

**Consigne : Lire le texte, l'annoter et créer une synthèse\* dans le carré au verso.**  
**\*(Synthèse = mots-clés visuellement organisée en schéma, ce n'est pas un résumé en texte)**

### **LA MÉTACOGNITION**

Se préoccuper de la métacognition des étudiants semble une voie intéressante à emprunter pour les amener à une plus grande autonomie face à leurs apprentissages. L'individu autonome a en effet développé l'habileté à prendre conscience de son processus d'apprentissage (Doudin, Martin et Albanese, 1999; Thomas, 1985; Knowles, 1975). Or, le plus souvent, l'individu a besoin d'aide pour développer cette capacité à s'observer et à prendre conscience de ses apprentissages (Thomas et Harri-Augstein, 1985).

*"La métacognition se rapporte à la connaissance qu'on a de ses propres processus cognitifs, de leurs produits et de tout ce qui touche ... les propriétés pertinentes pour l'apprentissage d'informations ... (Flavell, 1987)*

Cette première définition proposée par Flavell, est partagée par de nombreux auteurs (Mongeau, Pallascio, Lafortune et Allaire, 1998; Grangeat, 1997; Lafortune et St-Pierre, 1994; Romainville, 1993; Lafortune et Saint-Pierre, 1993). La métacognition comporte ainsi deux grandes dimensions : d'une part, on retrouve la connaissance que l'individu possède sur les ressources cognitives (ce que l'individu « sait ») et, d'autre part, le contrôle que l'individu peut exercer sur ces ressources (ce que l'individu « fait »). La première correspond à l'aspect déclaratif, et la seconde à l'aspect procédural.

On parle de connaissances métacognitives pour ce qui est de la première dimension. Ces connaissances peuvent porter sur les personnes, sur la tâche et sur les stratégies. Les connaissances sur les personnes peuvent porter sur soi, par exemple: « J'ai de la facilité avec les activités manuelles », sur les autres, par exemple : « En général, J'ai l'impression que mes collègues de classe apprennent plus facilement » ou encore avoir une portée générale sur la cognition, comme par exemple : « Dessiner ne s'apprend pas, il faut avoir le talent ». Les connaissances sur les tâches concernent, par exemple, l'information nécessaire à l'exécution d'une tâche (« J'ai besoin de connaître x pour faire y»), les caractéristiques de la tâche (« Cet exercice demande des connaissances avancées ») ou encore les caractéristiques de la tâche en rapport avec ses propres capacités (« C'est un exercice beaucoup trop avancé pour mes connaissances actuelles »). Les connaissances métacognitives portant sur les stratégies peuvent concerner l'utilité d'une stratégie (« Si j'écris mes notes, je visualise mieux et je m'en souviens par la suite ») ou encore la façon de les appliquer (« Pour apprendre telle commande du logiciel, je devrais consulter le livre de référence et ensuite voir les exemples proposés dans l'aide en ligne »).

Une seconde dimension concerne la gestion de l'activité mentale (Lafortune et St-Pierre, 1996). Les auteurs identifient trois sous-dimensions : la planification, le contrôle et la régulation. La planification concerne la capacité de l'individu à établir un objectif, à déterminer l'enchaînement des activités permettant l'atteinte de cet objectif, à sélectionner les moyens pour atteindre l'objectif et à établir des critères d'évaluation permettant d'évaluer l'atteinte de l'objectif visé. Cette première sous-dimension prend place avant un apprentissage.

Le contrôle concerne la capacité de l'individu à prendre conscience de ses actions et à en évaluer l'efficacité avant de poursuivre. Il vise «à examiner, à suivre ce que l'on est en train de faire : s'assurer qu'on est en direction du but poursuivi, vérifier ses progrès, évaluer la pertinence des étapes de la démarche au regard du but visé. Il s'agit de porter constamment un regard évaluatif, pour savoir si l'on garde le cap ou si on s'en éloigne » (Lafortune, Jacob et Hébert, 2000 p. 11). Cette seconde sous-dimension prend place en cours d'apprentissage et exige que l'apprenant s'observe en train d'apprendre.

La régulation réfère enfin à la capacité à ajuster et réajuster ses actions en cours de processus. Elle « consiste à modifier sa démarche, à la suite de la surveillance que l'on a exercée. Ainsi, on peut apporter des correctifs, changer ou modifier sa stratégie et ajuster son rythme de travail » (Lafortune, Jacob et Hébert, 2000 p. 11) Cette seconde sous-dimension prend place après une étape d'apprentissage.

Les connaissances métacognitives...influencent notre façon d'apprendre. Elles sont dynamiques et peuvent se modifier au fil des expériences. Ainsi, bien que la définition distingue ces deux dimensions, connaissances et gestion de l'activité mentale s'influencent mutuellement dans la réalité (Lafortune et St25 Pierre, 1994). Par exemple, croire que le dessin ne s'apprend pas mais est une habileté innée peut influencer l'étudiant engagé dans un tel processus. Cette croyance peut devenir un frein à l'apprentissage de l'étudiant. D'autre part, les expériences positives ou négatives peuvent modifier les connaissances métacognitives. Par exemple, la réussite d'une expérience de dessin peut venir modifier la croyance qu'on entretenait à ce sujet et nous amener à accorder, par exemple, autant d'importance au travail fourni qu'au talent « naturel ».

Source : [www.cdc.qc.ca/.../PAREA\\_richer\\_metacognition\\_et\\_tic\\_2004.pdf](http://www.cdc.qc.ca/.../PAREA_richer_metacognition_et_tic_2004.pdf) page 23-24

