

Thierry PIOT

## **L'ESPACE LANGAGIER METACOGNITIF : UN DISPOSITIF PEDAGOGIQUE DE VERBALISATION AU SERVICE DE L'« APPRENDRE »**

**Résumé :** A partir d'une situation d'enseignement-apprentissage vécue au sein de la classe, l'espace langagier métacognitif permet la verbalisation narrative et réflexive de l'élève. Cette verbalisation est un acte de communication authentique entre l'enseignant et l'élève, qui sont chacun dans leur posture, en situation active et bénéficiaire potentiel des effets de cette parole : le premier s'informe et le second s'auto-informe. Il en résulte la possibilité d'une tension dynamique entre ces deux acteurs, tension générée par l'attention portée tant par l'enseignant que par l'élève à deux aspects hétérogènes et complémentaires qui renvoient à la complexité inhérente du savoir : — savoir déclaratif et évalué comme produit par l'institution scolaire ; — savoir apprendre, plus implicite et processuel, articulant la dimension socio-affective (motivation), la dimension cognitive (conceptualisation de procédure et traitement d'information) et la dimension de production de sens (dans le projet de construction identitaire) service de l'autonomie visée du sujet en développement.

**Mots-clés :** pédagogie, verbalisation, métacognition, élève.

Historiquement, les activités d'apprentissages scolaires sont ordonnées à la logique d'enseignement, héritée du dix-neuvième siècle. L'activité d'apprentissage des élèves se déduit de l'activité de l'enseignant qui la surdétermine et les théories innéistes du don, conjuguées au malthusianisme social servent d'explication pour rendre compte de la situation scolaire de chacun. L'autorité instituante de l'enseignant « supposé savoir » était en congruence avec l'autorité du père de famille, dans un modèle de société moderne qui offrait des repères relativement stables aux générations successives. Avec les pédagogies actives, E. Claparède, et C. Freinet (Peyronie 1998) parmi d'autres ont été dans la première moitié du vingtième siècle les précurseurs d'un mouvement d'inversion du rapport de domination que l'enseignement maintenait sur l'apprentissage.

Deux indicateurs témoignent de l'essoufflement relatif du paradigme d'enseignement : d'une part la prise en compte difficile par le système scolaire des problèmes issus de l'hétérogénéité des élèves, induite par le double mouvement de massification et de démocratisation de ce système au siècle dernier, d'autre part la question du rapport au savoir et du sens des apprentissages, qui fait problème chez les élèves en difficultés scolaires, et qui renvoie à la capacité de chaque élève, tenue

longtemps pour implicite, de se penser comme apprenant dans le cadre d'un projet de construction identitaire et qui fait défaut notamment chez les adolescents en rupture scolaire.

Le dispositif pédagogique que nous avons observé cherche à procurer à l'enseignant d'autres informations que les productions scolaires et à dévoiler en partie le processus d'apprendre, essentiellement implicite, des élèves. Il s'agit d'une contribution à une « ethnographie de l'apprendre » qui est à développer pour que le paradigme « d'apprendre » puisse s'articuler au paradigme d'enseignement dans une dynamique où celui-là aurait le primat sur celui-ci.

### **LA RELATION AU TERRAIN : UNE APPROCHE ETHNOGRAPHIQUE AU SERVICE D'UNE RECHERCHE D'ACCOMPAGNEMENT**

Ce travail concernant l'espace langagier ne relève pas d'une démarche expérimentale visant une production de savoir, mais d'une recherche d'accompagnement (Piot 2001), c'est-à-dire d'une collaboration singulière entre les enseignants engagés et le chercheur, formalisée dans un contrat où chacun doit à terme obtenir un bénéfice, sur des registres différents : registre pragmatique d'explicitation des pratiques pédagogiques, d'analyse et de réalisation de l'action pédagogique pour l'enseignant, registre de production contextualisée de savoir pour le chercheur.

Une préoccupation forte de la présente recherche a été le développement par les acteurs de terrain de leur compétence à analyser leurs pratiques professionnelles, en tant que les enseignants sont considérés dans cette perspective non comme des sujets de la recherche, mais comme des professionnels susceptibles d'aménager collectivement et individuellement un espace d'autonomie et de responsabilité pédagogique. En participant à une recherche d'accompagnement, ils se forment par la recherche et sont tenus pour producteurs potentiels de leur propre professionnalité, c'est-à-dire co-auteurs et acteurs de leurs pratiques.

La présentation de cette posture de recherche où chercheur et enseignants collaborent sans confondre leurs objectifs a été très largement facilitée par une proximité singulière, puisque en l'occurrence le chercheur a été pendant quinze ans instituteur, dont une dizaine d'années en poste en ZEP. Sans doute la connaissance ethnographique du terrain, l'appartenance à un ethos professionnel en bonne partie commun a évité que ne s'instaure un rapport de domination de la recherche par rapport au terrain.

Les équipes pédagogiques concernées font partie d'un réseau d'écoles volontaires qui participent à la recherche INRP/Mission Ecole Primaire. Les deux sites retenus sont : une école de ZEP urbaine où trois classes sont concernées (CE1, CE2, CM2) ; une école de centre ville où cinq classes sont concernées (du CP au CM2).

La collaboration entre le pôle « recherche » et le pôle « terrain-action » est formalisée par un contrat qui prend la forme d'un document co-élaboré entre le chercheur et les enseignants engagés.

Dans un premier temps, l'équipe pédagogique et le chercheur se sont rencontrés pour faire connaissance, puis décrire et problématiser le contexte scolaire de l'établissement dans différentes dimensions : environnement géographique, économique, social, caractéristiques des élèves, résultats scolaires, équipe enseignante, parents, organisation de l'établissement, projet d'école. Cet échange, qui impliquait dès l'origine les enseignants a permis de formaliser, en partant de leurs pratiques existantes, le dispositif pédagogique qui a été nommé « espace langagier ». Cette démarche présente l'intérêt de penser l'articulation Terrain/Recherche comme un processus où chaque pôle peut communiquer et formaliser sa logique propre : pragmatisme du terrain et production de savoir. S'il existe bien une dissymétrie, elle ne se cristallise pas dans une posture de domination impérialiste de la recherche. La contractualisation permet de préciser l'engagement de chacun et d'envisager un partenariat fécond pour les deux parties : description du dispositif, effets attendus, mode de recueil des données, restitution des résultats, régulation et réunions d'étape, bilan à l'issue de l'expérimentation. En l'occurrence, dans l'école de ZEP, seules trois classes sur huit se sont engagées dans le dispositif, les autres enseignants, sans être hostiles, ont estimés avoir d'autres priorités. La collecte des matériaux s'est réalisée suivant deux modalités complémentaires, à partir d'une grille d'observation élaborée et validée après une phase de mise en place. Dans un premier temps, le chercheur ou des étudiants ont réalisé les observations *in situ*, et ont réalisé des enregistrements des séances. Des entretiens des enseignants ont suivi immédiatement ces observations. Pour enrichir ces premiers matériaux, les enseignants engagés ont renseigné à chaud les grilles d'observations à partir de leur mémoire immédiate et de l'écoute de l'enregistrement audio des séances.

### **PRESENTATION DE L'ESPACE LANGAGIER**

**Le dispositif :** L'enseignant aménage un espace de parole et d'écoute de trente minutes avec un demi-groupe classe. Chaque semaine, chaque élève participe à une séance « d'échange ». (la présence d'aides-éducateurs permet ce fonctionnement : l'autre demi-groupe est soit en bibliothèque, soit en salle informatique). L'espace langagier métacognitif a lieu dans une autre salle que la classe. Le plus souvent, l'enseignant et les élèves sont assis en cercle sur des tapis, pour rompre avec le cadre et la gestuelle scolaire.

**La technique :** L'enseignant vise la verbalisation narrative d'une situation scolaire de référence effectivement vécue. Il s'agit d'une description de l'action d'apprendre, saisie à travers la réalisation d'une tâche spécifiée, que ce soit ou non une situation de réussite au sens scolaire du terme. Cette technique reprend largement celle de l'entretien d'explicitation de P. Vermeersch (1999). Pour synthétiser, il s'agit de rechercher chez l'élève une parole incarnée, au travers de laquelle il est présent à ce qu'il explicite en revivant « sa » réalisation d'une tâche. Le guidage actif de l'enseignant focalise la verbalisation sur une situation effective en évitant tout discours généralisant et recherche une verbalisation narrative, qui utilise le « je » qui engage, plutôt que le « on ». Il privilégie les questions de type « com-

ment » et évite les relances de type causal qui orientent vers le savoir déjà conceptualisé qui n'est pas d'abord recherché ici, même s'il est central pour l'école. On s'intéresse surtout à mettre à jour des informations invisibles à l'enseignant et à l'élève lui-même, à partir de la description précise.

Le but : L'objectif visé a une double composante qui concerne dans des registres hétérogènes mais complémentaires les acteurs de la situation d'enseignement-apprentissage :

L'espace langagier vise un travail métacognitif chez l'élève : la verbalisation narrative de l'action d'apprendre à partir d'une situation vécue a pour finalité de l'aider à prendre conscience de sa démarche, c'est-à-dire à devenir auteur et acteur de ses apprentissages.

La verbalisation narrative vise également, à travers cette situation de communication, à informer l'enseignant, à lui rendre visible ce que fait l'élève qui apprend. Il s'agit dans un premier temps d'un travail d'écoute active de « la parole d'apprendre » de l'élève, qui lui permet, fut-ce imparfaitement d'accéder aux processus cognitifs et affectifs, explicites et implicites qui sont à l'œuvre quand l'élève réalise une tâche d'apprentissage. Dans un second temps, à partir de ces informations, l'enseignant peut élaborer des situations d'enseignement-apprentissage adaptées qui prennent en compte la réalité concrète des processus d'apprendre de ses élèves. Il peut également, en conjuguant ces informations, ses observations en classe et les productions scolaires d'un élève, bâtir à bon escient des situations de remédiation pertinentes, dans le sens où il a pu identifier ce qui fait problème : il s'agit alors d'un travail de « chirurgie pédagogique », visant un travail très ciblé sur ce qui pose problème aux dires de l'élève qui décrit les pas de procédures dans une tâche précise, comme la résolution d'une situation problème singulière.

### **LES MATERIAUX RECUEILLIS : QUELQUES EXEMPLES ET ELEMENTS D'ANALYSE**

*Exemple 1* : L'élève 1 explicite une activité de la veille qu'il a trouvée difficile.

Classe de CE1 en ZEP ; Activité de référence : chercher le mot « BINER » dans le dictionnaire].

Elève 1 : Moi, j'ai cherché dans le dico, mais j'ai pas trouvé. Je sais pas.

Enseignant : Tu ne sais pas ? Rappelle-toi. Tu as pris ton dictionnaire dans ton casier...

Elève 1 : Oui. J'ai regardé aux mots qui commencent par B. Mais il y en avait trop. Ils étaient mélangés. J'ai regardé au début avec mon doigt (l'enfant fait le geste indiquant qu'avec l'onglet, il accède directement à la lettre B). Et j'ai tourné, mais le mot, il y était pas. J'ai lu des mots, mais j'étais perdu. Alors j'ai cherché le I. Après le B, c'est le I dans BINER. Je sais que c'est comme ça (qu'il faut faire). Alors, j'ai pris le I. Mais dans les mots en I, il y avait pas BINER. Les mots sont trop mélangés dans le dictionnaire. Moi, je suis perdu. Alors, j'ai regardé la page des avions, c'est celle que je préfère. Mais j'ai pas trouvé le mot.

Elève 2 : Mais c'est pas comme ça. Il faut regarder les mots avec le B et le I. oui, les mots avec BI. Le mot BINER, il commence par BI. C'est comme ça qu'il faut chercher.

Elève 1 : (silence ; il regarde avec des yeux ronds, et semble identifier l'écart entre la procédure qu'il a décrite et celle proposée par son camarade).

Elève 3 : Oui. Et après tu prends le N. Tu cherches les mots qui commencent par BIN.

Elève 1 : Ah oui ; j'ai compris alors. Il faut prendre les lettres du mot qu'on cherche ensemble... (court silence) C'est pas le B et puis après le I. C'est le BI. Oui, c'est le BI. Là je crois que j'ai compris.

Ce court extrait d'un entretien observé et enregistré appelle quelques éléments d'analyse dans deux directions.

La parole narrative participe à structurer l'activité cognitive de l'élève. Du point de vue de l'élève, la description de son action lors de la recherche du mot BINER dans le dictionnaire lui a permis de produire un travail de réfléchissement au sens piagétien (Piaget 1974a et b), qui vise à une prise de conscience de ses procédures d'action. Elle permet de dépasser le simple constat d'une situation d'échec ou de réussite pour accéder à la compréhension : ici, une erreur de procédure dont l'élève se rend compte après l'intervention d'un camarade. Cette parole est dans le temps de classe mais s'affranchit du cadre strictement scolaire : elle existe dans un espace où le jugement de valeur auquel aboutit une activité scolaire n'a pas de place. Cet espace langagier a une dimension métacognitive, car c'est le processus, le « comment j'apprends » qui est premier sur le produit, le « ce que je sais (ou déclare savoir) ». La parole de l'élève, ici avec la médiation d'un camarade, est une parole qui auto-informe son auteur. L'interaction entre pairs n'est pas anecdotique : l'espace langagier fonctionne comme un réseau d'écoute et d'échange qui échappe à la logique évaluatrice du format scolaire. La parole narrative réflexive n'est pas une parole *à priori* conceptualisée, mais plutôt une parole d'évocation de l'activité vécue. Mais son produit est, en l'occurrence, une conceptualisation : l'élève, en identifiant son erreur de procédure construit et intériorise, c'est à dire fait sien, le pas d'algorithme auquel il n'avait pas accès : il a compris et ce travail de conceptualisation consciente devrait lui permettre, en retrouvant une tâche analogue, de la mener à bien.

Une question qui se pose alors est celle de l'impact réel de ce que nous nommons une conceptualisation : celle-ci est-elle réinvestie dans l'action ? A quelles conditions sur les plans cognitif et pédagogique ? En d'autres termes, les interactions langagières que l'élève 1 a eues avec ses camarades lui permettent-elles maintenant de mieux utiliser un dictionnaire ? Pour le cas présent, l'enseignant a constaté une amélioration notable de l'utilisation du dictionnaire par l'élève 1. Mais nous ne savons pas précisément si le travail de conceptualisation de l'élève 1 a pour conséquence directe l'utilisation correcte du dictionnaire ou si celle-ci est due aux activités d'entraînement d'utilisation du dictionnaire mises en place par l'enseignant à la suite de l'espace langagier.

Assurément, ce travail d'identification des effets concrets de l'espace langagier sur les résultats scolaires est important. Il serait nécessaire de vérifier de manière systématique et rigoureuse si et à quelles conditions la conceptualisation réalisée par l'élève au cours de l'espace langagier peut-être réinvestie avec succès dans l'action. Cela est l'objet d'un protocole en cours de validation qui sera opérationnel sur les deux prochains sites intéressés par notre démarche<sup>1</sup>. A travers cet exemple singulier, représentatif des matériaux récoltés dans notre travail, nous pensons que le dispositif pédagogique que nous avons observé procède aussi, *via* la parole narrative, d'une démarche d'évaluation formatrice où l'élève fait le point, de son chemin d'apprendre et participe à devenir un sujet apprenant, c'est-à-dire un acteur engagé et conscient de ses apprentissages : c'est une étape indispensable pour devenir autonome face à la tâche, c'est-à-dire s'engager dans sa réalisation et conduire cette réalisation : saisir les informations suffisantes et pertinentes qui permettent d'anticiper la procédure à mettre en œuvre, de conduire l'heuristique de ces procédures et d'identifier les indicateurs de fin de tâche.

#### UNE NOUVELLE POSTURE POUR L'ENSEIGNANT

Au cours de l'entretien non directif avec l'enseignant, immédiatement postérieur à l'enregistrement, celui-ci a déclaré avoir juste remarqué que l'élève 1 avait été en échec dans un travail de recherche de mot dans le dictionnaire, sans avoir identifié la raison de cet échec.

- L'espace langagier métacognitif voit disparaître l'image de l'enseignant qui domine le savoir à enseigner et produit un jugement (situer l'élève par rapport à une norme à travers la notation ou une appréciation, ou encore classement). Il s'agit à nos yeux d'un changement de posture radical : l'enseignant se trouve dans une position d'horizontalité par rapport aux élèves, dans la mesure où il se trouve dans une situation de communication authentique : il pose des questions dont il ne connaît pas la réponse *a priori*, rompant en cela avec le format scolaire traditionnel du maître « qui sait ». Une dissymétrie dans la relation enseignant/élève(s) persiste, puisque l'enseignant est toujours celui qui pose des questions et reste le pilote de cette situation pédagogique. Cette posture de médiateur qui s'informe du processus d'apprendre de l'élève suppose une double compétence nouvelle et un enrichissement de la professionnalité enseignante :

- être capable de faire produire une verbalisation narrative et réflexive par les élèves sur une action d'apprentissage vécue et spécifiée et de se mettre en situation d'écoute active et empathique.

- être capable d'inférer les processus cognitifs et socio-affectifs mis en œuvre à partir de cette verbalisation et d'autres indices (observation en classe, traces écrites de travail de l'élève) afin de construire, le cas échéant, une remédiation ciblée.

L'enseignant nous a indiqué qu'il n'avait pas repéré que l'élève 1 ne savait pas se servir d'un dictionnaire et a mis cela sur le compte de la distraction qui selon

---

<sup>1</sup> Cette seconde phase de notre recherche débutera en septembre 2001.

lui le caractérise. Il a été très surpris de ce qu'il a appris sur le fonctionnement de cet élève car il avait insisté en classe sur les procédures d'utilisation d'un dictionnaire. Dans l'exemple cité, il n'a pas effectué d'intervention de remédiation. Il a jugé que l'élève<sup>1</sup>, à partir des interactions avec l'élève 2, a pris conscience de son dysfonctionnement (activité de décontextualisation). Il a cependant vérifié, par un travail de réinvestissement (recontextualisation) que l'élève 1 est capable d'utiliser correctement l'algorithme adéquat pour se servir d'un dictionnaire<sup>2</sup>.

L'enseignant a aussi exprimé que l'espace langagier métacognitif ouvre des perspectives nouvelles et valorisantes. Il traduit ainsi la transformation positive de son identité professionnelle qu'apporte l'espace langagier métacognitif : l'enseignant dispose sur le plan pédagogique d'un outil qui rend plus lisibles et plus pertinentes les actions de remédiations qu'il met en place et qui permet au mouvement d'individualisation de l'apprendre de ne pas rester au rang des prescriptions impossibles ou relativement hasardeuses.

*Exemple II :* Il est demandé à l'élève A de décrire une tâche qu'il estime avoir réussi.

Classe de CE1 ; La construction du nombre 1 000

Elève A : J'ai dessiné la centaine au crayon à papier ; c'est un carré. Mais alors j'avais dix centaines et ça faisait trop, dix centaines. (Silence)

Enseignant : Alors, qu'est-ce que tu as fais à ce moment là ? Tu avais dix centaines ?

Elève A : Et bien j'ai pensé qu'il y avait quelque chose qui n'allait pas : dix centaines, c'est trop. Alors j'ai pris le paquet, et tout à coup, j'ai vu que dix centaines, c'est un paquet de dix. Tu vois, c'est comme ça que j'ai vu. J'ai vu pareil que les dix ronds (ou dizaines) qui font un carré (ou centaine). C'est pareil, sauf que c'est dix carrés qui font un paquet de mille. C'est là que j'ai compris. J'étais drôlement content, parce que mille, c'est dur. Je croyais que j'y arriverai pas. Parce que mille, c'est beaucoup. Mon père m'a dit que mille, c'est beaucoup. Que y a que les grands qui savent compter jusqu'à mille. Mais maintenant, je sais Moi, j'ai fabriqué mille avec dix paquets de cent. Finalement ; c'est beaucoup, mais c'est pas trop, mille. Je crois je que vais savoir compter beaucoup plus. Je le dirai à mon père.

### **LA PAROLE NARRATIVE METACOGNITIVE, VECTEUR DE CONSTRUCTION IDENTITAIRE DE L'ÉLÈVE**

Le travail d'explicitation, centré sur la description de l'activité effective de l'élève, et la mise en mot par l'élève lui-même du processus (comment je fais) lui permet de « se penser apprenant ». La verbalisation narrative l'aide à devenir, même modestement, acteur dans le processus d'altérité qui structure le projet que l'institution scolaire a pour lui, et contre lequel, parfois, faute d'outil de lecture, de reconnaissance perçue de la part de cette institution, il résiste ou fuit. Petit à petit, il de-

---

<sup>2</sup> Un travail plus systématique de cet aspect pédagogique est en phase de mise en place.

vient partenaire conscient de ce processus de transformation à travers lequel il construit son identité :

Une attitude d'écoute active et empathique de l'enseignant est fondamentale pour, que l'enfant puisse se structurer à travers cette communication pédagogique au sens fort du terme. Cette attitude aide l'enfant à soutenir et relancer sa motivation, dont J. Nuttin (1984) précise qu'elle est l'énergétique des conduites. Cette motivation, par laquelle l'enfant s'inscrit dans une tension psychocognitive se crée lorsqu'il s'assigne un but à atteindre, même modeste, c'est à dire lorsqu'il se met en projet. C'est alors qu'il est en position de dépasser des obstacles aux apprentissages, dont les plus fréquents, exprimés par les élèves eux-mêmes sont l'angoisse face à une tâche mal maîtrisée et/ou inconnue, la peur du jugement de l'enseignant et des camarades. La parole narrative réflexive se différencie ici de l'entretien d'explicitation dans la mesure où l'expression des affects au cours de la description du vécu de la tâche nous paraît un renseignement important sur l'enfant en tant que sujet apprenant. Nous estimons essentiel d'écouter cette parole qui se situe sur un registre complémentaire à celui de la description détaillée des procédures d'effectuation de la tâche vécue, qui est lui particulièrement utile du point de vue du traitement de l'information et de la construction de représentations-outils. L'enseignant qui conduit l'entretien doit cependant centrer sa fonction de guidage sur la description des procédures effectivement mises en œuvre : il est en effet généralement plus facile à un enfant de verbaliser ses affects que de décrire de manière complète, détaillée une activité qui fait partie de son expérience concrète d'élève mais dont tous les aspects ne sont pas conceptualisés et intériorisés.

La parole narrative métacognitive est un outil pour créer cette motivation intrinsèque par laquelle il n'attache pas une attention exclusive à la note, qui devient un bénéfice secondaire, mais il donne d'abord « du sens pour lui à ses apprentissages » et consolide son projet d'apprenant, accédant ainsi à une certaine autonomie.

L'élève qui a de bons résultats scolaires atteste d'une capacité à se mettre en projet en tant qu'élève, c'est-à-dire d'une capacité à s'assigner des buts et à mettre en œuvre, sous le regard de l'enseignant, de ses parents, de ses camarades, les outils et démarches cognitifs pour les atteindre. Cette capacité semble moins développée chez une fraction importante des élèves de Zone d'Éducation Prioritaire, pour lesquels elle semble à construire. L'espace langagier métacognitif apparaît être un levier privilégié pour mettre en place une véritable pédagogie du sujet, car il permet une verbalisation de l'activité d'élève que chacun ne construit pas dans le contexte de vie familial, particulièrement lorsque le rapport de la famille à l'école fait que l'institution scolaire apparaît distante ou porteuse d'un projet de socialisation qui n'est pas convergent avec les modes de socialisation familiaux. L'enseignant est alors dans le rôle d'un partenaire d'apprentissage, qui aide à produire un discours qui ne soit pas centré sur le savoir mais sur le mode d'appropriation et d'intériorisation de ce savoir, dans ses dimensions cognitives et socio-affectives. Ce discours aide l'élève à maîtriser au mieux l'écart entre l'objectif à atteindre et sa propre situation : cette capacité l'aide à prendre conscience de sa progression, et à développer son identité pour soi et son identité pour autrui (Dubar 1998) : dans l'exemple II,

l'élève mentionne l'importance pour lui d'avoir pris conscience de sa réussite dans une tâche qui lui semblait difficile. L'estime de soi est un élément important pour stimuler la capacité à se mettre en projet, donc à la fois à renforcer sa motivation intrinsèque et à produire du sens dans l'apprendre. L'élève A évoque à deux reprises son père : ce dernier lui a dit que seuls les grands savaient compter jusqu'à mille et lui ne manquera pas de l'informer qu'il y est arrivé. Cet enfant progresse aussi par le regard de son père qui joue le rôle d'étai affectif aux fonctions cognitives (cette remarque prend d'autant plus d'importance dans ce cas puisque l'enfant A ne voit son père qu'une fois par mois, celui-ci étant incarcéré assez loin de son lieu de résidence). L'identité globale de l'enfant passe aussi par l'estime qu'il lit dans le regard d'autrui, à travers laquelle, il trouve les raisons d'apprendre.

Le fait même que l'enseignant écoute la parole narrative de l'élève, y attache de l'importance à travers le simple fait de le laisser s'exprimer permet à celui-ci, notamment s'il rencontre des difficultés scolaires, de se percevoir dans le regard de l'enseignant comme sujet d'un pari d'éducabilité de la part de celui-ci.

#### **MODELISATION DE LA DYNAMIQUE INDUITE PART L'ESPACE LANGAGIER METACOGNITIF**

L'analyse de l'ensemble des matériaux disponibles de notre recherche en cours permet de proposer une première modélisation.

Nous n'ignorons pas que le modèle présente l'inconvénient de réifier l'aspect humain pourtant essentiel ici, mais son intérêt est de relier les différents éléments de la dynamique induite par l'espace langagier métacognitif qu'il nous paraît important de formaliser à partir du dispositif pédagogique que nous avons examiné.

#### **CONCLUSION**

L'espace langagier métacognitif, que nous tenons pour matériau d'une ethnographie de l'apprendre à l'école aujourd'hui, est centré sur la parole narrative orale de l'élève sollicitée par l'enseignant en suivant un protocole particulier. Ce dispositif pédagogique, qui considère l'élève comme un sujet cognitif intègre les dimensions plurielles de « l'apprendre ».

Il apparaît particulièrement intéressant pour les élèves en difficulté scolaire pour lesquels il permet de réaliser un travail métacognitif qu'ils ne font pas ou peu sur le temps scolaire classique ou en dehors de l'école. Ce dispositif ne se limite pas à une organisation pédagogique singulière mais nécessite un engagement professionnel de l'enseignant, à travers notamment un temps de formation à l'entretien d'explicitation de la parole narrative de l'élève.

Ce dispositif pédagogique est le catalyseur d'une évolution de la posture pédagogique des enseignants volontaires vers une attitude de médiateur engagé.

La prise en compte de la dimension expérientielle des apprentissages scolaires par l'enfant, tenue pour importante par les précurseurs des pédagogies actives, trouve, à travers les sciences cognitives qui ont émergé depuis vingt cinq ans et

T. PIOT

notamment à travers le lien entre cognition, langage et identité, un intérêt et une légitimité renouvelés. Elle offre à l'enseignant des voies pour imaginer des démarches et dispositifs pédagogiques féconds dont les espaces langagiers métacognitifs sont un exemple.

**Thierry PIOT**  
CERSE, Université de Caen

**Abstract :** From a teaching-learning situation in class, the metacognitive language area allows the narrative and reflexive verbalization of the student. This verbalization is an authentic communication act between the teacher and the student, who are each in their posture, in active situation and potential beneficiary from the effects of this speech : the first one inquires and the second one informs himself. The result is the possibility of a dynamic tension between these two actors, generated by the attention paid by the teacher as well as the student to two heterogeneous and complementary aspects that refer to the inherent complexity of knowledge : - declarative knowledge, assessed as a product by the school institution ; - learning knowledge, more implicit, linking the socio-affective dimension (motivation), the cognitive dimension (conceptualization of procedure and information processing) and the meaning making dimension (in the project of identity construction) at the service of the aimed autonomy of the subject in development.

**Keywords :** Pedagogy, verbalization, metacognition, student.

### Références bibliographiques

- Dubar C. (1998) *La socialisation : construction des identités sociales et professionnelles*. Paris : Armand Colin.
- Nuttin J. (1984) *Théorie de la motivation humaine*. Paris : PUF.
- Peyronie H. (coord.) (1998) *Freinet, 70 ans après. Une pédagogie du travail et de la dédicace ?* Caen : PUC.
- Piaget J. (1974 a) *La prise de conscience*. Paris : PUF.
- Piaget J. (1974 b) *Réussir et comprendre*. Paris : PUF.
- Piot T. (2001) « Quelle légitimité pour la recherche d'accompagnement en pédagogie ? » — in : *Réflexions et analyses pédagogiques* (132-138), IUFM de Poitou-Charentes, INRP.
- Vermeersch P. (1999) *L'entretien d'explicitation*. Paris : ESF.