

Québec français



La métacognition Sésame de la réussite

Yvette Jaume, Bernadette Noël et Anne-Marie Godart

Numéro 98, été 1995

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/44283ac>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (imprimé)

1923-5119 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Jaume, Y., Noël, B. & Godart, A.-M. (1995). La métacognition : sésame de la réussite. *Québec français*, (98), 42–47.

LA MÉTACOGNITION : SÉSAME DE LA RÉUSSITE

PREMIÈRE PARTIE

DU CONCEPT AUX OUTILS

PAR YVETTE JAUME, BERNADETTE NOËL ET ANNE-MARIE GODART

L'enseignement secondaire de la Communauté Française de Belgique est en pleine réforme. Des innovations importantes sont proposées qui amènent les enseignants à :

1. rendre l'élève responsable de son apprentissage et donner du sens à cet apprentissage ;
2. pratiquer une gestion différenciée des apprentissages ;
3. passer d'une évaluation sommative à une évaluation formative et régulatrice, en organisant des moments de remédiation, des activités d'approfondissement, etc.

Les nouveaux besoins

Le leitmotiv « pour une école sans perdants » amène les enseignants à se remettre en question et à s'inquiéter de ce qui se fait en matière de recherche qui puisse les aider dans leurs tâches.

Cette période de déstabilisation pour les enseignants est cependant propice à une meilleure réceptivité aux concepts novateurs. Les enseignants, bien que compétents dans leur travail, se disent peu outillés et peu formés à ces nouvelles pratiques de gestion des apprentissages.

Parmi ces concepts novateurs, apparaît la métacognition. En éducation, la métacognition semble un facteur favorable à l'apprentissage et au transfert.

Définition du concept

Mais avant d'entrer dans le vif du sujet, définissons la métacognition.

La métacognition fait référence à la prise de conscience par l'apprenant de ses propres processus cognitifs ainsi qu'à la régulation par ce dernier de son fonctionnement cognitif. Il s'agit donc d'une opération de second ordre, d'une opération mentale d'un apprenant qui prend pour objet une autre opération mentale du même apprenant (Noël, Romainville, Wolfs, 1994).

Dans cette conception de la métacognition, celle-ci ne serait qu'un cas particulier de la cognition, celui où l'opération mentale est exercée non pas sur un élément extérieur à l'apprenant mais sur des phénomènes mentaux internes ayant lieu et s'étant déroulés dans ses propres structures cognitives. Dans le cas de la lecture de consignes, par exemple, si l'apprenant se pose des questions sur les informations mentales exercées sur un contenu, un objet extérieur. Par contre, si l'apprenant analyse ses propres comportements de lecteur de consignes, ses stratégies adoptées, nous parlerons de métacognition puisque l'opération mentale est exercée sur ses propres opérations mentales de lecteur de consignes et non plus directement sur le contenu de ces consignes.

Par ailleurs, comme le souligne J. Tardif dans son article « Pour un enseignement de plus en plus stratégique » paru dans cette revue au printemps 93, « l'enseignante et l'enseignant qui désirent participer étroitement au développement de compétences chez un élève se voient dans l'obligation d'intervenir directement et fréquemment sur les stratégies métacognitives ». Il ne suffit donc pas d'en parler...

Conception d'outils

C'est pourquoi, en équipe pluridisciplinaire composée d'une chercheuse en psychopédagogie et de deux enseignantes de français, nous avons tenté de concevoir des outils métacognitifs que nous avons expérimentés au sein de deux classes. Il s'agit d'instruments différents par le contenu qu'ils traitent, mais aussi par le public qu'ils visent. Le premier destiné à des élèves de l'enseignement général étudie la façon dont ce dernier réfléchit à un sujet de dissertation et organise sa réflexion avant de passer à la phase de rédaction proprement dite. Il fera l'objet du présent article. L'autre s'adresse à des élèves de l'enseignement professionnel, aux prises avec la lecture de consignes et constituera la base d'un second article.

RÉFLÉCHIR À UN SUJET DE DISSERTATION

Cette expérience avait un double objectif. D'une part, faire prendre conscience à l'élève des démarches mentales qu'il effectue (et de celles qu'il n'effectue pas) face à une tâche complexe, afin de lui permettre de s'autoévaluer et de remédier à ses faiblesses par une meilleure gestion des stratégies requises. D'autre part, éclairer l'enseignant sur les difficultés que rencontrent les élèves afin de leur proposer des remédiations adéquates.

Elle a été menée dans une classe de 6^e rénover (dernière année du secondaire) de l'enseignement général, au total dix-neuf élèves.

Situation

La dissertation est choisie comme exercice-type, en raison de sa complexité au niveau des processus mentaux. Seule est testée la phase préparatoire (celle qui précède la rédaction) en raison de son importance décisive dans la réussite du travail. Quant au sujet, il est en relation avec l'actualité et l'option des élèves.

Voici son intitulé :

« La science a fait de nous des dieux avant que nous méritions d'être des hommes. »

(Jean Rostand, *Pensées d'un biologiste.*)

Partagez-vous l'opinion de Jean Rostand ? Argumentez en faisant appel à des exemples précis.

Au cours des mois qui précèdent, les élèves sont initiés à la problématique et à la polyphonie argumentative selon la méthode de N. Lindenlauf (1990) et analysent, dans cette optique, plusieurs textes journalistiques sur les problèmes posés par la science. Il est en effet important qu'ils aient un certain nombre de connaissances spécifiques pour aborder un sujet valablement. On ne peut traiter que ce que l'on connaît !

Description de l'expérience

Deux heures consécutives de 50 minutes sont consacrées à l'expérience menée en classe.

Durant la première heure, les élèves reçoivent une consigne volontairement floue pour ne pas influencer les comportements : travailler le sujet comme ils le font habituellement dans la première phase d'une dissertation. Toutefois, il leur est précisé que le travail commencé en classe sera continué à la maison et fera l'objet d'un devoir. La motivation est plus grande pour une tâche dont on perçoit l'aboutissement.

Durant la deuxième heure, un questionnaire amène l'élève à réfléchir sur ses propres représentations et sur les stratégies qu'il a mises en œuvre pour s'acquitter de ce qui lui était demandé. Ce questionnaire a une visée essentiellement métacognitive mais n'exclut pas des aspects purement cognitifs. Il nous a en effet paru difficile d'un point de vue pédagogique de dissocier complètement les deux. De plus, nous l'avons conçu également dans une perspective didactique : il peut se lire comme une grille répertoriant les différentes stratégies à mettre en œuvre dans la préparation d'une

dissertation. Réflexion et apprentissage sont donc étroitement associés. Les brouillons des élèves sont relevés avec les questionnaires : ils garantissent la sincérité des réponses et permettent une étude plus affinée.

Résultats de l'expérience

Relater avec précision les résultats de cette investigation est impossible dans le cadre de cet article. Aussi, nous sommes centrées sur l'essentiel.

1. REPRÉSENTATION/APPROCHE AFFECTIVE

Peux-tu préciser quelles ont été tes premières réactions face au sujet ?

1. Je l'ai trouvé ☐ très difficile
☐ difficile
☐ moyennement difficile
☐ facile
☐ très facile
2. Je l'ai trouvé ☐ très intéressant
☐ intéressant
☐ peu intéressant
☐ pas du tout intéressant
3. J'ai été découragé ☐ oui ☐ non
4. J'ai pensé que j'avais été préparé à traiter un tel sujet
☐ oui ☐ non
5. Autre(s) réaction(s) _____

La difficulté du sujet est perçue comme moyenne par la majorité des élèves (douze). Son intérêt est largement reconnu (douze : intéressant + quatre : très intéressant). Le sujet correspond donc bien au public visé.

Les résultats mettent également en évidence le rôle de la composante affective dans l'approche d'un sujet. Cinq élèves disent avoir été découragés. Chez quatre d'entre eux, ce découragement semble lié à la difficulté ressentie du sujet, chez trois également à son peu d'intérêt. Quant aux autres réactions, elles confirment l'importance des connaissances spécifiques, soulignée par J. Tardif.

Ainsi plusieurs élèves justifient leur appréhension favorable du sujet par la familiarité (actualité, textes lus en classe, connaissance générale...)

D'autres invoquent son utilité ou encore sa séduction (« phrase bien formulée »). Mais un élève signale que toutes les notions vues n'ont pas fait surface au premier abord. Sans doute faudrait-il entraîner les élèves à réactiver les connaissances spécifiques qu'ils possèdent que ce soit au niveau des sujets ou des méthodes.

2. LECTURE/COMPRÉHENSION

Parmi ces démarches, quelles sont celles que tu estimes avoir effectuées ?

1. Lire l'énoncé jusqu'au bout
☐ oui ☐ non
2. Relire l'énoncé
☐ oui ☐ non
1 fois 2 fois 3 fois...
3. Analyser la composition de l'énoncé, c'est-à-dire en distinguer les différentes composantes
☐ oui ☐ non
4. Rechercher les termes clefs de la citation
☐ oui ☐ non
5. Préciser le sens de certains termes
☐ oui ☐ non
Comment ?
Par une recherche dans le dictionnaire
☐ oui ☐ non
Par une réflexion personnelle sur le contexte (sens connotés)
☐ oui ☐ non
6. Analyser la structure syntaxique
☐ oui ☐ non
7. Reformuler la citation dans ses propres termes
☐ oui ☐ non
8. S'intéresser à l'auteur de la citation
☐ oui ☐ non

Si oui, expliquer comment.
En tirant parti du titre de l'ouvrage de référence
☐ oui ☐ non

En faisant une recherche au dictionnaire
☐ oui ☐ non
9. Autre démarche _____

Dans l'ensemble, les élèves ont conscience d'effectuer un grand nombre d'opérations mentales (entre quatre et huit), même si celles-ci ne s'accompagnent pas toujours de traces écrites. Cependant, quatre élèves seulement reconnaissent avoir effectué toutes les opérations relevées dans le questionnaire : ils figurent parmi les bons élèves de la classe. À l'opposé, quatre également avouent avoir négligé la moitié des opérations : ce sont soit des élèves « faibles » (du genre brouillon), soit de « bons » élèves qui en raison de leur

anxiété sont davantage exposés au stress. En dehors de la lecture et de la relecture du sujet effectuée plusieurs fois par tous les élèves, le questionnaire révèle un certain nombre de faiblesses qui relèvent du domaine cognitif : analyse insuffisante de la composition de l'énoncé, négligence des aspects syntaxiques (connecteur « avant que »), absence de véritable reformulation... L'enseignant devra donc revenir à des exercices d'ancrage. Enfin, le contexte (l'auteur, son époque) n'est pas suffisamment pris en considération. Le manque de temps souvent invoqué comme justification révèle en fait que l'élément n'est pas ressenti comme important. Bref, autant de pistes à explorer dans la classe si on veut rendre l'élève performant en lecture d'énoncé.

3. RÉACTION, PRISE DE POSITION, DISTRIBUTION DES RÔLES

1. T'es-tu demandé si l'auteur avait raison ?
☐ oui ☐ non

dans quelle mesure il avait raison ?
☐ oui ☐ non
2. As-tu estimé nécessaire d'expliquer l'opinion de l'auteur avant de donner ton avis, même si cela n'était pas demandé ?
☐ oui ☐ non
3. As-tu pensé qu'il existait des gens qui ne partageait pas l'opinion de l'auteur ou la tienne et que tu pourrais considérer comme partie adverse ?
☐ oui ☐ non
4. As-tu pensé qu'il serait intéressant de faire appel à des auxiliaires pour donner plus de poids à ton argumentation ?
☐ oui ☐ non

Comment les as-tu trouvés ? Recherche de citations, personnalités découvertes par le cours, par les médias _____

Massivement, les élèves se posent la question de savoir si l'auteur de la citation a raison, et dans quelle mesure. Chez une très petite minorité, la confiance est instinctive ou la nuance absente (position noir ou blanc). D'autre part, l'explication de la citation n'est pas une démarche spontanée chez tous : huit sautent cette étape. N'étant pas sollicitée explicitement dans l'énoncé, elle n'est pas perçue comme indispensable. Nécessité donc de faire pratiquer des démarches qui relèvent du présupposé.

En ce qui concerne les rôles, la partie adverse et les auxiliaires semblent présents à l'esprit de la plupart : quatorze élèves songent à une partie adverse, seize à des auxiliaires.

res. Quant aux auteurs des articles travaillés en classe, ils sont occultés par les élèves. Le transfert d'un rôle à un autre n'est pas automatique : l'auteur-plaideur du texte journalistique ne devient pas naturellement auxiliaire dans le texte de l'élève-plaideur.

4. PROBLÉMATISATION

Est-ce que tu as pensé qu'il serait utile de dégager une problématique autrement dit une question unique ou plusieurs questions suggérées par la citation et auxquelles ta dissertation essaierait de répondre ?

☐ oui ☐ non

Conscientiser les élèves et les entraîner s'imposent pour lutter contre l'effet de cloisonnement.

Objet d'un apprentissage récent pour la classe, la problématisation sans laquelle il n'y a pas de véritable argumentation n'est pas encore entrée dans les mœurs de tous les élèves. Neuf ne songent pas à problématiser et parmi les dix problématisations proposées, toutes ne sont pas recevables. À remettre sur le métier !

5. ACTIVATION DES CONNAISSANCES

Comment as-tu fait pour réunir les connaissances indispensables (idées, exemples) pour traiter ce sujet ?

- Je me suis dit que les textes vus au cours de français pouvaient constituer une aide et j'ai essayé de me souvenir de leur contenu

☐ oui ☐ non

- J'ai pensé qu'il fallait que je trouve des informations en dehors du cours

☐ oui ☐ non

- Je coche les endroits :

- ☐ dans les autres cours
- ☐ dans les médias
- ☐ dans la littérature
- ☐ dans mon expérience
- ☐ ...

Les trois quarts des élèves cherchent des connaissances spécifiques dans les textes vus au cours. Ils y trouvent des idées comme l'importance de la biotique, du vocabulaire spécifique pour exprimer les idées et des exemples précis (Hiroshima, sang contaminé...).

Soumettre au préalable aux élèves des textes qui les sensibilisent, posent les problèmes et leur fournissent un cadre de réflexion et du vocabulaire spécifique, se révèle une

stratégie très efficace. Reste cependant le problème de ceux qui par un phénomène d'oubli ou de cloisonnement n'exploitent pas les textes vus en classe. Pour eux, il faut rendre cette démarche explicite et passer par un entraînement systématique (« Qu'ai-je vu dans le cours qui pourrait m'aider ? »).

Si le cours est occulté par certains, par contre tous les élèves vont puiser des informations en dehors du cours avec une prédilection pour les médias. Viennent ensuite les autres cours, en l'occurrence religion, biologie et histoire, l'expérience personnelle, les conversations et enfin la littérature. Confirmation que l'école a bien perdu son premier rôle comme source du savoir dans l'esprit des jeunes.

6. STRUCTURATION

As-tu jugé utile de faire un plan avant de te mettre à rédiger ?

☐ oui ☐ non

Si oui, quel type de plan ?

– un plan général (grandes parties, idées essentielles)

☐ oui ☐ non

– un plan détaillé (sous-partie, exemple, articulations)

☐ oui ☐ non

Pourrais-tu justifier ta démarche (pas de plan, plan général, plan détaillé) ? _____

Cette partie du questionnaire met en évidence l'absence de plan véritable. Par ailleurs, les brouillons montrent bien que, chez beaucoup d'élèves, il y a eu passage immédiat ou trop rapide à la phase de rédaction. Douze élèves disent avoir fait un plan, parfois resté mental... « faute de temps ». Cette excuse fréquemment invoquée est surprenante vu les consignes données. Elle soulève la question de la représentation que l'élève se fait de la tâche à effectuer. En tout cas, rares sont les élèves qui ont opté pour un plan détaillé, pourtant si utile.

Quant aux justifications des démarches, elles sont des plus diverses et montrent que la notion même de plan serait à clarifier. De plus, on constate que les premiers apprentissages restent très prégnants dans les stratégies mises en place spontanément par les élèves. Ainsi on retrouve le plan noir/blanc ou pour/contre avec lequel débute souvent l'apprentissage de la dissertation ou encore le plan « inspiré » : « je note pêle-mêle toutes les idées qui me viennent par la tête et puis je mets de l'ordre ». En fait, la recherche des idées gagne à être guidée rationnellement par un questionnement méthodique du sujet qui permet de formuler et construire une problématique fournissant les bases du plan (c.f. Cl. Scheiber, 1989).

Au lieu du « dégorgement » préconisé par beaucoup et souvent improductif, il convient d'enseigner le questionnement et ce, dès le début des apprentissages. En dernière année, il est souvent trop tard pour modifier les habitudes des élèves.

7. INTERACTION

Compare ton brouillon avec celui de ton voisin.
Demande-lui de t'expliquer ses démarches.

Qui, selon toi, s'est le mieux préparé à la dissertation ?

Explique pourquoi _____

La phase d'interaction nous paraît tout à fait intéressante. De la confrontation avec le voisin naissent des remarques pertinentes (même s'il y a parfois une pointe de complaisance) et surtout une prise de conscience spontanée de ses propres faiblesses, pouvant s'avérer plus efficace que les remarques du professeur. C'est donc un aspect de l'enseignement à ne pas négliger.

Trois élèves seulement estiment avoir mieux réussi que leur voisin. Cinq pensent être au même niveau. Onze reconnaissent la supériorité du copain. Raisons invoquées : présence d'un plan écrit, méthode plus cohérente.

8. ÉVALUATION

1. Au terme de cette première phase, je suis
☐ très satisfait de mon travail
☐ satisfait
☐ pas satisfait
☐ pas du tout satisfait

2. Je pense avoir bien compris le sujet
☐ oui ☐ non

3. Je pense avoir trouvé des idées pertinentes
☐ oui ☐ non

4. Je pense avoir trouvé des exemples adéquats
☐ oui ☐ non

5. Je pense avoir construit un bon plan
☐ oui ☐ non

6. Je pense m'être bien organisé
☐ oui ☐ non

7. Si je ne suis pas content de mon travail, j'essaie d'expliquer pourquoi. _____

L'évaluation révèle que sept élèves sont satisfaits, trois plus ou moins, sept pas satisfaits et deux pas du tout satisfaits. Parmi les causes d'insatisfaction, on relève principalement :
– l'absence d'un plan et surtout d'un plan précis (onze) ;
– l'absence d'idées pertinentes (dix) ;
– une mauvaise organisation (huit).

Plan et idées sont donc bien les atouts majeurs dont on regrette le plus l'absence. Un élève commente : « J'ai favorisé bêtement le temps et j'ai foncé tête baissée ». D'autre part, on constate que les idées ne germent pas toutes seules dans l'esprit des élèves contrairement aux idées reçues mais qu'il leur faut apprendre à les construire eux-mêmes.

9. REMÉDIATION

1. Si c'était à recommencer, je m'y prendrais autrement

☐ oui ☐ non

Voici comment _____

2. J'estime que, par moi-même, je suis capable de m'améliorer

☐ oui ☐ non

J'explique pourquoi _____

3. J'estime que le professeur pourrait m'aider à m'améliorer

☐ oui ☐ non

J'explique ce que j'attends de lui _____

4. Ce questionnaire m'a paru utile

☐ oui ☐ non

Si oui, j'essaie d'expliquer pourquoi _____

Quatorze élèves, une majorité écrasante, envisagent de s'y prendre autrement une prochaine fois, ce qui montre qu'une prise de conscience a eu lieu. Comment ? Les deux propositions qui viennent en tête des changements portent sur la réalisation préalable d'un plan détaillé et la prise en considération du contexte. Tous les élèves sauf un (par ailleurs, il échouera en fin d'année) estiment qu'ils sont capables de s'améliorer (il s'agit donc d'une classe optimiste) mais certains ne lient pas nécessairement cette amélioration au professeur, estimant que la balle est dans leur camp. Toutefois, dans ce qui est demandé au professeur, figurent en tête la correction personnalisée des erreurs (idées, démarches) et l'apprentissage de l'élaboration d'un plan,

surtout un plan précis. Quant au questionnaire, c'est un véritable plébiscite : il paraît utile à la quasi totalité des élèves. Voici quelques justifications :

- Cela permet de « remettre en question ma méthode de travail », de « prendre du recul », de « voir où sont mes erreurs, de m'évaluer et de m'améliorer »... ;
- « Ça m'a montré l'importance d'un plan, l'intérêt qu'il y avait à mieux analyser le sujet » ;
- « Ça m'a donné de nouvelles idées » ;
- « Il m'a paru que c'était la meilleure démarche pour faire une dissertation ».

Conclusion

Cette recherche met en évidence la difficulté pour l'élève de gérer toutes les compétences requises par une tâche complexe comme la dissertation. Certains foncent tête baissée, beaucoup font l'économie d'un plan, tous oublient d'exploiter tel ou tel aspect. On parle dans ce cas de surcharge cognitive. Or, pour développer une compétence, il faut, selon J. Tardif, non seulement maîtriser un certain nombre de composantes, mais surtout les faire interagir. Nous pensons que l'outil proposé peut aider l'élève non seulement à prendre conscience des composantes de la compétence sollicitée, mais également de la nécessité de les mettre en interaction.

Last but not least : la solidarité de l'élève et de l'enseignant et des élèves entre eux. Grâce à la métacognition, d'une part, l'élève apprend à mieux se prendre en charge, et l'enseignant à mieux cerner ce qu'il doit enseigner, d'autre part, les individus entrent en interaction et s'enrichissent mutuellement. N'est-ce pas la meilleure voie si on veut mener l'élève à la réussite et si on veut cette réussite pour tous ? En fin de compte, c'est seulement si on montre à l'élève les stratégies qu'on parviendra à le motiver car il aura conscience que sa réussite dépend de lui et deviendra véritablement autonome. Motivation et autonomie ne sont-elles pas les remèdes les plus efficaces pour lutter contre l'échec ? Alors, Sésame, ouvre-toi !

BIBLIOGRAPHIE

1. LINDENLAUF, N. *Savoir lire les textes argumentés*, Duculot, Gembloux, 1990, 134 p.
2. NOËL, B. *La métacognition*, De Boeck, Bruxelles, 1991, 227 p.
3. NOËL, B., ROMAINVILLE, M. et WOLFS, J. « La métacognition : facettes et pertinence du concept en éducation », (accepté pour publication dans la revue française de pédagogie, 1995), 11 p.
4. SCHEIBER, CL. *La dissertation littéraire*, Bordas, Paris, 1989, 166 p.
5. TARDIF, J. « Pour un enseignement de plus en plus stratégique », *Québec français* 89, 1993, p. 37.

PRÉCIS DE GÉNÉALOGIE: LE TEMPLE DES ANCÊTRES DE RENÉ LÉVESQUE



Pierre Boileau

ISBN 2-7601-3908-5 (114 p.) 14,95 \$

Les ascendants les plus marquants de quiconque sont ses père et mère au premier degré. Mais en comptant les lignes, l'ancêtre qui descend d'un côté sur le père et de l'autre sur la mère est deux fois plus important pour leur enfant que pour chacun d'eux.

Le temple des ancêtres de René Lévesque comprend 50 tableaux qui illustrent un précis de généalogie et 74 planches qui illustrent l'ascendance du plus récent premier ministre dont le Québec regrette la mémoire.

Le plan et le commentaire des planches de cette généalogie viennent à la fin du précis sur l'art d'illustrer l'ascendance et la descendance d'une personne choisie. L'ouvrage comprend un relevé critique des sources disponibles à Montréal dans les bibliothèques de recherche, un lexique des termes spécialisés et un index des centaines de noms de famille portés par les ancêtres de René Lévesque qui ont vécu au Québec.

PRÉCIS DE GÉNÉALOGIE : LE TEMPLE DES ANCÊTRES DE
RENÉ LÉVESQUE



GUÉRIN
littérature

Distributeur exclusif: A.D.G.
Tél.: (514) 842-3481
Télécopieur: 842-4923