos des étudiants, nous avons cherché à repérer les manifestations de ces leviers.

Manifestations des perceptions des étudiants : exemples issus des propos recueillis

Contrôlabilité	Valeur de la tâche	Compétence
« <i>Mes objectifs étaient flous, maintenant c'est plus clair</i> », « <i>Ça dépend de nous</i> », « <i>C'est nous qui pouvons agir pour changer les choses</i> », « <i>Sentiment de liberté</i> », « <i>Choix des outils</i> », « <i>Autonomie</i> »	« <i>Les clés pour comprendre</i> », « <i>Des outils qui peuvent me servir et que je peux réutiliser</i> », « <i>De nouvelles méthodes qui marchent vraiment</i> », « <i>Les objectifs étaient clairs et on voyait le lien</i> », « <i>Activités motivantes</i> »	« <i>Je sais comment procéder pour atteindre un but</i> », « <i>J'ai des outils pour atteindre mes objectifs</i> », « <i>J'ai réussi à sortir de ma zone de confort</i> », « <i>Même quand je me trompais, elles me rassuraient</i> » « <i>J'ai compris que c'est possible</i> »

En favorisant le libre arbitre et en suscitant un renforcement positif, nous pensons avoir amené les étudiants à percevoir le pouvoir qu'ils avaient sur les activités proposées. Les résultats semblent aussi montrer que nous leur avons permis de donner du sens et de la valeur aux activités proposées. En effet, nous avons cherché à être suffisamment dans l'explicite

pour donner immédiatement du sens aux contenus, même les plus complexes. Enfin, nos retours bienveillants sur leurs erreurs semblent avoir contribué à cette dynamique motivationnelle, vecteur important de leur pouvoir d’agir.

Nous pensons que l’approche métacognitive a joué un rôle important dans l’activation de ces leviers. Certaines phrases nous semblent refléter les changements que cette approche leur a permis d’opérer : « *j’ai plus de connaissances sur moi* », « *j’ai fait un travail sur moi pour me comprendre vraiment* ». Les connaissances métacognitives semblent avoir participé à leur sentiment de contrôle sur les tâches. Ces connaissances nous paraissent indispensables pour le développement du pouvoir d’agir et pour l’engagement, car elles favorisent la motivation intrinsèque et permettent de mettre en lien nos actions et nos résultats. Grâce à ce lien, l’étudiant développe son sentiment d’autodétermination et sa capacité d’autorégulation, nécessaires à son engagement.

4.2. La posture en faveur d’un climat capacitant

Nous pensons que notre manière d’apporter les contenus a également eu un impact sur l’engagement. Le terme de « posture » renvoie ici à nos modalités de fonctionnement et à nos manières d’agir envers les étudiants. Il désigne « *une manière cognitive et langagière de s’emparer d’une tâche* » (Bucheton, 2009).

Nos données nous permettent de penser qu’il s’était instauré un climat suffisamment sécurisant pour que les étudiants s’autorisent à s’exprimer et à nous solliciter. « *On pouvait donner notre avis sans appréhension* », déclare un étudiant ; « *elles nous encourageaient et nous rassuraient souvent* », témoigne un autre. Nous avons en effet veillé à ce que notre étayage et nos feedbacks sur leurs erreurs soient toujours empreints de bienveillance. D’autre part, notre proximité et la prise en compte de leurs émotions sont également apparues comme essentielles (« *elles étaient proches de nous* », « *on pouvait dire ce qu’on ressentait* »). La diminution de leur charge émotionnelle et la relation de confiance ont semblé participer à l’entrée dans les activités. Les pratiques d’étayage permettent de placer l’apprenant dans une zone d’apprentissage où l’activité devient réalisable, contrôlable et engageante : « *une zone de potentiel réaliste* » (Vigotsky, 1978).

Notre posture repose aussi sur ce que nous nommons un « positionnement égalitaire ». Nous avons choisi d’utiliser ce terme afin d’englober le faisceau d’éléments qui caractérisent la manière avec laquelle nous avons transmis les contenus, en montrant que nous nous impliquions. Nous nous sommes positionnées en « égales » et pas uniquement en expertes. De

nombreux étudiants ont remarqué que nous « vivions » ce que nous transmettions. Ils nous ont senties impliquées et cet aspect est apparu régulièrement dans leurs commentaires (« *elles nous parlaient de leurs expériences et ça nous rassurait* », « *elles étaient passées par les mêmes étapes et du coup, ça donnait envie* » ...). Nous avons tenté d'« incarner » notre programme. Nous n'avons pas transmis nos contenus de façon détachée et nous nous sommes, en quelque sorte, exposées, avec nos failles et nos faiblesses. Par exemple, pour illustrer certains mécanismes, nous leur avons montré que nous aussi, nous étions dans la même démarche et que nous nous appuyons sur l'acceptation de nos erreurs en cherchant à dépasser nos propres freins. Ils ont repéré que nous nous appliquions à nous même les conseils que nous leurs donnions. Selon nous, cette authenticité et cette forme de transparence ont contribué à les rassurer, à les mettre en confiance et peut-être même à les déculpabiliser. Nous pensons que ce type de positionnement a participé à leur engagement.

Notre posture semble donc avoir contribué à l'instauration d'un climat capacitant ayant permis aux étudiants d'entrer dans une dynamique métacognitive. Il serait intéressant d'approfondir cet axe et de le mettre en lien avec la position de « passeur » détaillée par Le Bossé (2007). L'approche relationnelle centrée sur l'apprenant et sur la situation d'apprentissage nous semble essentielle. L'importance des interactions et de l'implication fait écho aux modalités présentes dans les nouveaux courants pédagogiques (pédagogie active et coaching pédagogique).

5. Regard réflexif

5.1. Bilan

Le programme semble avoir permis aux étudiants de mieux connaître leur propre fonctionnement. Nous pensons que l'approche métacognitive, couplée à une posture bienveillante, a contribué à créer un climat motivationnel favorable au pouvoir d'agir, leur permettant de s'engager. Les émotions suscitées ont été suffisamment positives pour activer des leviers favorables. Nos interactions sécurisantes ont certainement permis aux étudiants d'accueillir nos *feedbacks* de manière sereine, réflexive et constructive ; ceux-ci ayant favorisé une autorégulation. Enfin, la co-intervention, ainsi que notre complémentarité nous paraissent avoir été une force. Notre double regard nous a permis d'avoir une perception plus fine des étudiants et nous a fortement aidées à repérer les aspects émotionnels.

Nous nous sommes interrogées sur la transférabilité du dispositif. Il s'agissait de repérer de quelle manière les étudiants avaient réinvesti le programme, aussi bien dans leur vie

quotidienne que dans les autres disciplines. Ils sont nombreux à avoir réussi à transférer la démarche dans la construction de leur projet d'orientation ainsi qu'en termes de stratégies d'apprentissage. En revanche, le réinvestissement dans leur vie quotidienne et dans les autres modules n'est pas apparu de manière significative lors des entretiens. Ce point sera donc à questionner.

5.2. L'enseignant et la métacognition

Nous avons l'intuition que la posture était un préalable à l'engagement. L'analyse de notre dispositif nous a permis de mettre des mots sur une démarche menée intuitivement et de la rattacher à des concepts. Nous avons été nous-mêmes dans un processus métacognitif afin de rendre conscients des aspects de notre pédagogie. Notre réflexion nous conduit à penser que la métacognition permet également de développer le pouvoir d'agir de l'enseignant. Comprendre ce qui se joue dans les situations d'apprentissage rend possible une posture permettant aux étudiants d'entrer dans une approche métacognitive. Cela implique d'avoir accès à certaines connaissances (aspects biologiques, cognitifs, émotionnels et motivationnels). Comprendre pourquoi et comment nous obtenons nos résultats contribuerait à développer notre propre pouvoir d'agir.

Conclusion

L'écriture de cette communication nous a permis d'entrer dans une démarche de développement professionnel et d'amélioration continue. A l'issue de notre évaluation du dispositif PAR, nos données nous ont permis de supposer que la métacognition a contribué à la motivation des étudiants et leur a permis de développer leur pouvoir d'agir. Mais nous pensons que c'est notre posture qui leur a permis d'entrer dans les activités métacognitives. Selon nous, les conditions propices à l'engagement reposent sur l'ensemble des éléments qui participeront à créer un climat capacitant : une approche métacognitive, un cadre motivant et sécurisant, une relation de confiance, une prise en compte des aspects émotionnels de l'apprentissage et un positionnement « horizontal ».

Nous avons centré notre analyse sur certains leviers favorisant l'engagement des étudiants. Il serait intéressant de questionner, plus largement, l'influence et l'interaction des autres déterminants. Nos observations demandent à être affinées, afin de valider scientifiquement les données qualitatives recueillies et de les compléter avec des approches méthodologiques

complémentaires (études quantitatives, échelles de mesure ...). De plus, il serait intéressant de prolonger notre évaluation, notamment en mesurant le chemin parcouru par chaque étudiant tout au long des séances. Une enquête longitudinale pourra également s'avérer enrichissante pour analyser les effets de notre programme à long terme, en s'intéressant au devenir des étudiants.

Références bibliographiques

- Astin, W.A (1984). Student involvement: A developmental theory for higher education. An empirical typology of college students. *Journal of Educational Psychology*, 5 (4).
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy, the exercise of control*, New-York: W.H Freeman.
- Brault-Labbé, A., & Dubé, L. (2009). Mieux comprendre l'engagement psychologique : revue théorique et proposition d'un modèle intégratif. *Cahiers internationaux de psychologie sociale*, 81, (1), 115-131.
- Bucheton, D. & Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures des enseignants dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation & Didactiques*, 3 (3). PUR.
- Connell, J. P. (1990). Context, self, and action: A motivational analysis of self-system processes across the life span. In D. Cicchetti & M. Beeghly (éds.), *The self in Transition: Infancy to childhood* (pp. 61-97). Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Deci, E., & Ryan, R. (1985). *Intrinsic motivation and the self-determination of human behavior*. New-York: Plenum Press.
- Duvoux, N. (2015). *Les oubliés du rêve américain. Philanthropie, État et pauvreté urbaine aux États-Unis*. PUF.
- Efklides, A. (2001). Metacognitive experience in problem solving. In A. Efklides, J. Kuhl & R.M. Sorrentino (dir.), *Trends and prospects in motivation research*. Dordrecht: Kluwer.
- Gombert, J.E. (1990). *Le développement métalinguistique*. (PUF).
- Le Bossé, Y. (2003). De « l'habilitation » au « pouvoir d'agir » : vers une appréhension plus circonscrite de la notion d'empowerment. *Nouvelles pratiques sociales*, vol. 16, n° 2, p. 30-51.
- Le Bossé, Y., Chamberland, M., Bilodeau, A. et Bourassa, B. (2007). Formation à l'approche centrée sur le développement du pouvoir d'agir des personnes et des collectivités (DPA) : étude des modalités optimales de supervision. *Revue Travailler le social*, 38-39- 40, 133-157.
- Novacek J. & Lazarus R. S. (1990). The structure of personal commitments. *Journal of Personality*, 58(4), 693-715.
- Pirot, L. & De Ketele, J.M. (2000). L'engagement académique de l'étudiant comme facteur de réussite à l'université : Étude exploratoire menées dans deux facultés contrastées. *Revue des sciences de l'éducation*, 26 (2), 367-394.
- Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA : Harvard University Press.