

La métacognition¹ et sa mise en œuvre par la psychologie de l'adolescent ou «apprendre à apprendre.»

Ladjet Kherzat,
Université de Blida 2

Résumé en arabe de l'article :

الملخص:

إن إستيعاب العلوم من قبل الطلاب يطرح إشاكلية هائلة. يبدو أننا بحاجة إلى تعليم هؤلاء الطلاب الأسلوب اللازم للإستيعاب بطريقة ذكية ، كما ننصح الملقنين إلى جلب الطالب وتوعيته بنظام وظيفة الدماغ و التعرف على نفسه مسبقا .فالطلاب لا يعرفون إعادة سرد العلوم إلا " عن ظهر قلب ". وهذا ما يدفع أحيانا الأستاذ لتلخيص خاص بالعمل المقصود استيعابه " عن ظهر قلب ". ولهذا ، فمن الضروري على الأستاذ أن يتطرق إلى دروسا حول ما وراء المعرفة . وهذا ما يعرف بتقنية التقييم التي يعود اكتشافها إلى السيد فلافل(Flavell) سنة 1976 ، و السيد قومبير (Gombert). خمسة عشر سنة من بعد ، ويمكن تعريفها على أنها " الأحكام والتحليل و / أو اللوائح التي استخلصها المستعيب من أدائه (عملية أو نتاج التعلم) ، وهذا في حالات الأداء " القبلي أو البعدي " . وباختصار، فإن الأستاذ يلحق الطالب التلخيص ، مع ترك حرية إختيار الأسلوب المناسب لإستيعاب الأهم و العودة إليه في الوقت المناسب، أو عند الإمتحان الفصلي أو سنوي الخ. إن علم النفس العلمي منذ قرن، بما يحتوي من مناهج كالتفكير، الإشراف ، البناء و المعرفي، أدى الى فهم أفضل للآليات التفكير مع ضمان للمتلحق فهم نفسه والثقة

Un constat amer apparait chez nos étudiants de licence de français LMD : il s'agit des apprentissages ou du moins des retenues de leurs leçons d'une façon scientifique, réflexive et surtout restituée selon le principe du savoir appris et compris correctement, la rétention. Il ne s'agit pas de le restituer à la manière telle quelle ou à la manière du perroquet. Ont –ils appris la méthode de la rétention (les retenues et apprentissages), en classe, par leur enseignant ? Se connaissent –ils psychologiquement et suffisamment en tant qu'étudiants pour pouvoir juger de leur capacité de retenue? Cette

prise de conscience ne peut se faire que par l'enseignant qui aimerait que ses étudiants parviennent à d'excellents résultats et qu'ils deviennent les hommes de demain.

Nous allons traiter de cette capacité de la retenue d'un travail suffisamment compris et restitué selon le principe du résumé intelligent effectué par un cerveau ayant été rodé à cette forme de travail. Comme il faudrait qu'il y ait là la touche de l'expert en didactique qui est, en l'occurrence, l'enseignant. Pour que cette restitution se fasse de manière correcte, il est donc nécessaire que l'apprenant sache faire l'analyse réflexive de ses propres fonctionnements intellectuels. Rappelons que depuis l'antiquité la pensée « Connais-toi, toi-même » (Wolfs, 1992) n'a cessé d'être reprise par les grands psychologues cognitivistes tels que Brown, Brandsford, Ferrara et Campione, 1983 ; Chartier et Lautrey, 1992, Noel 1991 et Doudin et Martin (1999). En général, le travail a été construit à partir des écrits de Vygotsky et les thèses de Piaget, agencé des modèles du traitement de l'information.

Notre but est d'aider les étudiants à mieux gérer leurs apprentissages par une réelle restitution intelligible, scientifique, résumant convenablement leurs situations –problèmes pour mieux les retenir et ensuite les restituer, le moment venu. Il est évident qu'une telle action n'est point gratuite et sans heurt.

Puisque nous pouvons aider les apprenants à apprendre leurs leçons en les soumettant activement à des tâches à effectuer en classe sous l'œil vigilant de leur enseignant, sachant qu'une partie importante de la réussite de cette action est due à la réalisation correcte de ce travail, comme nous devons les acculer à la compréhension de ces tâches, car ce qui « *se comprend bien s'énonce clairement et les mots pour le dire arrivent aisément* »²

En général, ces tâches d'apprentissage doivent être comprises par l'étudiant et analysées selon ses capacités de retenue. Certains chercheurs cognitivistes ont découvert, dans le cadre de leurs recherches psychologiques cognitivistes, une technique qui permet à l'étudiant de mieux retenir ses apprentissages. C'est pourquoi la retenue des leçons obéit à une méthode appelée la métacognition. Cette « *pratique doit permettre à l'élève de repérer comment il aborde une difficulté...* »³, et surtout comment la

résoudre. En somme, l'étudiant exposé à de véritables problèmes doit d'abord savoir résoudre le problème auquel il est exposé en recherchant la résolution qui convienne le mieux, à ses capacités cognitives. Ce travail devrait être un entraînement long et parfois ennuyeux, puisqu'il ne laisse à l'étudiant point de temps à la joie du repos. Ce qui est certain, c'est qu'il pourra être fier du bon travail accompli, une fois, libéré de la tâche de restitution, lors d'un examen.

Il s'agit d'un entraînement dont la vigilance est cognitive qui n'est supporté que par les esprits les mieux préparés.

Il a été remarqué que les scores moyens des étudiants aux épreuves d'examinations sont plus faibles qu'aux épreuves exigeant la connaissance intelligente. Il faudrait d'abord les entraîner à ce travail harassant et pénible.

En fait la tâche ou l'exercice d'application n'est qu'un moyen. Mais la façon de planifier la métacognition d'un apprentissage-enseignement, c'est amener l'étudiant à gérer son temps, à résoudre ses problèmes et assurer la compréhension de la question posée. Planifier les aspects métacognitifs de l'apprentissage, c'est d'abord faire le choix d'une méthode intégrée où l'enseignant réserve quelques minutes aux aspects cognitifs des apprentissages et le choix d'une approche plus spécifique où l'on consacre des séances entières aux stratégies cognitives. En général, les approches spécifiques semblent peu sûres pour mobiliser les acquis de l'étudiant ou l'élève, puisque les étudiants ou les élèves ont du mal à mobiliser les acquis au moment des examens où ils ont le plus besoin. Nos étudiants ne travaillent pas d'une manière recherchée et n'apprennent pas aussi d'une manière scientifique. Le plus souvent, ils recherchent uniquement les questions faciles qui ont pour objet la restitution globale et générale. Ont-ils été formés en ce domaine ou alors c'est par accoutumance de leur esprit au travail facile qu'ils le soumettent. Il faudrait qu'ils apprennent une forme de restitution intelligente, au lieu de rechercher uniquement les questions simples qui requièrent souvent la restitution facile, à savoir la restitution telle quelle. Ils ont excellé beaucoup plus dans la restitution «du bien fagoté», au lieu de forger leur esprit en vue de répondre à une question intelligemment. Ils peuvent répondre aux questions d'une manière souple et très intelligente en recherchant les mots dans

leurs crûs. Ainsi, ils peuvent former des réponses qui sont propres à eux où l'on retrouve l'esprit de l'étudiant et son intelligence. En effet, un étudiant intelligent qui a appris à travailler consciencieusement, cherche tout d'abord à ne pas se fatiguer ; il économise les dépenses inutiles sur le plan du temps et sur le plan de la langue pour être plus clair et compréhensible. C'est là que nous retrouvons les intelligents ; car ils cherchent à se fatiguer le moins possible en faisant le tri entre la chose nouvelle et la chose ancienne. La retenue sera donc facilitée par les arrangements qu'il créera au niveau de ses neurones. Enfin, l'étudiant capable d'organiser les intégrations des savoirs nouveaux et anciens pour mieux les retenir est, certes, le plus intelligent. C'est donc, à l'enseignant de l'accompagner dans la recherche de ce type d'intelligence pour s'accomplir et devenir autonome.

Il faut aussi rappeler que nos étudiants n'ont pas appris à réfléchir sur l'aspect des questions qui leur sont posées. Ils mémorisent seulement au lieu d'apprendre à apprendre pour ensuite restituer d'une manière qui montre qu'il s'agit bien d'eux, et qui montre leur talent d'étudiant.

C'est généralement à des questions qui réclament la restitution telle quelle que nos étudiants le plus souvent sont voués. Ayant été familiarisé à ces types de questionnement, l'apprenant est tout de suite dérouté, une fois qu'il ne découvre pas ce type de questionnement. Mais ce qui l'intéresse c'est surtout le résultat, l'étudiant ne cesse de réclamer qu'il faudrait relever la moyenne pour pouvoir être admis. Le contraire le pousse à se lamenter. En somme, ils n'utilisent pas la métacognition pour restituer leurs cours selon une manière intelligente. Qu'est-ce donc que la métacognition ? Nous allons donc définir ce concept créé par M. Flavell. (1976).

Nous reprenons la définition telle qu'elle fut donnée par Flavell (1976) : « *La métacognition fait référence à la connaissance qu'on a de ses propres processus cognitifs et de leurs produits ou de ce qui leur est relié, par exemple, les propriétés différentes des informations ou des données pertinentes pour leur apprentissage. La métacognition se rapporte entre autres choses, au contrôle actif, à la régulation et à l'orchestration de ces processus en fonction des objets*

cognitifs et des données sur lesquels ils portent, habituellement pour servir un objectif ou un but concret »⁴.

Gombert (1990) « *Métacognition : Domaine qui regroupe : 1.- les connaissances introspectives conscientes qu'un individu particulier a de ses propres états et processus cognitifs ; de délibérément contrôler et planifier ses propres processus cognitifs en vue de la réalisation d'un but ou d'un objectif déterminé* »

Par cognition nous entendons les savoirs, savoir-faire, et savoir – être d'un apprenant dans divers domaines. En un mot, nous dirons que la métacognition est le jugement, analyse et la régulation perçus par l'apprenant sur ses propres performances.

-2.- les capacités de l'étudiant algérien :

La retenue des leçons et leur saisie par l'étudiant algérien semblent très délicates. En effet, très peu ou presque pas d'étudiants savent se fatiguer pour réaliser une retenue importante qui peut leur assurer d'effectuer leurs exercices d'examinations, d'une manière souple et surtout réussie. Ce phénomène est dû à plusieurs critères qui relèvent de la psychologie de l'adolescent ou encore de la fonction due à « apprendre à apprendre ». Ceci nous amène à développer les trois types d'opérations portant sur la performance de l'apprenant. La réalisation de cet apprentissage devant être librement consenti et sa retenue convenable selon la psychologie de l'adolescent, qui doit obéir à trois façons qui ont été développées par plusieurs chercheurs dont nous ne citerons que ceux, les plus en vus comme Frenay M. Gombert J.-E, Grangeat M., Lancelot L. et Noël B. et Romainville M.⁵

a.- Les jugements sont des évaluations que porte l'apprenant sur le degré d'évaluation (ou certitude dans l'exactitude due à la réponse ou encore au degré de satisfaction qu'il éprouve une fois qu'il ait couché la réponse sur le papier, ou donné une réponse orale). En somme, c'est le degré de satisfaction qu'il ressent après une épreuve effectuée en classe, qu'elle soit orale ou écrite. Ce sentiment qu'il ressent une fois le travail fait est souvent un moyen qui déclenche en lui le sentiment d'autosatisfaction et de réussite ou de déception. C'est ainsi que l'apprenant saura qu'il a bien travaillé ou mal ; cette sensation intérieure pressentie au fond de lui-même, lui donnera le courage à la réclamation. En somme, c'est une espèce

de sentiment qui le pousse et l'encourage à vérifier son travail. En général, tout apprenant passe par différentes étapes pour s'assurer qu'il a réellement intégré les opérations nouvelles d'apprentissage à son ancien stock mental, et ceci, ne peut se faire que par une analyse réflexive sur ses pratiques de tous les jours du comment il fait pour retenir tout apport nouveau et surtout du comment il l'intègre aux connaissances anciennes. En somme, les jugements sont les évaluations effectuées par l'apprenant sur lui-même quant à son appréciation sur sa performance.

b.- Les analyses réflexives sont les justifications et les explications que l'apprenant donne à la qualité de sa performance. En général, l'apprenant a toujours le sentiment qu'il a bien répondu ou bien expliqué. Ce fait qu'il ressent le rassure ou le déçoit. C'est à travers cette logique qu'il est capable de redresser la situation. En somme, ces analyses ne peuvent se réaliser correctement et donner à l'évaluation sa totale réussite que sur la technique du questionnaire à choix multiple. On utilise ces analyses aussi dans le cadre de la compréhension de l'écrit. Ceci illustre que, quand on doit apporter la preuve de ce qu'on avance, on manifeste une plus grande circonspection que quand l'estimation est moins vérifiable. En général, quand les étudiants sont confrontés à leur ignorance, ils montrent moins de courage. Il faut aussi faire remarquer que, parfois, ces mêmes étudiants présentant une surestimation, c'est parce qu'ils ne connaissent pas le questionnement d'une manière aussi exacte que possible. L'enseignant peut remettre en cause la compréhension qu'il a de la question, mais cette remise en question devrait s'accompagner d'une technique qui devrait être communiquée aux apprenants pour mieux se juger, ou juger leur apprentissage. En somme, l'apprenant devrait avoir à sa disposition une panoplie d'outils matériels et organisationnels pour pouvoir se juger ou juger son apprentissage ou du moins ses connaissances. Il doit surtout savoir comment opérer l'intégration des deux types de connaissances anciennes et nouvelles. L'analyse serait donc la façon comment réagit l'apprenant quant à sa performance en matière de retenue ou tout simplement à ce qu'il lui arrive de bon ou mauvais. Ceci le pousse à réguler son activité.

c.- Les régulations sont les changements apportés aux méthodes de travail, tout en créant des habitudes qui vont recadrer l'environnement dans lequel il vit. Elles correspondent à ce que Gombert nomment : « *les capacités qu'un individu a de contrôler et planifier ses propres processus cognitifs en vue de la réalisation d'un but ou d'un objectif déterminé* »⁶ Notre but c'est d'amener l'apprenant à la compréhension totale de soi pour pouvoir se juger avant de juger son travail. L'étudiant qui sera capable de parvenir à émettre un jugement valable sur son travail, c'est parce qu'il se connaît et se connaît bien. Il doit être capable de réaliser comment ses représentations initiales se sont modifiées et surtout enrichies. Ces modifications devraient passer par des modalités de mémorisations, par la gestion de son stress, par le plan de l'organisation des connaissances procédurales. Le changement dans la méthode de travail, dans ses habitudes, dans son environnement...etc. correspond à ce que Gombert appelle : « *les capacités qu'un individu a de contrôler et planifier ses propres processus cognitifs en vue de la réalisation d'un but ou d'un objectif déterminé* »

Pourquoi nos étudiants ne retiennent que difficilement leurs leçons ? En général, ces étudiants ne veulent comme questions que celles qui les poussent à ne répondre que par la restitution globale. Alors qu'un bon étudiant est quelqu'un qui apprend selon les principes intelligibles qui lui permettent d'avoir un gain de temps et surtout savoir répondre intelligemment. Il semble que nos étudiants n'ont pas appris à se juger d'une manière intelligente. En effet, d'autant plus que nos questions ne font pas l'objet d'une étude qui pourraient les amener à la réflexion. Il nous semble qu'il serait nécessaire d'abord de former l'enseignant à la réflexion au comment faire ses questions, de manière à les rendre opératoires et devant recevoir une réponse intelligente. C'est alors que nous devons pousser l'étudiant à la solution réfléchie. Rappelons au moins un principe immuable, à savoir, que tout enseignant devrait, d'abord préparer sa leçon de telle sorte qu'elle y intègre la façon de sa retenue et surtout la manière d'être restituée.

S'agit-il d'une mauvaise retenue ou d'un manque de savoir organisé ? Il nous semble qu'il s'agit là d'une affaire de connaissance

de soi et de ses capacités d'apprentissage. Ce qui nous pousse à nous poser la question : ont-ils appris, au contact de leur enseignant, ces savoirs, oh ! Combien nécessaires et surtout bénéfiques ?

L'apprentissage est difficile pour nos étudiants parce qu'ils ne connaissent pas de méthode de travail. En effet, ils n'ont aucune méthode de travail et surtout ils ne se connaissent pas intérieurement. L'étudiant doit d'abord se découvrir ; il doit se connaître ; il doit se découvrir en tant qu'individu pour mieux s'apprécier, ensuite, il doit apprendre une méthode de travail pour apprendre à apprendre. Ce phénomène est appelé par les psychologues la métacognition ou en terme vulgaire : *« apprendre à apprendre »*

L'étudiant doit d'abord découvrir sa métacognition et sa façon d'apprendre ; il doit donc apprendre à apprendre. Comme il doit aussi découvrir sa responsabilité dans cette activité pour mieux assimiler les leçons que son enseignant lui effectue d'une manière souvent orale

En général, les psychologues appellent ce phénomène : la métacognition. *« La métacognition consiste à prendre conscience de sa propre démarche mentale et agir sur elle de manière à s'ouvrir et à s'enrichir de celle des autres »*⁷

Ces méta- connaissances conditionnent l'efficacité d'une exécution d'une tâche. Il est donc nécessaire que l'apprenant sache *« quand et comment utiliser ces connaissances acquises pour exercer une régulation de son activité mentale »* les métacognitions doivent être adaptées selon la tâche organisée *« cela nécessite la mise en place et l'utilisation de stratégies de gestion pour développer des habiletés métacognitives »* Doly définit ces habiletés métacognitives comme *« les habiletés métacognitives désignent les processus par lesquels le sujet assure le contrôle de son activité de résolution de problèmes. Elles concernent les mécanismes d'autorégulation qu'utilise l'individu pendant qu'il agit pour gérer une tâche de façon contrôlée pour assurer plus de réussite »*⁸

Ces habiletés métacognitives font appel à :

1.-La planification qui prévoit l'analyse de la tâche, en différentes stratégies d'application, but, anticipation et l'évaluation. En effet, la tâche n'est en fait qu'un moyen. *« Planifier le volet métacognitif d'un*

*enseignement concerne donc la façon dont on va aider l'élève à réaliser la tâche d'apprentissage, dont on va le soulager de certaines exigences liées à la tâche. On ne pourra jamais soulager l'élève de l'apprentissage lui-même »*⁹ Si l'analyse de la tâche est suffisamment maîtrisée et que l'apprenant se connaît, l'opération en elle-même est effectuée judicieusement, et sans difficultés. Il est très important que notre étudiant sache d'abord s'analyser en tant qu'individu, en tant que personne et qu'il parvienne à la connaissance de soi, comme personne. Car cette connaissance va l'aider dans toutes ses tâches de travail et principalement dans celle de la retenue de ses leçons.

2. la prévision consiste au temps de la durée, son niveau de difficulté, les ressources possibles. L'étudiant (ou élève) doit d'abord s'intéresser à l'ensemble des ressources possibles et surtout quel temps va –t-il lui consacrer pour son apprentissage et pendant combien de temps va –t-il pouvoir retenir ce cours ? Le temps que l'apprenant consacre à toute activité devrait être connu par lui, et c'est grâce à des applications nombreuses et variées que celui-ci parvient au calcul du temps qu'il lui faut pour s'en sortir. L'expérience du savoir calculer le temps qu'il lui faudrait pour traiter telle ou telle opération qu'il réserve à la tâche ne peut se normaliser qu'après une longue expérience et de nombreuses applications.

3. la conduite d'essais consiste à la création d'hypothèses et à l'essai de solutions : la conduite d'essai ne peut elle aussi être réussie qu'à partir du moment où l'apprenant crée des hypothèses qui faciliteront les activités de la résolution du problème.

L'évaluation –régulation : ceci permet au sujet de mieux viser le but en envisageant, au besoin, des modifications en cours de fonctionnement.

4. L'évaluation finale : il s'agit de savoir si le but a été vraiment atteint ou non. En général, l'apprenant ressentira s'il a visé le but ou non. D'ailleurs, combien d'étudiant à la fin d'un examen vous diront qu'ils ont assez bien travaillé. Ce phénomène est intuitif et l'intéressé pourra le sentir et le calculer.

Flavell différencie d'abord le métacognitif du cognitif en donnant la définition suivante : « *On l'appelle métacognition parce que son sens profond est la cognition sur la cognition* » Flavell, 1985

Le concept a – t- il apporté une nouvelle vision ou un éclairage nouveau dans la recherche ? De nombreuses recherches ont permis de renouveler leurs méthodes en intégrant ce concept dans leur vision, notamment en psychologie de la mémoire, de la lecture, de la compréhension des textes, surtout dans l'étude des transferts et dans la psychologie de l'éducation. L'attention portée par l'apprenant sur la métacognition lui a permis de développer le contrôle conscient de ce dernier sur son propre travail. La réflexion de l'apprenant sur son propre travail, lui a permis de réfléchir sur sa façon de résoudre la tâche qu'il se propose de réaliser. Cette réflexion l'aide –t - elle à progresser ? Il est évidemment, plus l'apprenant prend conscience de son travail et plus il parvient à résoudre ses problèmes d'une manière intelligente. Donc, la métacognition nous apparaît comme un facteur favorable à l'apprentissage et au transfert (Wang, 1990). Il faut aussi reconnaître avec Wang que ce concept est très pertinent et parvient à structurer mieux l'apprentissage et même l'activer.

En général, il existe un rapport important entre les habiletés de contrôle d'une personne et ses Méta - connaissances. En outre, est-ce que l'apprenant sait que les savoirs qu'il possède en mémoire peuvent lui fournir une bonne partie de la réponse à la question qui lui est posée ? Il est nécessaire qu'il prenne conscience de cet état de fait et ceci ne peut être saisi que par l'aide apportée par son enseignant. Comme, il peut aussi être capable de gérer son temps qui est une contrainte pour les apprentissages : mais, il ne peut le faire que sous le contrôle de son enseignant. Cette possibilité requiert l'explication de l'enseignant et l'acquisition de l'habitude. En général, l'enseignant doit lui apprendre à savoir prendre des notes, car la prise des notes vise d'abord l'idée de sélection et d'hierarchisation des données entendues ou lues. En fin, rappelons que l'idée de la maîtrise des techniques de prise de notes ne résout pas totalement les problèmes de compréhension, mais ce travail ne sera plus facilement accessible, que lorsque l'enseignant lui intègre d'autres informations, telles que plan, dessin etc. Enfin, les moyens utilisés pour mieux faire assurer la compréhension peuvent être judicieux et aident le côté linguistique à être saisi convenablement. N'oublions pas que l'enseignant devrait être clair

dans ses questions, c'est – à – dire qu'il soit simple dans la manière de poser ses questions. Comme, il serait encore judicieux que les questions posées visent une réponse intelligente, réfléchie et surtout d'une clarté sereine et sans ambiguïté. C'est à ce prix que l'étudiant pourra être habitué à la métacognition. En somme, il est du devoir de l'enseignant d'exiger des réponses claires, comme il est de son devoir de fournir des cours aussi clairs que possible.

Enfin, il faudrait développer chez l'apprenant l'évaluation personnelle, c'est-à-dire, forger en lui la possibilité d'avoir un jugement personnel selon des critères personnels. Le développement de telle capacité chez l'apprenant le forgera à retrouver les astuces et les techniques pour mieux apprendre sans trop de fatigue.

Est-ce que dans les classes actuelles, l'enseignant apprend à ses étudiants à se pencher sur leur apprentissage et sur leur retenue pour parvenir à l'exercer convenablement ? Je suis tenté de répondre par la négation. Mais ceci n'est pas l'apanage de tout le monde. Il se peut que certains enseignants apprennent à leurs étudiants comment contrôler les savoirs reçus et acquis. Normalement, cette forme d'apprentissage pousse l'enseignant à faire réfléchir l'apprenant sur les mécanismes qui entrent en jeu dans l'acquisition de ces savoirs. Pour le bon enseignant, c'est l'occasion de revoir sa méthode de travail et d'assigner des objectifs à ses leçons. D'ailleurs, c'est grâce à l'assignation des objectifs à son cours qu'il pourra donc parvenir à donner un cours intelligible, compréhensible pour les apprenants. En général, c'est à partir de ces objectifs qu'il pourra formuler ses questions et même son évaluation. Sachant que l'évaluation peut comprendre l'évaluation formative en cours d'application qui pousserait l'apprenant à poser des questions, qu'elles soient entre apprenants ou entre l'apprenant et l'enseignant. L'évaluation sommative serait celle qui nous assure que l'apprenant a bien compris les leçons qui lui ont été faites. En général, l'examen réussi montre que l'apprenant a compris tous les cours qui lui furent proposés et même qu'il a pu répondre à l'aise parce qu'il a appris correctement et intelligemment.

Autrement dit, il est nécessaire de faire réfléchir l'apprenant sur le fonctionnement de son cerveau quand il apprend une leçon. Ces formes de métacognition ou savoir réfléchir sur ce qui se passe dans son esprit pour mieux trouver les corrections nécessaires à un bon apprentissage et surtout n'apprendre que ce qui est nécessaire, car savoir comment apprendre suffit-il à mieux apprendre ? La réponse serait forcément négative. En effet, si l'étudiant ne se penche pas sur toutes les étapes du fonctionnement de son esprit, il ne pourra, à coup sûr, comprendre et analyser toutes les difficultés qui se dressent devant lui. Il est donc nécessaire d'avoir une conscience psychologique qui deviendrait le témoin numéro un, pendant que la conscience morale, quant à elle, juge l'acte. En effet, si la conscience psychologique est une lumière qui constate ce qui est la conscience morale ; cette dernière est comme une «voix» intérieure qui prescrit ce que nous devons faire.

La nécessité de mettre en marche ces deux types de consciences pour pouvoir analyser et prendre conscience du fonctionnement de nos apprentissages pour mieux retenir ce que nous avons à retenir, devient une obligation pour chaque sujet-apprenant. Il est certain que le « *développement de la métacognition constitue un des meilleurs moyens d'augmenter l'efficacité cognitive des apprenants* » Marc Romainville, (1993)

L'étudiant devrait d'abord «*être métacognitif*» pour opérer un contrôle sur ce que l'on fait en utilisant des méta-connaissances adéquates pour guider le sujet apprenant et le conduire jusqu'au but visé.

Ce qui nous oblige à dévoiler pourquoi l'école devrait prendre en charge cette formation de l'esprit du sujet –apprenant. Nous avons constaté que la mémorisation de certaines choses s'emmagentisent et le cas échéant, lorsque nous en avons besoin, ressortent à l'état brut. Parfois, elles ne cadrent pas avec le sujet énoncé. Nous avons l'impression que notre interlocuteur est hors sujet. Mais lorsque l'apprentissage se fait d'une manière consciente, son propriétaire sait de quoi, il en ressort et saura l'approprier aux différentes situations. N'a-t-on pas dit que les bons élèves ou les bons étudiants étaient d'ailleurs par essence, métacognitifs comme l'a affirmé Lancelot, 1999, P.9 : « *Jusqu'ici, les « bons élèves » sont*

une minorité. Pourquoi ? Parce qu'un bon élève est un élève – spontanément ou familialement- métacognitif, c'est-à- dire qui a appris à savoir ce qu'il sait, à être capable de mobiliser à bon escient ses connaissances déclaratives et procédurales »

Construire des connaissances et des stratégies métacognitives, ceci s'apprend, à conditions de savoir utiliser les mécanismes qui entrent dans le concept de méta cognition. Il faut tout d'abord prendre conscience que nous avons des connaissances et qu'on sait comment les utiliser. Cullen dit à ce sujet : *« Il ne suffit pas d'avoir des connaissances et des stratégies, encore faut-il savoir qu'on les a pour pouvoir les utiliser à bon escient (...) Il est nécessaire d'être conscient de ce que l'on sait et ne sait pas pour réguler l'usage de son savoir de manière appropriée »* (Cullen, 1985).

Le sujet –apprenant doit être conscient de son activité pour la comprendre. Il doit aussi manifester cette conscience, lors de ses recherches pour combler ses savoirs, c'est alors qu'il doit tout d'abord passer par les étapes suivantes :

1.- avant la gestion il doit anticiper, prévoir, se présenter la tâche et plus particulièrement son but. Il lui suffit qu'il prenne le temps nécessaire. Le but assigné à cette opération devrait être fixé de prime à bord, c'est-à-dire, le sujet –apprenant doit se fixer un but de son apprentissage : comme il serait nécessaire que ce but soit fixé de sorte à motiver le sujet-apprenant. IL doit l'intéresser en premier lieu ; il doit aussi se fixer le but de son utilisation : que doit –il en faire ? Les objectifs fixés doivent être des objectifs auxquels il peut facilement y accéder, sans trop de dépense. En somme, l'apprenant doit économiser ses efforts pour mieux réussir de bons résultats.

2.- Pendant la gestion, pour mettre en rapport les données, les procédures et le but pour comprendre l'activité mentale et pouvoir l'autoréguler et puis l'explicitier (ce travail doit se faire avec l'enseignant, en classe) En général, nos enseignants doivent contribuer à faire comprendre aux étudiants le comment apprendre. Ils doivent leur apprendre comment cerner les difficultés rencontrées ; comment retrouver des astuces pour mieux résumer ce qu'il faut apprendre, comment les ranger par paquets de retenue ou susceptibles d'être facilement « engrangeables» dans sa mémoire pour le besoin, ils seraient facilement restituables, sans grandes

difficultés. En somme, l'enseignant doit apprendre à l'étudiant le savoir –faire de l'utilisation. Il doit être économe du temps dont il dispose pour les apprentissages. C'est alors, c'est comme cela que l'on doit moins se fatiguer et que l'on conserve sa santé contre les attaques susceptibles d'être le lot de tout effort énorme.

3.-Après la gestion pour évaluer la performance et découvrir le bénéfice de l'usage de la stratégie, l'auteur devrait s'entraîner à rechercher les résultats pour être certain que les opérations effectuées soient mieux placées pour produire d'excellents résultats. La stratégie que l'apprenant devra opérer ne peut qu'être de son cru, car seule, une stratégie dominée par l'apprenant ou découverte par lui et appliquée à son travail peut résoudre les problèmes qu'il rencontre sur son passage.

En général, notre performance sera accrue et nous pousse vers des résultats exceptionnels et qui sont surtout attendus.

Ces trois moments fondent l'activité de notre apprentissage et sa réalisation consciente pour que le sujet –apprenant soit sûr qu'il a, au moins, retenu les savoirs et c'est là que notre sujet – apprenant sait qu'il progressera, car cela sera prouvé par la mémorisation qu'il en a faite. Les meilleurs étudiants sont ceux qui savent apprendre uniquement ce qu'il faut pour être en mesure d'être au top ! On ne devient meilleur que par une longue réflexion sur soi et sur son apprentissage. L'économie d'effort que chaque apprenant sera capable de capitaliser sera due aux astuces que chaque apprenant aura découvertes pour apprendre avec faciliter les leçons les plus difficiles et pouvoir de plus exercer une expérience féconde qui fera de l'apprenant un élément capable de réfléchir à tout problème et surtout parvenir à le résoudre. En conclusion, tout dépendra de notre compréhension d'abord et ensuite, la restitution ne sera donc qu'une affaire de résumé que l'apprenant saura effectuer.

Fait à Birtouta, le 25

Novembre 2013.

¹ La Métacognition: Flavell J.H. (1987), Speculation about the nature and development of metacognition. In F.E. Weinert and R.H. Kluwe. Métacognition motivation and understanding, Hillsdale: LEA, 21-29

² Nicolas Boileau

³ <http://www.scienceshumaines.com/des-nouveaux-concepts-pour-enseigner.fr.11130.html>

⁴ Ibidem, 1976

⁶ Gombert, J.E, (1990) – *le développement métalinguistique*, Paris, P.U.F

⁷ Frenay M. (1994) Apprentissage et transfert dans un contexte universitaire. Louvain-la-Neuve (thèse de doctorat)

⁸ Doly A.-M. Métacognition et médiation à l'école in M. Grangeat (ed) La métacognition : une aide au travail des élèves. Paris : ESF éditeur, 17-61

⁹ Leclercq, Dieudonné, Poumay, Marianne (2004): « *méthodes de formation et théories de l'Apprentissage –événement d'apprentissage*. Editions de L'université de Liège. Pp. 42-47

vii. Biemar S, Philippe M-C & Romainville M, (1999) L'initiation à la méthodologie du travail universitaire : la quadrature du cercle, Actes du 16^e colloque de L'AIPU « *Apprendre et enseigner autrement* », Montréal : les éditions logiques, 203-222.

Bibliographie :

ALLAL, L. SAADA-Robert, M. (1992) La métacognition : cadre conceptuel pour l'étude des régulations en situation scolaires. Archives de psychologie, 60, 265-296

Barth, B.-M. (1987) Le savoir en construction. Paris. Retz

Büchel, F.P. (1995). De la métacognition à l'éducabilité cognitive. In F.P. Büchel (Ed.), L'éducation cognitive, le développement de la capacité d'apprentissage et son évaluation, (PP. 9-44). Lausanne : Delachaux & Niestlé.

Camus, J.-F. (1996), La psychologie cognitive de l'attention. Paris : A. Collin

Chartier, D., & Lautrey, J. (1992) Peut-on apprendre à connaître et à contrôler son propre fonctionnement cognitif ? L'orientation scolaire et professionnelle, 21 (1), 27-46

DELORME, A. (1982) Psychologie de la Perception. Etudes Vivantes.

Doly A-M (1997) *Métacognition et Médiation à l'école*, in M. Grangeat (ed). *La métacognition : une aide au travail des élèves*. Paris ; ESF éditeurs, 17-61

Doudin . P.-A., & Martin, D. (1998) Métacognition et formation des enseignants . In L. O. LAFORTUNE, P. MONGEAU, & R. PALLASCIO (Eds.) *Métacognition et compétences réflexives*, (pp.23-46) Montréal : Edition Logiques.

Garner, H. (1993) Histoire de la révolution cognitive. Paris : Payot.

GAONAC'H D. et Larigauderie, P. (2000) Mémoire et fonctionnement cognitif. Paris : A. COLLIN

Jacques Tardif. Les transferts des apprentissages, Les éditions Logiques, 1999

Lise Poirier Proulx, La résolution de problèmes en enseignement, De Boeck, Université, 1999

Mélot A-M. (1991) *Contrôle des conduites de mémorisation et métacognition*. Bulletin de Psychologie, 399, 138-145.

Mélot, A.-M., & NGUYEN XUAN, A. (1981). La connaissance des phénomènes psychologiques. In P. OLERON (Ed), *Savoirs et savoir-faire psychologiques chez l'enfant*, (pp.204-259) Bruxelles : Pierre Mardaga.

NOËL, B. (1991). La métacognition ? Bruxelles : De Boeck.

NGUYEN- Xuan, A. (1995). Les mécanismes cognitifs d'apprentissage. Revue Française de Pédagogie, 112, 57-67.

NOËL, B., ROMAINVILLE, M., & WOLFS, J.-L., (1995) La métacognition : facettes et pertinences du concept en éducation. Revue Française de Pédagogie, 112, 47-56.

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

Piaget J. (1974) *Réussir et Comprendre*. Paris : PUF.