

## RESEARCH OUTPUTS / RÉSULTATS DE RECHERCHE

### Le grand retour ?

ROMAINVILLE, Marc

*Published in:*  
Cahiers pédagogiques

*Publication date:*  
2020

*Document Version*  
le PDF de l'éditeur

#### [Link to publication](#)

*Citation for published version (HARVARD):*  
ROMAINVILLE, M 2020, 'Le grand retour ?', *Cahiers pédagogiques*, numéro 563, pp. 40-41.

#### **General rights**

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal ?

#### **Take down policy**

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.



## 3. La métacognition: nouvelles approches et interrogations

# Le grand retour?

Mise en perspective historique du concept de métacognition: au delà des modes, comment dans les classes favoriser l'accès de tous à la métacognition? toutes les approches ne sont pas équivalentes.

Marc Romainville, professeur à l'université de Namur

Dans le champ éducatif, le concept de métacognition a connu sa décennie de gloire à partir des années 1990. C'est en effet à cette époque qu'un certain nombre de chercheurs et de formateurs popularisent ce concept, issu de travaux anglophones assez pointus en psychologie cognitive et en psycholinguistique, John H. Flavell étant le véritable père du concept. Des pratiques d'intervention scolaire se développent ensuite, à partir de l'idée que cette prise de distance de l'apprenant vis-à-vis de ses propres processus d'apprentissage ne peut que lui être salutaire. Cette idée a contribué à voir apparaître un foisonnement important de dispositifs pédagogiques originaux et innovants, à tous les niveaux scolaires, de la maternelle à l'enseignement supérieur. En témoigne notamment le succès considérable de l'ouvrage de 1997 de Michel Grangeat et Philippe Meirieu, *La métacognition: une aide au travail des élèves*.

### UN CONCEPT À DEUX COMPOSANTES

À l'école et pour faire bref, on définit la métacognition comme étant une opération de second ordre,

de la pensée sur la pensée: il s'agit donc d'une forme de cognition (une opération mentale d'un élève) portant sur une autre opération mentale de ce même élève. Par exemple, un élève se montre métacognitif lorsqu'il analyse la manière dont il mémorise ou lorsqu'il s'interroge sur les stratégies de rétention qui lui sont les plus adaptées en fonction de ses préférences et de son style (visuel, auditif ou kinesthésique) de mémorisation.

Dès ses origines, la métacognition est considérée comme un concept à

### On a mis la métacognition à toutes les sauces et son acception a été trop largement étendue.

deux composantes: elle désigne d'une part les connaissances introspectives et conscientes que l'élève a de ses propres manières d'apprendre et, d'autre part, sa capacité à les réguler délibérément. On dira donc que l'élève exerce sa métacognition soit quand il élabore et fait état de connaissances explicites de son fonctionnement cognitif, soit quand il contrôle et adapte intentionnellement ce dernier, en fonction

de ces connaissances, en vue d'un objectif d'apprentissage.

Dès les années 2000 toutefois, le soufflé est assez vite retombé et le ressac a été encore plus net à partir des années 2010: depuis cette date en effet, si le concept est encore régulièrement utilisé dans des recherches pointues, on compte sur les doigts d'une main les ouvrages importants qui lui sont consacrés dans le champ éducatif.

### VICTIME DE SON SUCCÈS

En réalité, comme cela arrive souvent en sciences humaines (et les concepts actuellement en vogue en éducation tels que les « intelligences multiples » ou la « neuroéducation » feraient mieux de tirer les leçons de cette constante historique), la métacognition a été victime de son succès: on a mis la métacognition à toutes les sauces et son acception a été trop largement étendue. Dès qu'un élève réfléchissait, on attribuait à son action l'étiquette de « métacognitive ». À ce compte-là alors, tous les moments de réflexion des élèves (~~si tant est qu'il y ait beaucoup [beaucoup de quoi?] dans une classe~~) relevaient du métacognitif, et le cognitif pur semblait avoir disparu. Par exemple, lorsque des élèves réfléchissent au contenu d'un texte dans le but d'en produire une synthèse, ils ne pratiquent pas la métacognition: ils « cognifionnent » juste; ils mettent en œuvre des processus de lecture, de compréhension et d'inférence. Et comme tout ce qui est excessif paraît

vite insignifiant, le concept de métacognition est apparu comme trop large, alors que précisément on attend d'un concept qu'il nous aide à décortiquer le réel et donc qu'il établisse des distinctions entre des réalités apparemment proches. De guerre lasse, on a donc renoncé à lire les pratiques d'apprentissage et d'enseignement à la lumière de ce que la métacognition pouvait leur apporter.

Sans entrer dans les arcanes de l'histoire du concept de métacognition en éducation, d'autres raisons, sans doute plus secondaires, ont contribué à son effacement. Il y a d'abord eu l'apparition d'un certain nombre de doutes sur le paradigme de base, justifiant le recours à la métacognition dans les classes. Dans un premier élan d'optimisme, on était parti de l'idée qu'à priori, toute réflexion métacognitive était bonne à prendre et qu'elle allait aider l'élève, d'une part, à mieux se connaître et se comprendre comme apprenant et, d'autre part, à adapter en conséquence ses stratégies d'apprentissage. Pour le dire vite, la métacognition ne pouvait être que favorable aux acquisitions. Dès les années 2000, on voit ce dogme se fissurer: des élèves très métacognitifs sur eux-mêmes ne semblent pas profiter de cette mise à distance pour être plus efficaces, et d'autres très performants à l'école éprouvent des difficultés à conscientiser leurs démarches et n'en ressentent d'ailleurs pas le besoin. La relation entre métacognition et performance est donc moins univoque qu'escomptée<sup>[1]</sup>. De plus, des concepts proches et donc potentiellement concurrents émergent à l'époque (dont celui d'autorégulation) et l'école, étant soumise aux effets de mode, semble alors dépassée.

### LES NOUVELLES APPROCHES

Toutefois, on observe depuis quelques années un réveil certain de l'intérêt pour la métacognition, un nouveau frémissement pédagogique autour des pratiques qui s'en revendiquent, mais avec des inflexions nouvelles.

1 Marc Romainville, « Savoir comment apprendre suffit-il à mieux apprendre? Métacognition et amélioration des performances », in Richard Palascio, Louise Lafortune (éds.), *Pour une pensée réflexive en éducation*, Presses de l'université du Québec, 2000.

L'une de ces inflexions consiste à incorporer les émotions dans la réflexion sur la métacognition. À la fois comme une condition d'exercice: se regarder apprendre, c'est aussi prendre le risque de se remettre en question et d'être déstabilisé par des prises de conscience pouvant entraîner des émotions négatives. Mais aussi, comme objet: les élèves ont aussi à réfléchir sur leurs émotions et le rôle de ces dernières dans leur apprentissage. Ces croyances sont capitales car elles façonnent notre manière d'interagir avec l'environnement. Ainsi, les croyances en matière de contrôlabilité ou de non contrôlabilité des émotions sont déterminantes pour la mise en place des stratégies de régulation émotionnelle en cours d'apprentissage.

### Se regarder apprendre, c'est prendre le risque de se remettre en question et d'être déstabilisé par des prises de conscience pouvant entraîner des émotions négatives.

Une deuxième inflexion des travaux les plus récents est de chercher à assigner à la métacognition une place et un rôle spécifiques à côté d'autres concepts et en particulier celui d'autorégulation. Les rapports entre ces concepts ont été affinés et modélisés<sup>[2]</sup>.

Un troisième axe de réflexion a consisté, dès lors que l'on s'est accordé sur le fait que les bienfaits de la métacognition n'avaient rien d'automatique, à chercher à identifier les circonstances précises dans lesquelles elle aidait vraiment à apprendre. Par exemple, Bastien Wagener<sup>[3]</sup> a montré qu'il était possible d'entraîner, à l'aide de dispositifs ciblés et peu invasifs, des étudiants à exercer un suivi autonome et métacognitif de leurs propres activités.

Une quatrième source de renouvellement provient du champ des neurosciences et en particulier de ce qu'il apporte à la connaissance de la conscience et de l'intelligence. En

effet, la métacognition relève fondamentalement de la conscience de soi et constitue une forme d'introspection. Par ailleurs, la métacognition est désormais considérée comme une pièce centrale au sein des nouveaux modèles de l'intelligence. Pour Olivier Houdé<sup>[4]</sup> notamment, elle contribue à freiner le « cheval fougueux » des intuitions et à enclencher, de manière consciente, la mise en place d'algorithmes plus formels de pensée.

Un cinquième mode de réactualisation du concept est relatif à son lien avec ce que l'on pourrait appeler la clarification du contrat didactique. S'il est devenu évident qu'une des facettes du métier d'élève consiste à identifier les attentes implicites de l'institution scolaire et de ses différents agents<sup>[5]</sup>, une composante importante de cette opération, authentiquement métacognitive, est de prendre conscience des implications de ces attentes en termes d'opérations intellectuelles qu'elles requièrent.

### LA MÉTACOGNITION POUR TOUS?

Le retour de ce concept n'est toutefois pas sans soulever de nouvelles questions. La question des conditions d'accès aux opérations métacognitives en est une particulièrement importante: tous les élèves sont-ils égaux vis-à-vis de cette exigence métacognitive? On peut bien sûr en douter si l'on prend en compte les différences de capacités de verbalisation et de posture réflexive, inégalement réparties selon l'origine sociale et culturelle des élèves<sup>[6]</sup>.

2 Mireille Houart, « L'apprentissage autorégulé: quand la métacognition orchestre motivation, volition et cognition », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* [En ligne], 33-2, 2017.

3 Bastien Wagener, « Entraînement au monitoring métacognitif et performances à l'université », *Psychologie Française*, 63(4), p. 401-412, 2018.

4 Olivier Houdé, *L'intelligence humaine n'est pas un algorithme*, Odile Jacob, 2019.

5 Marc Romainville, *L'art d'enseigner. Précis de didactique*, Peter Lang, 2019.

6 Bernard Lahire, *Culture écrite et inégalités scolaires: sociologie de l'échec scolaire à l'école primaire*, Presses universitaires de Lyon, 1993.