

Méditation et métacognition. De la méditation attentive comme stratégie métacognitive

*Gilles Thibert**

Depuis les travaux de Flavell (1979, 1987), à la fin des années soixante-dix, la métacognition est devenue, dans le monde de l'éducation, un objet d'étude dont on se préoccupe de plus en plus. Pour plusieurs (Noël *et al.*, 1995 ; Lafortune *et al.*, 2000), il est important de chercher à développer cette capacité d'être conscient de, et d'avoir prise sur nos processus cognitifs. C'est en effet ainsi que l'on définit la métacognition. La plupart des spécialistes y distinguent deux composantes : le savoir métacognitif, qui consiste à savoir ce que l'on sait et comment on apprend, et l'auto-régulation cognitive ou encore la capacité d'agir sur ses processus cognitifs. On fait parfois référence à certaines de ces capacités métacognitives comme à une capacité d'objectivation, ou encore comme à la pensée réflexive. Depuis, plusieurs recherches (Brown, 1987) ont démontré qu'il y avait un lien entre les capacités métacognitives et l'habileté à apprendre et à résoudre des problèmes. Toutefois — et cela malgré les nombreux programmes d'entraînement proposés ou expérimentés —, on a rapidement constaté que les capacités métacognitives ne sont pas des capacités qui s'enseignent facilement, c'est-à-dire pour lesquelles il est aisé de mettre en place un environnement favorisant son développement (Romainville, 2000). J'en ai fait personnellement la constatation dans un cours dont l'objectif est d'amener les étudiants à prendre conscience des processus mentaux qu'ils utilisent lorsqu'ils sont en situation de prise de décisions dans un contexte de planification d'enseignement.

* Gilles Thibert est professeur au département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Montréal.

Parallèlement à ces travaux, on a assisté également à un véritable changement de paradigme dans ce domaine de recherche que l'on désigne sous l'appellation de « sciences cognitives ». Cette évolution est particulièrement bien décrite dans l'ouvrage de Varela, Thompson et Rosch (1993). Or, ces auteurs, face à l'impasse de la phénoménologie comme méthode d'examen de l'expérience humaine dans ses aspects réflexifs et vécus, en sont venus à proposer la méthode bouddhique de la méditation centrée sur l'attention comme méthode d'exploration des phénomènes mentaux.

Bien entendu, la méditation n'est pas une invention du bouddhisme. C'est une activité qui a une longue tradition, en particulier en Inde, où se sont développées plusieurs techniques et approches différentes de la méditation. En général, les spécialistes (Feuga, 1992 ; Varela *et al.*, 1993) s'entendent pour regrouper les différentes méthodes de méditation en deux grandes approches, soit les méthodes axées sur la concentration (*samatha*) et les méthodes axées sur l'attention (*vipassana*). C'est particulièrement au sein de la tradition bouddhique, et plus spécifiquement dans le bouddhisme de la « tradition des anciens » (*theravada*) que la méthode de l'attention a été perfectionnée.

C'est la proposition de Varela, Thompson et Rosch qui m'a amené à vouloir examiner cette méthode pour y trouver des stratégies et des techniques qui seraient susceptibles d'être efficaces pour développer les capacités métacognitives. Déjà, intuitivement, j'avais expérimenté et utilisé certains textes traitant de la méditation bouddhique comme pistes à suggérer à mes étudiants qui me faisaient part de leur difficulté à expliciter leurs processus mentaux. C'est ma participation au projet Tibet-2000 qui m'a vraiment donné l'occasion d'analyser et d'approfondir cette voie tant dans la documentation que par l'expérimentation. J'ai profité de mon séjour au Tibet et au Népal pour m'inscrire comme méditant dans un centre d'apprentissage de la méditation vipassana à Katmandou.

Mon objectif est donc d'explorer ce que la psychologie bouddhique suggère comme manières de nous amener à prendre conscience de nos processus mentaux. Plus concrètement, il est question d'en arriver à identifier dans la psychologie bouddhiste des éléments dont on pourrait s'inspirer pour élaborer des stratégies d'enseignement et d'apprentissage qui faciliteraient, chez les étudiants, la prise de conscience de leurs processus mentaux. De

tels processus, comme la transformation de conceptions ou la résolution de problèmes, se retrouvent dans la plupart des champs disciplinaires. Ultérieurement, je prévois utiliser ces éléments comme base pour l'élaboration et l'expérimentation d'un programme de développement des capacités métacognitives.

La documentation nous a révélé qu'au moins trois méthodes différentes étaient actuellement utilisées dans l'enseignement de la méditation Vipassana. Celle qui est le plus connue est celle qui a été mise en forme par S. N. Goenka (Hart, 1988) qui est à l'origine de la création de plusieurs centres à travers le monde. C'est dans un de ces centres que j'ai expérimenté personnellement la méditation Vipassana. La méthode de Goenka débute par un entraînement à la concentration sur la respiration (Satipatthana), pour ensuite porter surtout sur l'attention aux sensations corporelles. L'autre méthode, qui origine de Birmanie comme celle de Goenka, a comme leader Mahasi Sayadaw. L'entraînement à l'attention qui est prôné dans sa méthode porte sur un ensemble plus large d'objets que la méthode de Goenka. On y accorde ainsi une plus grande importance à des activités comme la marche, mais aussi aux processus mentaux. C'est une approche assez semblable qu'on retrouve dans les enseignements donnés par un couple d'Occidentaux, Rosemary et Steve Weissman (1996), dans un monastère bouddhique de la Thaïlande.

Un examen de la documentation relative à ces trois méthodes révèle certaines constances dans les stratégies utilisées pour leur enseignement. Voici celles qui apparaissent les plus évidentes.

- 1) Dans les trois méthodes on commence toujours d'abord par des exercices de développement de la concentration, habituellement basés sur le fait de porter attention à la respiration, plutôt que la fixation sur un objet visuel (par imagerie) ou sonore (par exemple, un mantra).
- 2) Une des premières stratégies qu'on y utilise est l'habitude de noter et de nommer mentalement les processus mentaux. Il s'agit en quelque sorte de développer une conscience plus aiguë, tout comme si l'on devenait témoin de ses pensées. Cette stratégie peut s'appliquer autant à des gestes moteurs, comme dans la marche, qu'à des émotions ou à des raisonnements. Ainsi on peut décrire, en les nommant mentalement, l'intention de faire quelque chose, la décision de la faire, le geste fait, et ainsi de suite.

- 3) Une autre stratégie, complémentaire à la précédente, consiste à décomposer, fractionner jusqu'au plus simple le processus mental sur lequel on centre son attention. C'est de parvenir à le voir et à l'observer comme une séquence de petites étapes. Dans le cas de la marche, par exemple, cette séquence, pour l'observation d'un seul pas, pourrait aller jusqu'à une douzaine d'étapes, depuis l'intention de lever le talon, jusqu'au geste de poser le pied sur le sol.
- 4) On suggère en plus, en particulier dans l'enseignement de Mahasi Sayadaw, de ralentir le phénomène sur lequel on porte attention.
- 5) Pour faciliter l'habitude de noter les processus mentaux, on propose également, dans chacune des méthodes, un modèle descriptif du processus sur lequel on demande de fixer plus spécifiquement son attention. On propose en quelque sorte une interprétation et des concepts à utiliser comme un guide dans la pratique. L'enseignant suggère délibérément des mots (des étiquettes) pour décrire tels ou tels aspects du processus observé.
- 6) De plus, les enseignants de la méditation Vipassana utilisent fréquemment des métaphores pour appuyer la prise de conscience d'un aspect particulier de tel ou tel processus mental. Ainsi, dans la méthode de Goenka, on suggère aux méditants qui essaient d'être attentifs aux sensations originant de l'intérieur de leur corps, d'imaginer qu'ils traversent leur corps à l'aide d'une flèche ou d'un rayon lumineux. L'utilisation des métaphores a justement été mise en évidence par Delgado Arias (2000) dans son étude, à partir d'exercices métacognitifs, du processus de transformation des conceptions.

Est-il possible de s'inspirer de telles stratégies pour mettre au point un programme d'entraînement métacognitif ? Je pense, avec Varela, Thompson et Rosch (1993) qu'il s'agit d'une voie fertile. La pratique de la méditation centrée sur l'attention permettant en effet de discerner avec plus de précision ce que fait l'esprit, il me semble plausible qu'elle puisse également favoriser le développement des capacités métacognitives. Dans cette approche de la méditation, on ne vise pas à atteindre un état spécifique, un état non-ordinaire de conscience, mais plutôt à développer l'attention à son esprit, à le suivre dans son cours. Il s'agit, en quelque sorte, de lâcher la prise que l'on a sur son esprit, le laissant

à sa nature qui est de chercher à se connaître lui-même. C'est sur cette proposition que je compte développer et expérimenter un tel programme.

Il ne faut cependant pas perdre de vue que dans la tradition bouddhique, la pratique de la méditation vipassana vise l'atteinte de l'état d'éveil ou d'illumination, c'est-à-dire d'une conscience globale, de sagesse (*prajna*). Pour les bouddhistes, la méditation est donc un moyen, une voie et non pas une fin en soi. En ce sens, le fait d'utiliser les techniques de méditation pour développer une connaissance à propos de quelque chose, en l'occurrence les processus mentaux, vise une tout autre fin. Il faudra donc prendre bien soin de ne pas présenter les exercices qui en seront tirés comme des exercices de méditation.

Ouvrages cités

BROWN, A., 1987, « Metacognition, Executive, Self-Regulation, and other More Mysterious Mechanisms », dans F. E. WEINERT et R. H. KLUWE (dir.), *Metacognition, Motivation and Understanding*, Hillsdale (N. J.), Lawrence Erlbaum Associates Inc., p. 65-116.

DELGADO, C. Arias, 2000, « Étude du processus de transformation des conceptions à propos de l'activité scientifique chez les futurs enseignants au secondaire », thèse de doctorat non publiée, Montréal, Université du Québec à Montréal.

FEUGA, P., 1992, *L'art de la concentration*, Paris, Albin Michel.

FLAVELL, J. H., 1979, « Metacognition and Cognitive Monitoring : a New Era of Cognitive-Developmental Inquiry », *American Psychologist*, 34, p. 906-911.

_____, 1987, « Speculations About the Nature and Development of Metacognition », dans F. E. WEINERT, et R. H. KLUWE (dir.), *Metacognition, Motivation and Understanding*, p. 267-288.

HART, W., 1988, *The Art of Living : Vipassana Meditation as Taught by S. N. Goenka*, New York, Harper and Row.

LAFORTUNE, L., S. JACOB et D. HÉBERT, 2000, *Pour guider la métacognition*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.

NOËL, N., M. ROMAINVILLE et J.-L. WOLFS, 1995, « La métacognition : facettes et pertinence du concept en éducation », *Revue française de pédagogie*, 112, p. 47-56.

ROMAINVILLE, M., 2000, « Savoir comment apprendre suffit-il à mieux apprendre ? Métacognition et amélioration des performances », dans R. PALLASCIO et L. LAFORTUNE (dir.), *Pour une pensée réflexive en éducation*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, p. 71-86.

Gilles Thibert

VARELA, F., E. THOMPSON et E. ROSCH, 1993, *L'inscription corporelle de l'esprit : sciences cognitives et expérience humaine*, Paris, Seuil.

WEISMAN, R. et S. WEISSMAN, 1996, *Méditation Vipassana*, Paris, Médecis-Entrelacs.