



L'expérience du Burundi

Le développement de la métacognition des élèves : des pratiques relevant d'initiatives isolées des enseignants

1. Description des pratiques identifiées au niveau des écoles

A travers la collecte de données dans les établissements visités, il a été identifié un souci des enseignants à développer chez leurs élèves **une capacité d'apprendre à apprendre**, notamment à travers divers tours de mains (c'est-à-dire des astuces ou techniques) visant à : développer les capacités de concentration et de mémorisation précoce, s'appuyer sur la répétition pour développer la mémoire à long-terme, et enfin favoriser le développement de la réflexivité.

Une description synthétique des pratiques en question peut d'abord être faite. Dans les écoles enquêtées, plusieurs techniques ont été identifiées pour **faciliter la mémorisation des contenus des leçons**. Elles permettent aux élèves de revenir, le plus souvent par la répétition, sur des concepts ou contenus clés de la leçon du jour. Ici, la récitation à posteriori est un vecteur d'efficacité car les exercices menés par ces enseignants permettent de mettre en place une phase de consolidation précoce des acquis qui est critique si elle réunit deux conditions identifiées par la recherche en psychologie cognitive : la répétition, et la création de liens avec l'acquis, qui se doit d'être le plus personnel et le plus créatif possible.

Des pratiques de répétition des apprentissages ont aussi été observées. Ici, il s'agit de revoir des contenus plusieurs fois, par exemple avec la table de multiplication. Si des preuves de l'efficacité de ces pratiques n'ont pas pu être collectées, il est possible de souligner leur pertinence et leur efficacité potentielle au regard de leur méthodologie : répéter de façon fractionnée. La recherche scientifique a démontré que la répétition fractionnée (répartie en plusieurs séances) était beaucoup plus efficace que la répétition en bloc (une seule séance) pour générer de l'apprentissage sur le long terme, puisqu'elle contribue plus fortement à la consolidation des traces mémorielles qui sont constamment réactivées à chaque répétition. Les recherches indiquent que s'il est préférable de répéter de façon rapprochée au début (car la trace mémorielle est plus fragile), au fur et à mesure, la répétition doit être faite par des intervalles de plus en plus grands (dans les 24 h, puis deux ou trois jours après, puis une semaine après, etc.) car prendre le temps d'oublier oblige au cerveau à fournir un effort de remémoration plus intense. Il se pose alors la question de savoir si ces repères sont connus et maîtrisés par les enseignants.

Le diagnostic a aussi permis d'identifier que certains enseignants plus chevronnés mettaient en place des pratiques remarquables pour **développer la métacognition des élèves**. Dans une classe observée, avant d'entreprendre la partie sur les exercices d'application, un enseignant visité pose la question aux élèves : « *Qu'est-ce que vous allez dire à vos parents si on vous demande ce que vous avez appris aujourd'hui ?* ». Cette question est posée dans toutes les leçons et dans toutes les disciplines afin que les élèves dégagent la synthèse de ce qu'ils viennent d'apprendre.

Dans une autre classe, un enseignant exige à chaque élève de tenir un petit bloc-notes réservé aux informations importantes à retenir par cœur (formules, règles, synthèses et explications de mots et expressions nouveaux). En cas de blocage, il les renvoie à cet aide-mémoire, qu'il contrôle régulièrement sans toutefois y apporter d'annotation. La démarche semble alors favoriser l'autonomie puisque les élèves à la longue mémorisent et maîtrisent les notions et ne consultent leur petit mémo que pour les nouvelles notions.

Bien qu'il soit difficile d'évaluer les effets de telles pratiques, elles portent en elles des leviers importants pour renforcer significativement les performances des apprenants. Il y a un souci des enseignants concernés à développer la capacité des élèves à prendre du recul sur leurs apprentissages, et ainsi de valoriser leur capacité à développer leur métacognition.

Une différence importante à souligner entre ces pratiques est que si les techniques de répétition et de développement de la mémorisation sont relativement étendues, les pratiques visant à développer la métacognition sont développées par un nombre très réduit d'enseignants. Il se pose donc la question de savoir si ces initiatives sont identifiées ou non par les encadreurs de proximité, si elles sont exploitées lors des réunions pédagogiques, ou savoir comment saisir et capitaliser ces techniques pour les analyser et aider les enseignants à construire des pratiques plus efficaces.

C'est ce que nous allons aborder maintenant, car nous avons pu rencontrer ces cadres des structures déconcentrées.

2. Ce que disent les agents des services déconcentrés par rapport à ces pratiques et à la façon dont ils les appréhendent

Face à ces pratiques innovantes, nous avons identifié de la part des agents des services déconcentrés trois types de réaction intéressantes :

- **Une tendance à la dévalorisation** dans le cas où les pratiques en question ne figurent pas dans les normes et guides de l'enseignant. Ici, la réaction typique observée chez une partie des encadreurs lorsque nous leur présentions ces pratiques de classe était d'une part une focalisation de leur part sur le fait que ces pratiques étaient mentionnées ou non dans le guide de l'enseignant, et le cas échéant, la nécessité d'une sanction du moins verbale.

Des acteurs rencontrés ont dit :

« Pour moi, toute observation qui est hors de la méthodologie décrite dans le guide de l'enseignant est considérée comme une erreur et doit être suivie d'une remarque »

« J'ai observé des répétitions et répétitions en classe. Tout ça est permis dans le guide de l'enseignant. Donc, les enseignants doivent appliquer la méthodologie telle qu'elle est décrite dans leurs guides. »

- D'autres encadreurs toutefois tendaient davantage à **apprécier positivement** les pratiques en question, tout en informant que leur accompagnement consistait surtout à « encourager » ces initiatives, **bien que cela soit toujours sans suite.**

Des acteurs rencontrés ont dit :

« Nous ne donnons rien à l'enseignant qui met en œuvre ces initiatives si ce n'est que des encouragements verbaux. Si non il fallait qu'il y ait échange d'expérience à travers les réseaux »

- En réalité, une petite minorité d'agents indiquent que le problème vient surtout **d'un « manque de repères »** des agents des services déconcentrés et centraux pour accompagner ces innovations.

Des acteurs rencontrés ont dit :

« La première condition pour piloter ces initiatives de mémorisation et de métacognition est de les connaître d'abord pour ensuite les vulgariser à travers tous les réseaux scolaires. »

« Non, nous n'avons pas d'outils d'accompagnement, nous ne nous contentons que de l'encouragement de ces initiatives. »

« Les encadreurs de proximité ont des confusions sur le pilotage du fait qu'il n'existe pas de méthodologie décrivant la mise en œuvre de ces initiatives »

Il est aussi possible d'ajouter que ces réactions typiques ont plus globalement été constatés pour toutes les formes d'innovations pédagogiques identifiées et qui ont été partagées aux agents de l'encadrement, ce qui pose la question de la manière de renforcer la capacité des autorités à appréhender et piloter ces innovations.

3. Des pistes de réflexion qui émergent : développer les réseaux scolaires pour en faire des laboratoires d'innovations

Au Burundi, le diagnostic indique que le renforcement de la capacité des autorités à piloter ces innovations implique de repenser la manière dont les espaces de mutualisation sont organisés et accompagnés par les autorités. Pour cela, un dispositif central apparaît, il s'agit des réseaux scolaires qui se construisent sur la base d'un regroupement de quatre à six écoles appelées « ECOLES SATELLITES » situées dans un rayon avoisinant 5 km avec au centre une école de référence appelée « ECOLE CENTRALE » choisie en raison de ses opportunités matérielles plus importantes. En cas d'indisponibilité de réunir ce nombre suite aux distances très longues entre les écoles, le DCE a la prérogative d'apprécier et valider la mise en place d'au moins trois écoles. Le diagnostic indique que c'est autour de ces réseaux que se **polarisent les activités**

d'encadrement pédagogique, et constituent même parfois une **priorité en matière d'encadrement compte-tenu du contexte de faibles moyens** qui limitent la capacité à aller dans toutes les écoles.

Il y a donc un enjeu de faire des réseaux scolaires des espaces privilégiés pour appuyer le développement d'innovations et de pratiques efficaces de gestion des classes étant donné que de nombreuses pratiques plus ou moins tâtonnantes des enseignants ont été observées sur le terrain. Et il s'agit notamment des pratiques qui visent à développer la mémorisation et la métacognition et qui fait l'objet de cette intervention.

Il serait donc intéressant d'inclure dans l'agenda des réseaux scolaires des espaces pour piloter les innovations pédagogiques et valoriser les pratiques tâtonnantes des acteurs de terrain, lorsqu'elles paraissent prometteuses. Ceci nécessite toutefois d'aller au-delà des formes habituelles de formation et ou de mutualisation qui sont mises en avant dans les pratiques managériales dominantes au sein du système, et dans ces réseaux en particulier qui ne sont pas suffisants pour être de véritables espaces de partage d'astuces et tours de mains entre enseignants.

Des acteurs rencontrés ont dit :

« Il faut vulgariser ces initiatives à travers les réseaux scolaires »

« Ce serait bon de vulgariser ces pratiques dans les réseaux scolaires »

« Étant donné que ces initiatives sont pour la plupart liées à la personnalité de quelqu'un, leur partage est difficile ».

En effet, quand nous avons interrogé les agents des services déconcentrés sur la manière d'accompagner ces innovations tâtonnantes (ou en cours de développement) des acteurs de terrain, ces derniers nous ont toujours répondu qu'il faut former, sensibiliser, voir moraliser, parfois d'autres disent qu'il faut mutualiser les pratiques ou encore les vulgariser... À notre niveau, nous pensons que ces propositions génériques sont problématiques car elles relèvent d'une forme de réponse stéréotypée, c'est-à-dire une réponse basée sur une vision trop caricaturale de la réalité et qui en même temps permet à ceux qui les prononce de ne pas s'impliquer dans une réflexion qui les impliquerait directement dans un agir collectif.

Ainsi, si on prend l'exemple d'un enseignant en échec qui participe à un espace de partage au sein d'un réseau, au-delà de lui signifier qu'il n'a pas réussi et qu'il faut qu'il prenne modèle sur les enseignants les plus performants, que fait-on pour lui une fois qu'il est retourné dans sa classe ? C'est ce genre de point qui est absent et donc insuffisamment pensé dans les dispositifs actuels d'accompagnement des enseignants, notamment les réseaux, et si nous souhaitons faire des réseaux des laboratoires d'innovations, cela implique de répondre à ce type d'enjeu. Il faudrait penser à un accompagnement pédagogique de changement et non seulement un contrôle de conformité.

L'enjeu d'un espace de partage tel qu'évoqué ici dépasse donc les seuls enseignants qui mettent en place des pratiques jugées innovantes car l'objectif n'est pas de faire un partage de « bonnes pratiques ». Au contraire, il s'agit de pouvoir imaginer une configuration qui puisse mettre les enseignants en situation de produire les savoirs dont ils ont besoin pour piloter leur classe.

Au final, faire des réseaux des laboratoires d'innovations implique surtout une forte transformation des pratiques managériales des encadreurs qui disposent de peu de repères méthodologiques pour piloter ces innovations et ces pratiques tâtonnantes, et c'est cela qui doit alors être le cœur de cible pour développer la capacité des autorités à accompagner les initiatives innovantes qui viennent du terrain.
