

LE ROLE FONDAMENTAL DE LA METACOGNITION DANS L'ENSEIGNEMENT ET LA FORMATION DE LA PENSEE CRITIQUE CHEZ LES APPRENANTS

Mamadou Diang Diallo

*Département d'anglais, FLSH,
Université Cheikh Anta Diop, Dakar
mamadou.diallo668@gmail.com,
(221) 783727068*

Résumé :

La métacognition, soit la capacité de réfléchir sur sa propre pensée, est un pilier essentiel de l'apprentissage. En favorisant l'autonomie et la motivation, elle permet aux apprenants de devenir des constructeurs actifs de leurs connaissances. Jacques Boisvert, un éminent chercheur en éducation a contribué à mettre en lumière le rôle crucial de la métacognition dans le développement de la pensée critique. Notre étude se propose d'analyser en profondeur les arguments développés par Jacques Boisvert dans son ouvrage : ' La formation de la pensée critique : Théorie et pratique'. Nous commencerons par définir les contours de la pensée critique avant d'explorer les raisons qui justifient sa formation à l'école. Enfin, nous discuterons des propositions de Boisvert et de leurs pertinences dans le contexte éducatif actuel.

Mots clés : *métacognition, pensée critique, enseignement/apprentissage, autonomisation*

Abstract :

Metacognition, the ability to reflect on one's own thinking, is an essential pillar of learning. By promoting autonomy and motivation, it allows learners to become active builders of their own knowledge. Jacques Boisvert, a prominent educational researcher, has helped to highlight the crucial role of metacognition in the development of critical thinking. Our study proposes to analyze in depth the arguments developed by Jacques Boisvert in his book : 'The formation of critical thinking : Theory and practice'. We will begin by defining the contours of critical thinking before exploring the reasons that

justify its training in school. Finally, we will discuss Boisvert's proposals and their relevance in the current educational context.

Key words : *metacognition, critical thinking, teaching/learning, empowerment*

Introduction

La métacognition, peut être définie comme la capacité de réfléchir sur sa propre pensée ; elle constitue un pilier essentiel de l'apprentissage. En favorisant l'autonomie et la motivation, elle permet aux apprenants de devenir des constructeurs actifs de leurs connaissances. Jacques Boisvert, un éminent chercheur en éducation, a contribué à mettre en lumière le rôle crucial de la métacognition dans le développement de la pensée critique. Notre étude se propose d'analyser en profondeur les arguments développés par Boisvert dans son ouvrage intitulé : « La formation de la pensée critique : Théorie et pratique ». Nous commencerons par définir les contours de la pensée critique avant d'explorer les raisons qui justifient sa formation chez les apprenants en milieu scolaire. Ensuite, nous discuterons des propositions de Boisvert, de leurs pertinences mais aussi de leurs limites dans le contexte éducatif actuel. Enfin, pour clore cette étude, nous explorerons la portée sociale et utilitaire du développement de la pensée critique chez les apprenants dans un monde en perpétuel changement.

1. Apprentissage et métacognition

En éducation, la pensée critique, par le concept de la métacognition, s'intéresse, en même temps aux connaissances introspectives et conscientes que l'apprenant a de ses processus d'apprentissage et à sa capacité à autoréguler ces connaissances délibérément. Boisvert traite dans son ouvrage de l'intérêt qu'il y a à développer la métacognition en milieu scolaire pour

développer l'intelligence des élèves, et plus particulièrement leur pensée critique. Boisvert souligne que la métacognition ne se limite pas à une simple prise de conscience de ses processus mentaux. Elle joue un rôle actif dans l'apprentissage en améliorant la compréhension. En réfléchissant sur ce qu'ils comprennent et ne comprennent pas, les apprenants sont en mesure d'identifier les lacunes dans leurs connaissances et de chercher à les combler. En effet, Boisvert est convaincu que la métacognition, en régulant l'activité pédagogique permet d'accéder à la réussite et occupe donc une place prépondérante dans l'acquisition des connaissances, l'autonomie et la motivation de l'apprenant. En développant leurs compétences métacognitives, les apprenants deviennent plus autonomes dans leurs apprentissages car ils sont capables de prendre leurs propres décisions éclairées concernant leurs stratégies d'apprentissage et de s'adapter aux différentes situations d'acquisition de la connaissance. Par ailleurs, en facilitant le transfert de connaissances, la métacognition permet aux apprenants de généraliser les connaissances acquises dans un contexte à d'autres contextes plus larges ; ce qui favorise un apprentissage plus durable et transférable. Dès lors, il est nécessaire de développer la métacognition en classe, à travers des stratégies d'enseignement basées sur la notion d'activité, de recherches complexes et une relation de négociation. Enfin, la résolution de problème en constitue un cadre idéal d'exploitation. Pour développer les compétences métacognitives chez les apprenants, Boisvert propose des stratégies dont nous pouvons citer quelques-unes. La réflexion sur les processus cognitifs qui encouragent les apprenants à réfléchir sur la manière dont ils ont résolu un problème, les stratégies qu'ils ont utilisées et enfin ce qui a fonctionné ou non. D'autre part, la fixation d'objectifs d'apprentissage pédagogique peut aider les apprenants à définir des objectifs clairs et précis pour leur apprentissage. Ce qui leur permet de mieux orienter

leurs efforts. La surveillance de la compréhension est une autre stratégie qui permet aux apprenants de vérifier régulièrement leur compréhension en posant des questions, en résumant les informations et en élaborant des exemples. Enfin, l'évaluation formative est une stratégie qui peut être utilisée pour fournir aux apprenants une rétroaction régulière sur leurs progrès et les aider à identifier les domaines où ils doivent s'améliorer. Cependant, Allal, Bain et Perrenoud (1993), trouvent dans un ouvrage collectif qu'il s'avère fort difficile, en ce qui concerne l'apprentissage de la langue maternelle, de concilier les exigences de l'évaluation traditionnelle réalisée à partir d'objectifs prédéterminés qui portent sur des parcelles de savoir, avec des conceptions plus communicatives qui décrivent les opérations langagières comme les processus complexes qui résistent à une telle atomisation. Perrenoud et Berset-Fougerand n'hésitent d'ailleurs pas à dire que la régulation rétroactive ne doit intervenir que lorsque les régulations proactive et interactive ont échoué. Dans ce contexte, il devient normal de proposer que l'évaluation formative devienne une des facettes de la didactique.

2. Métacognition et développement de la pensée critique

La pensée critique, concept central de notre étude, a fait l'objet de nombreuses définitions. Boisvert (1996, p. 34), s'appuyant sur Ennis, la définit comme une « conscience manifeste dans la recherche et l'utilisation de raisons valables ». Laliberté (1995, p. 307), quant à lui, souligne l'importance du doute méthodique et de l'ouverture à de nouvelles informations. Il retient, entre autres, que la pensée critique « s'appuie sur des critères rationnels pour fonder les conclusions tirées [...], fait usage du doute méthodique [...], demeure constamment ouverte à de nouvelles informations, de nouveaux développements qui pourraient déclencher un processus de réflexion ».

Ces différentes définitions convergent vers une conception de la pensée critique comme un processus actif d'évaluation et de jugement, fondé sur des critères rationnels et logiques. Dans les deux cas donc, la pensée critique demeure un processus d'évaluation ou de jugement face à un contenu ou une action, processus qui doit s'effectuer de façon logique, rationnelle et surtout, critique. Boisvert ajoute que la pensée critique peut être appréhendée sous trois angles complémentaires comme une stratégie de pensée, comme une investigation et comme un processus : « Les habiletés métacognitives permettent de diriger et de contrôler les habiletés de base et les stratégies de pensée au moyen d'opérations de planification, de surveillance et d'évaluation menées par l'individu à l'égard des processus de sa pensée » (Boisvert, opcit, p. 2). Dans ce sens, tout enseignant qui veut se situer dans un paradigme *apprentissage* se doit de bien comprendre, non pas toutes les subtilités des mécanismes et des phénomènes qui interviennent lors du processus d'apprentissage, mais au moins les représentations de l'apprentissage qui interviennent dans sa vision de sa pratique d'enseignement. Faire progresser l'intelligence des apprenants a de tout temps représenté à la fois une fin et un défi pour les responsables de l'éducation. Cette finalité éducative s'est cristallisée autour de la formation ou du renforcement de la pensée critique. Il s'agit dans l'essentiel d'une pensée parvenue à une grande rigueur intellectuelle. Les raisons qui peuvent pousser les enseignants à développer la pensée critique chez les apprenants ne manquent pas. Certains évoquent la nécessité d'aider ces derniers à acquérir un tel mode de pensée pour qu'ils puissent fonctionner adéquatement dans une société plurielle, à l'intérieur de rapports humains régis par des codes multiples et dans le contexte d'une société fondée sur l'informatisation de l'information, qu'il est nécessaire de comprendre, d'analyser, de synthétiser, d'évaluer et de renouveler. Ceci passe fondamentalement par le développement de la pensée critique.

Boisvert pense que comme une stratégie de pensée, le recours à une classification des habiletés de pensée permet de situer la pensée critique par rapport à d'autres habiletés. Guy Romano (1995) définit trois grandes catégories d'habiletés de pensée : les habiletés de base, les stratégies de pensée, notamment la pensée critique, et les habiletés métacognitives. Parmi celles-ci, les habiletés métacognitives permettent de diriger et de contrôler les habiletés de base et les stratégies de pensée au moyen d'opérations de planification, de surveillance et d'évaluation menées par l'individu à l'égard des processus de sa pensée. Dans cette classification, la pensée critique est vue comme une stratégie de pensée faisant appel à plusieurs opérations coordonnées.

Comme une investigation, Kurfiss (1988) soutient que la pensée critique est « une investigation dont le but est d'explorer une situation, un phénomène, une question ou un problème afin d'en arriver à formuler une hypothèse ou une conclusion qui intègre toute information disponible et qui peut alors se démontrer de façon convaincante. » Elle met en évidence le contexte de la découverte (l'investigation) qui aboutit à une conclusion (ou une hypothèse) et une justification de celle-ci, habituellement sous forme d'argument(s). Comme processus, pour comprendre la pensée critique d'une manière plus dynamique, nous pouvons considérer trois façons de l'élaborer. Zechmeister et Johnson (1992) présentent la pensée critique comme un processus essentiellement actif, déclenché par l'action. Selon eux, devenir penseur critique exige absolument que l'on soit prêt et disposé de façon active à s'occuper d'une manière réfléchie des problèmes et des questions qui surgissent dans nos vies personnelles. Ce processus se construit sur trois phases.

- a- Apparition d'un problème ;
- b- Mobilisation et mise en action des attitudes et des capacités appropriées ;
- c- Résolution du problème.

Ce processus à trois étapes nous mène à parler de la construction de la pensée critique par le biais du développement de la métacognition chez l'apprenant. « Enseigner à réfléchir sur la pensée critique fait référence à au moins trois éléments : le fonctionnement du cerveau..., l'étude des processus de pensée..., ainsi que la métacognition... » (Boisvert, opcit, page 43).

Boisvert dira dans ce sens que « Une éducation, qui prend la liberté pour fin, est celle qui donne aux éduqués le pouvoir de se passer des maîtres, de poursuivre par eux... ». (Boisvert, ibid, page 9). Faire progresser l'intelligence des apprenants a de tout temps représenté à la fois une fin et un défi pour les responsables de l'éducation. Cette finalité éducative s'est cristallisée autour de la formation ou du renforcement de la pensée critique. Il s'agit dans l'essentiel d'une pensée parvenue à une grande rigueur intellectuelle. Les raisons qui peuvent pousser les enseignants à développer la pensée critique chez les apprenants ne manquent pas. Certains évoquent la nécessité d'aider ces derniers à acquérir un tel mode de pensée pour qu'ils puissent fonctionner adéquatement dans une société plurielle, à l'intérieur de rapports humains régis par des codes multiples et dans le contexte d'une société fondée sur l'informatisation de l'information, qu'il est nécessaire de comprendre, d'analyser, de synthétiser, d'évaluer et de renouveler. Ceci passe fondamentalement par le développement de la pensée critique. Ce développement de la pensée critique occupe une place privilégiée parmi les habiletés de pensée que l'on souhaite voir se développer chez les apprenants. Dans le contexte social actuel où ces derniers qui terminent les études sont appelés non seulement à jouer un rôle actif dans une société démocratique, mais aussi à occuper une place instable sur le marché du travail, l'acquisition de compétences fortes sur le plan de la pensée critique devient essentielle.

Selon Yussen (1985), la métacognition est cette activité mentale pour laquelle les autres états ou processus mentaux deviennent des objets de réflexion. Donc la métacognition invite le sujet apprenant à réfléchir sur comment il doit réfléchir. Boisvert défend que cette attitude donne des résultats très probants en classe. Il soutient la pertinence de la métacognition dans les activités d'apprentissage et de transfert. Grangeat et Meirieu (1997) renchérissent en disant que la métacognition est d'un apport important pour tout apprenant car elle permet :

- de développer la motivation dans les apprentissages et de construire un concept de soi comme apprenant ;
- d'acquérir des stratégies de résolution de problèmes favorables à la réussite et au transfert, donc il y a autorégulation ;
- de conquérir leur autonomie dans la gestion des tâches et dans les apprentissages ;
- enfin de construire des connaissances et de développer des compétences avec de meilleures possibilités de réussite.

En effet, selon Develay et Tardif (1992), la métacognition en régulant l'activité pédagogique est un outil efficace pour accéder à la réussite. Cette réussite des apprentissages est effective lorsque le sujet devient capable d'appliquer, de réinvestir, de transférer dans des contextes variés une connaissance acquise par ailleurs. Apprendre c'est alors attribuer aux savoirs scolaires un sens suffisant pour les considérer comme des objets intellectuels répondant à une classe de problèmes.

Les apprentissages sont considérés comme réussis lorsque le sujet est capable d'utiliser de son intelligence en dehors de la présence de son éducateur. Autrement dit, apprendre c'est se libérer de l'emprise de l'enseignant afin de piloter soi-même son activité intellectuelle. Par ailleurs, dans le cadre de l'enseignement, il est crucial de réfléchir aux représentations que les enseignants se font de l'apprentissage. Ces représentations influencent non seulement la manière dont ils conçoivent leur pratique éducative, mais aussi les interactions avec les élèves et

les méthodes pédagogiques choisies. Les enseignants doivent être conscients de leurs propres croyances et images de l'apprentissage. Par exemple, croient-ils que l'apprentissage est un processus passif d'accumulation de connaissances ou actif et constructif, où l'élève joue un rôle central ? Cette prise de conscience de l'enseignant permet de mieux affiner ses pratiques pédagogiques. Ces représentations influencent les choix méthodologiques. Un enseignant qui voit l'apprentissage comme une construction active sera susceptible d'adopter des approches centrées sur l'élève, promouvant l'autonomie, la collaboration et la réflexion critique. Ce type d'apprentissage permettra aux apprenants de réussir à utiliser les ressources et les remédiations disponibles afin de contrôler, de réguler le développement de leur propre intelligence du monde. On peut attendre de cette régulation qu'elle aboutisse à améliorer l'efficacité cognitive de celui qui la met en œuvre. C'est aussi, se détacher de l'habitus, des cadres de pensée implicites, de tout ce qui semble aller de soi (Perrenoud, 1994). Alors, il ne s'agit plus pour le sujet de prendre de la distance vis-à-vis du dispositif scolaire ou de l'enseignant mais bien de s'émanciper de ses propres inclinations spontanées, de ses dispositions irréfléchies. L'avantage d'apprendre par métacognition, par réflexivité est qu'en tant que sujet apprenant, nous avons intérêt à nous connaître, et nous comprendre, nous-mêmes. De fortes présomptions nous poussent à croire que la métacognition, en tout cas lorsqu'elle fait l'objet de discussions entre enseignants et apprenants, aurait un potentiel transversal, utile aux performances de l'apprenant dans différentes matières. Donc, il est nécessaire de développer la métacognition en classe. Concernant ce développement de la métacognition en classe, Boisvert suggère :

- d'établir une discussion avec les apprenants pour découvrir ce qui se passe dans leur tête quand ils pensent ;

- de comparer les différentes voies empruntées par les apprenants lors d'une résolution de problème ;
- de préciser les divers modes de production de la connaissance, ce qui est connu et ce qui doit l'être ;
- de laisser les apprenants penser tout haut pour ne pas créer des blocages ;
- d'attirer l'attention de ces derniers sur leurs propres processus mentaux et à faire preuve de stratégies dans leurs approches des situations.

Ces stratégies d'apprentissage sont confortées par Collins (1992) qui déclare que : « Il faut organiser des situations de dialogue dans la classe afin d'identifier, d'analyser et de discuter des stratégies et des processus de résolution de problèmes mis en œuvre par les apprenants ».

L'auteur renchérit en stipulant que l'enseignant gagnerait à multiplier les situations de recherches ouvertes, les dépassements d'obstacles peu définis, les résolutions de problèmes complexes présentant plusieurs alternatives obligeant l'élève à choisir et à être en mesure d'anticiper sur les conséquences. L'élève stimule de cette sorte la métacognition par une transformation de ses connaissances précédentes. Dans le même ordre d'idée, Romano (1995) affirme que « le collégial devrait permettre aux étudiants de développer des habiletés de pensée de base et des stratégies métacognitives qui les rendent capables d'acquérir, d'évaluer et de produire des connaissances de façon autonome ». Ces habiletés de pensée, pour les étudiants du collégial, doivent impérativement être *d'ordre supérieur*, c'est-à-dire qu'il doit s'agir des opérations cognitives servant au traitement de l'information, à la résolution de problème, à la prise de décision, à l'auto-évaluation, etc.

Dans l'organisation et la structure de la métacognition, l'enseignant doit être un médiateur. Par exemple, Boisvert affirme que celui-ci doit programmer des moments de confrontation des apprenants à des démarches différentes de

celles qu'ils empruntent habituellement. La pause métacognitive doit être organisée au bon moment, c'est-à-dire juste avant ou après la tâche, voire en cours de réalisation même pour éviter les phénomènes de rationalisation, de manière à ce que la métacognition adhère le plus possible à la tâche. Grangeat (1999), suggère que l'activité métacognitive porte sur « la conduite raisonnée d'activités qui sont en cours ou qui vont advenir prochainement », le réconfort des apprenants dans leurs démarches par une validation de celles-ci et la proposition de procédures classiques. C'est ainsi que se résume l'essentiel de ce rôle de médiation. Donc chez l'apprenant comme chez tout autre individu, l'esprit critique serait en quelque sorte cette posture intellectuelle, l'état d'esprit que le penseur critique doit toujours adopter lorsqu'il est confronté à une nouvelle source d'information, à un problème qui, finalement, ne se pose pas forcément. Le penseur critique doit avoir une inclinaison à la critique. Mais il doit être capable de la faire correctement. Dans ce cas, il peut agir, évaluer des affirmations et poser des jugements sur la base de raisonnements. C'est ce que Boisvert signale comme un ensemble de capacités à évaluer les raisons. En somme, la métacognition est liée au développement de la pensée critique dont le processus doit, cependant, être accompagné par des pratiques pédagogiques et de classe qui visent à rendre l'apprenant autonome et motivé dans la tâche.

3. Discussion sur les avantages et limites de la thèse de Boisvert

Dans sa théorie, Boisvert a essayé de convaincre que la métacognition, en régulant l'activité pédagogique et les pratiques de classe mène à la réussite et occupe donc une place prépondérante dans l'acquisition des connaissances, mais aussi joue un rôle fondamental dans l'autonomisation et la motivation de l'apprenant. Il voit le développement de la pensée critique

comme un processus actif qui prend l'apprenant comme acteur principal.

Mais contre la thèse selon laquelle la pensée critique est un processus essentiellement actif, Brookfield (1985) affirme que la pensée critique, vue comme processus, n'est pas permanemment passive, mais elle comporte en alternance des phases d'analyse et des phases d'actions. Cet auteur ramène le processus à cinq phases.

- 1- Apparition d'une situation inattendue (inconfort interne) ;
- 2- Evolution de la situation ;
- 3- Recherche d'explications ou de solutions ;
- 4- Conception de perspectives différentes ;
- 5- Résolution de la situation (confort intérieur).

La pensée critique a l'avantage de mettre le penseur dans une posture intellectuelle rigoureuse. Glathorn et Baron défendent que le penseur critique se distingue des autres en ce sens que :

- a- Il s'ouvre aux situations problématiques et tolère l'ambiguïté ;
- b- Il recourt à l'autocritique, considère les possibilités différentes qui s'offrent à lui et recherche des preuves corroborant les deux aspects contraires d'une situation ;
- c- Il réfléchit, délibère et fait une recherche poussée, lorsque c'est nécessaire ;
- d- Il accorde de la valeur à la rationalité et il a foi en l'efficacité de la pensée ;
- e- Il définit ses buts de façon approfondie, quitte à les réviser au besoin ;
- f- Enfin, il apporte des preuves en mettant en cause les choix effectués par la plupart des individus.

Cependant des réserves s'imposent. En effet nous devons nous poser la question de savoir s'il est possible d'organiser une ligne de pensée selon des critères précis, encore plus pour un

enfant. Flavell (1979) note, dans un article publié sous le titre de « Metacognition and cognitive monitoring : A New Area of Cognitive-Developmental Inquiry », que les recherches expérimentales montrent que les jeunes enfants sont « tout à fait limités dans leur connaissance et cognition concernant les phénomènes cognitifs ou dans leur métacognition. Ces derniers contrôlent relativement peu leurs activités mnémoniques, leur compréhension et autres entreprises cognitives ». Il ajoute que des études suggèrent que les jeunes enfants sont assez limités dans leurs connaissances sur les phénomènes cognitifs - ou dans leur métacognition - et font relativement peu de surveillance de leur propre mémoire, de leur compréhension et d'autres entreprises cognitives. Les expériences métacognitives sont des expériences cognitives ou affectives conscientes qui se produisent au cours de l'entreprise et concernent n'importe quel aspect de celle-ci. Des recherches sont nécessaires pour décrire et expliquer l'acquisition développementale spontanée dans ce domaine et trouver des moyens efficaces d'enseigner les connaissances métacognitives et les compétences de surveillance cognitive. Donc, selon Flavell, la métacognition joue un rôle important dans toutes sortes d'activités. En effet, ces dernières proposent à l'enseignant une démarche éducative, créatrice et constructive, mieux adaptée aux besoins des apprenants et de la société. La réflexion sur les actions cognitives, en procurant au sujet de nouvelles possibilités de régulation, l'anticipation et la possibilité de choisir entre plusieurs moyens d'action, lui permet, d'une part, d'accroître son pouvoir de coordination et, d'autre part, de donner plus de signification à ses actions. Wang et al (1990) annonce triomphalement, au terme d'une méta-analyse sur les facteurs qui favorisent l'apprentissage, que la métacognition est en définitive le facteur le plus efficace, davantage que le temps passé sur la tâche ou encore le feed-back.

Les recherches sur les apprenants en difficulté d'apprentissage montrent que « les performances scolaires élevées sont associées à des compétences métacognitives efficaces ...la maîtrise de savoirs et de savoir-faire métacognitifs permet de bénéficier de l'instruction et facilite le développement cognitif et les apprentissages notionnels » (Doudin & Martin, 1992, p. 19). L'utilité de la métacognition est manifeste, comme lorsque l'élève est confronté à l'inefficacité de ses automatismes face à une situation nouvelle ou un obstacle. De même, la métacognition semble être une composante essentielle du processus de transfert (Frenay, 1994).

Cependant, méfions-nous du présupposé suivant partagé par beaucoup de chercheurs travaillant sur la métacognition : soit que le développement de la métacognition constitue un des meilleurs moyens d'augmenter l'efficacité cognitive des apprenants. Les enfants échouent parce qu'ils « ne savent pas ce qu'ils ne savent pas ». Dès lors, de nombreuses pratiques pédagogiques vont se développer dans ce sens et le concept de métacognition deviendra incontournable, comme celui de réflexivité l'est devenue dans la formation des enseignants. Donc seule l'efficacité de la méthode utilisée pour asseoir cette métacognition peut être une des conditions de réussite. En effet, étudier la métacognition en situation scolaire pour viser ensuite à la développer, n'a en effet de sens que si la prise de conscience, l'analyse et l'évaluation, par les apprenants eux-mêmes, de leurs démarches personnelles d'apprentissage leur permettent d'améliorer leurs capacités à apprendre. Or le besoin de préserver une image idéale de soi pousse parfois l'apprenant à adopter un fonctionnement cognitif caractérisé par la faiblesse des processus métacognitifs. D'où l'hypothèse que le besoin de conforter l'estime de soi serait antagoniste avec le développement des processus métacognitifs. La difficulté majeure réside dans la mise en œuvre de situations faisant appel à cette métacognition. Le fait de disposer d'un savoir

métacognitif est une chose, l'utiliser en situation d'apprentissage en est cependant une autre. Il n'est pas rare que des apprenants fassent preuve d'une certaine conceptualisation métacognitive, par exemple sur l'efficacité relative de différentes stratégies cognitives, mais n'appliquent cependant pas ce savoir métacognitif dans une situation particulière d'apprentissage comme le dit Mélot (1991) ou appliquent ce savoir, mais sans que leur action en soit plus efficace. Les raisons peuvent en être multiples :

1- La validité des connaissances métacognitives

Réfléchir sur ses manières d'apprendre ne garantit ni la conformité du produit de la réflexion à la réalité des processus cognitifs mis en jeu dans la réalisation d'une tâche, ni que leur analyse se fasse selon des critères pertinents.

2- La conceptualisation n'est pas mobilisée dans l'action

Même si le savoir métacognitif d'un apprenant semble valide, il est encore possible qu'il ne le mobilise pas quand il se trouve confronté à une tâche d'apprentissage. On peut comprendre pourquoi certains apprenants qui s'accordent peu de probabilités de réussir une tâche renoncent à y investir leur savoir métacognitif. Des apprenants qui connaissent une stratégie peuvent ne pas se sentir à même de l'appliquer. Par exemple, des apprenants qui ont un sentiment d'auto-efficacité faible émettent moins de comportements autorégulateurs appropriés (Bouffard, 1998).

3- Le savoir métacognitif est mobilisé dans l'action mais sans que cette dernière gagne en efficacité.

Ce processus se passe peut-être parce que le savoir mobilisé peut manquer de validité ou de pertinence par rapport à l'action. Aussi le niveau de compétence des apprenants peut rendre la mobilisation d'un savoir métacognitif inutile chez les apprenants

« forts » et impossible chez les « faibles » dont toute l'attention est accaparée par la résolution de la tâche. Doly (1997) insiste dès lors, à raison, sur une double condition d'émergence d'activités métacognitives chez l'apprenant. D'une part, son expérience d'apprenant doit être réélaborée par lui-même à un niveau conceptuel abstrait. D'autre part, cette opération ne peut guère s'envisager en l'absence de médiation, soit de pairs, soit de l'enseignant, qui aide l'apprenant à rendre intelligible son fonctionnement mental. Un dispositif pédagogique qui vise à développer la métacognition des apprenants doit donc prendre en compte ces conditions d'émergence de la métacognition en utilisant la médiation de l'enseignant qui, dans la « zone proximale de développement » métacognitif de l'apprenant, lui sert de tutelle à une intériorisation progressive de sa métacognition et en favorisant le conflit « socio- métacognitif » entre les apprenants. La tâche ne doit être ni trop facile ni trop difficile. Comme en didactique, la métacognition devrait idéalement porter sur un « obstacle franchissable ». Par exemple, les représentations de l'apprentissage par l'enseignant, mentionnées plus tôt, impactent aussi les façons d'évaluer la compréhension des élèves. Une évaluation formative, par exemple, privilégiera l'amélioration continue plutôt qu'une simple note finale. Un bon enseignant dans un paradigme d'apprentissage sait s'adapter aux besoins et aux styles d'apprentissage divers de ses élèves, ce qui nécessite une connaissance des différents modèles d'apprentissage et des stratégies correspondantes. Enfin, pour évoluer dans leurs pratiques, les enseignants doivent s'engager dans un processus de réflexion sur leurs représentations d'apprentissage professionnel continu et de collaboration avec leurs pairs. Boisvert suggère encore que l'apprenant doit, en situation de résolution de problèmes, avoir la possibilité de faire un choix entre plusieurs démarches disponibles. Sont, dès lors, exclues d'un traitement métacognitif les démarches qui peuvent

difficilement accéder à un contrôle délibéré ainsi que les tâches dont la bonne réalisation suppose des démarches automatisées, excepté peut-être lors d'une phase initiale d'apprentissage de ces démarches. Par ailleurs, dans les apprentissages implicites, la métacognition n'est donc pas liée à l'amélioration des performances, au contraire même, elle risque d'entraver la bonne réalisation de la tâche. La métacognition est dans ce cas contre-productive : l'efficacité de l'action exige une automatisation d'un certain nombre de processus. Les faire accéder à la conscience risque à tout le moins de ralentir l'action voire d'arrêter net son exécution. La métacognition peut alors tourner à la pensée obsédante c'est-à-dire que l'apprenant se pose trop de questions sur son action et finit par ne rien faire. Ainsi, la métacognition est à construire progressivement chez les apprenants ; il s'agit davantage d'un outil pédagogique que se donne l'enseignant pour aider ses apprenants à apprendre qu'une activité est inhérente à l'acte d'apprendre. Il ne suffit donc pas que les apprenants multiplient leurs expériences d'apprentissage pour qu'ils s'engagent, du même coup, dans une réflexion métacognitive. Au contraire, celle-ci n'apparaît qu'à la suite d'étapes intermédiaires provoquées par un dispositif pédagogique construit à cet effet. La pensée critique, formulée et articulée, ne peut pas être considérée comme le seul rempart contre les abus de toutes sortes et comme représentant l'aboutissement d'une pensée développée. Somme toute, en dépit de certaines positions exagérées, qui présentent la pensée critique comme une panacée pour les problèmes sociaux et moraux ou comme un déversoir pour l'ensemble de nos aspirations éducatives, le discours qui souligne l'importance de la pensée critique pour l'individu et pour la société interpelle vigoureusement l'institution scolaire, de la maternelle à l'université. L'école doit assumer adéquatement son rôle constant à faire progresser la pensée critique des apprenants. Plusieurs éducateurs ont élaboré et expérimenté des stratégies

pour développer la pensée critique chez les apprenants. Donc les moyens pédagogiques dont disposent les enseignants pour développer la pensée critique chez les élèves sont nombreux mais encore faut-il les appliquer et surtout par la majorité des enseignants tout en tout en tenant compte de leurs limites.

Conclusion

L'œuvre de Jacques Boisvert sur la métacognition et le développement de la pensée critique est intéressante à plusieurs égards. Elle insiste sur la centralité de l'apprenant dans l'acquisition de sa propre connaissance. En plus, elle explore le rôle de médiateur et d'accompagnateur de l'enseignant dans ce processus de développement de la pensée critique chez l'apprenant. Dans la construction de la pensée critique par le développement de la métacognition, l'enseignant joue un rôle fondamental dans l'acquisition de compétences métacognitives de ses apprenants. Ce processus se fera par le questionnement, et l'encouragement des apprenants à verbaliser leurs réflexions tout au long d'une tâche, permettant de rendre leur pensée visible et de l'analyser collectivement. L'enseignant doit aussi proposer des outils d'auto-évaluation qui permettront aux apprenants de suivre leur progrès et d'identifier leurs points forts et leurs points faibles. L'acquisition de la pensée critique se fera aussi par l'enseignement de stratégies d'apprentissage et de création de groupes de coopération qui permettront aux apprenants d'échanger sur leurs stratégies et de bénéficier de différents points de vue. En résumé, la métacognition est un outil puissant pour améliorer l'apprentissage et la réussite scolaire. En favorisant la réflexion sur les processus cognitifs, les enseignants donnent à leurs apprenants les moyens de devenir autonomes, motivés et efficaces. En somme, une prise de conscience des représentations de l'apprentissage est fondamentale pour développer une pratique pédagogique efficace et alignée sur les

objectifs d'un apprentissage actif et significatif. Par ailleurs, la portée sociale et utilitaire de l'étude sur la métacognition et la pensée critique en éducation est significative à plusieurs niveaux.

Tout d'abord, elle a un impact sur les apprenants. En effet, en développant des compétences métacognitives chez les apprenants, on favorise leur autonomie et leur capacité à gérer leur propre apprentissage. Cela les prépare non seulement à réussir sur le plan académique, mais aussi à devenir des citoyens critiques et responsables. La capacité à réfléchir sur ses propres processus de pensée et à évaluer ses choix peut mener à une meilleure prise de décision dans des contextes variés de la vie quotidienne. Elle prépare aussi pour le monde professionnel. Dans un monde professionnel en constante évolution, la capacité de s'adapter, de réfléchir de manière critique et de collaborer efficacement est de plus en plus valorisée. Les apprenants qui développent ces compétences durant leur parcours scolaire sont mieux équipés pour faire face à des défis économiques et sociaux complexes. Ils seront aussi capables de contribuer positivement à leur environnement professionnel en proposant des solutions innovantes. Par ailleurs, elle permet de renforcer les compétences sociales des apprenants. En intégrant des groupes de coopération et des échanges autour des stratégies d'apprentissage, les enseignants favorisent un climat d'entraide et d'échange d'idées. Cela renforce non seulement les compétences interpersonnelles des apprenants, mais développe également un sentiment d'appartenance et d'engagement social. Ces compétences sociales sont cruciales dans un monde où la collaboration et la communication sont essentielles. Cette étude peut aussi améliorer les pratiques pédagogiques des enseignants. La prise de conscience des représentations de l'apprentissage se traduit également par une professionnalisation des pratiques pédagogiques. En intégrant des approches basées sur la métacognition, les enseignants deviennent des facilitateurs

de l'apprentissage actif. Ils ajustent leur enseignement pour répondre plus efficacement aux besoins individuels des apprenants, ce qui peut mener à une hausse de la motivation et de la réussite scolaire. Enfin, la promotion d'une culture de réflexion est une autre portée utilitaire. En effet, une telle approche contribue à l'établissement d'une culture de la réflexion au sein des établissements scolaires. Cela peut inciter les enseignants à partager des pratiques exemplaires, à s'engager dans un apprentissage collaboratif et à promouvoir l'innovation dans l'enseignement. À long terme, cela peut avoir des répercussions sur l'ensemble du système éducatif, incitant à un renouvellement des méthodes pédagogiques en faveur d'un apprentissage actif et significatif.

En somme, l'étude sur la métacognition et la pensée critique a une portée sociale et utilitaire considérable. Elle s'inscrit dans un contexte plus large qui vise à former des apprenants non seulement compétents sur le plan académique, mais également responsables, critiques et aptes à s'engager activement dans la société. En renforçant l'autonomie et la réflexivité des apprenants, on contribue ainsi à leur épanouissement personnel et à leur succès dans la vie en général.

Références bibliographiques

Bibliographie

Allal, L., Bain, D. & Perrenoud, P. (1993). *Evaluation formative et didactique du français*, Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.

Boisvert, J. (décembre 1997). « Une stratégie d'enseignement de la pensée critique au collégiale ». *Pédagogie Collégiale*, vol. 11, no 2, p. 6-10.

Boisvert, J. (1999). *La formation de la pensée critique : Théorie et pratique*. Québec : Editions du Renouveau Pédagogique, Inc.

Bouffard, T. (1998). *Système de soi et métacognition*. In L. Lafortune, P. Mongeau & R. Pallascio (eds), *Métacognition et compétences réflexives*. Montréal : Les éditions logiques.

Doly A. M. (1997). *Métacognition et médiation à l'école*. Paris : ESF éditeur.

Doudin, P. A. & Martin, D. (1992). *De l'intérêt de l'approche métacognitive en pédagogie*. Lausanne : Centre Vaudois de Recherches Pédagogiques.

Flavell, J. (1979). "Metacognition and Cognitive Monitoring : A New Area of Cognitive-Developmental Inquiry". <https://www.researchgate.net>.

Frenay, M. (1994). *Apprentissage et transfert dans un context universitaire*. Louvain-la-Neuve : Université Catholique de Louvain. Thèse de doctorat non-publiée.

Grangeat, M. (1997). *La métacognition : une aide au travail des élèves*. Paris : ESF éditeur.

Kurfiss, J. G. (1988). *Critical Thinking : Theory, Research, Practice, and Possibilities*. ASHE-ERIC Higher Education, Report 2. Récupéré le 29 décembre 2016 de <http://eric.ed.gov/?id=ED304041>

LALIBERTÉ, J. (1995). *L'école et le développement de la pensée critique*. Enseigner au collégial, Montréal : AQPC.

Meirieu, P. (1997). *Apprendre – oui, Mais comment ?* Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.

Mélot, L. (1991). *Strategies d'apprentissage/apprentissage de strategies*. <https://fr.scribb.com>.

ENNIS, R. H. (1987). *A Taxonomy of Critical Thinking Dispositions and Abilities*. In Joan B. Baron and Robert J.

NORRIS, S. & R. H. ENNIS. (1989). *Evaluating Critical Thinking*. Pacific Grove (CA), Midwest Publications Critical Thinking Press.

Oléron, P. (1981). *Savoir et savoir-faire psychologiques chez l'enfant*. Bruxelles : Pierre Mardaga, éditeur. Cote : 155.4 OLE.

Perrenoud, P. (1994). *La communication en classe : « onze dilemmes »*. Les cahiers pédagogiques, n° 326.

Romainville, M. (1993). *Savoir parler de ses méthodes : métacognition et performance à l'université*. Bruxelles : De Boeck.

Sternberg: *Teaching Thinking Skills: Theory and Practice*. New York: W. H. Freeman.

Romano, G. (1995). *Comment favoriser le développement des habiletés de pensée chez les étudiants*. Enseigner au collégial, Montréal : Association Québécoise de Pédagogie Collégiale.

Wang, M., G. Haertel et H. Walberg. (1990). “ What influences learning? A Content Analysis of Review Literature”. *Journal of Educational Research*, n. 84, p. 30-43.