

soustraction de points dans leurs productions écrites!

Du point de vue des élèves, leurs compétences relatives à l'écrit leur permettent de mieux réussir leurs apprentissages dans les autres disciplines. Ils doivent constater que ces compétences contribuent grandement à leur succès en général. Par exemple, l'élève qui constatera que son enseignant de mathématique lui a accordé une bonne note pour un travail en partie parce qu'il a fait attention au choix du vocabulaire, sera probablement porté à continuer d'accorder de l'attention à cet aspect de son apprentissage qui contribue à ses succès scolaires. D'autre part, l'élève qui réalisera qu'il lui aurait suffi de faire attention à son vocabulaire pour mieux faire preuve de sa compréhension commencera peut-être à y porter attention. Conscient du fait qu'il existe différentes façons d'améliorer

son travail – parce que son enseignant le lui aura expliqué clairement – il sera davantage **confiant** lorsqu'il écrira de nouveau. Ainsi, il intégrera progressivement une préoccupation pour la qualité de la langue à ses productions disciplinaires et deviendra un scripteur plus habile en même temps qu'il fera des apprentissages plus précis. Car savoir nommer est à l'origine de la compréhension conceptuelle.

En effet, l'élève devra recourir aux compétences qu'il aura développées en classe de français pour organiser et préciser sa pensée chaque fois qu'une enseignante ou un enseignant lui demande, par exemple, d'écrire une définition, de décrire un phénomène, de donner et de justifier son opinion, ou encore de réagir ou de prendre position concernant une affirmation liée à la discipline en question.

C'est pourquoi nous soutenons fortement que, puisque l'élève est le premier responsable de la qualité de son français écrit dans toutes les disciplines, il obtiendra de plus grands succès grâce à ses compétences relatives à l'écrit. C'est d'ailleurs ce que vise le programme de formation du premier cycle du secondaire, soit « le développement de compétences par des élèves activement engagés dans leur démarche d'apprentissage » (MEQ, 2003a, Préambule, p. 1).

M. Gilles Fortier est professeur titulaire au Département d'éducation et pédagogie à l'Université du Québec à Montréal et M^{me} Clémence Préfontaine est professeure titulaire au Département de linguistique et de didactique des langues, également à l'Université du Québec à Montréal.

Références bibliographiques

- COURTEMANCHE, L. « Politique ministérielle d'évaluation des apprentissages », *Supplément au Bis*, vol. 27, n° 12, 2003.
- FORTIER, G. et C. PRÉFONTAINE. « Faire écrire davantage... et corriger moins », *Québec français*, n° 127, 2002, p. 64-66.
- GOULET, M. « L'autre journée d'un enseignante – Les va-et-vient des faux étudiants », *Le Devoir*, 26 novembre 2003, p. A7.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle*, Gouvernement du Québec, 2003a.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Programme de formation de l'école québécoise. Français, langue d'enseignement*, Gouvernement du Québec, 2003b.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Programme de formation de l'école québécoise. Domaine de la mathématique, de la science et de la technologie. Mathématique*, Gouvernement du Québec, 2003c.
- PRÉFONTAINE, C. et G. FORTIER. *Mon portfolio d'apprentissage en écriture*, Montréal, Chenelière/McGraw-Hill, 2004.
- PRÉFONTAINE, C. et G. FORTIER. « Le code Préfontaine-Fortier : un code pour corriger des textes écrits », *Québec français*, n° 131, 2003, p. 55-57.
- RICHARDSON, J. S. et R. F. MORGAN. *Reading to learn in the content areas* (5^e éd.), Belmont, CA, Wadsworth, 2003.

MÉTACOGNITION ET COMMUNICATION : DEUX PROCESSUS EN INTERRELATION

par Louise Lafortune et Ginette Dubé

Dans le *Programme de formation de l'école québécoise* (MEQ, 2001, 2003), on vise à ce que les élèves développent des compétences. Il nous apparaît essentiel que les élèves puissent s'exprimer en cours d'apprentissage pour comparer les perceptions de leur propre évolution et faire face aux réactions des autres en situation de mise en action des compétences construites, pour ainsi raffiner leurs apprentissages. En examinant les domaines d'apprentissage, on constate que la communication est présente de façon explicite ou elle est sous-jacente aux composantes de plusieurs compétences. Déjà dans le domaine des langues, on ne sera pas surpris que la communication occupe une place importante. Cependant, il n'est pas habituel que la communication soit explicitement liée aux compétences du domaine de la mathématique, de

la science et de la technologie. Comme autre exemple, on peut citer le domaine des arts; on ne peut penser pouvoir créer, apprécier ou interpréter des œuvres dramatiques, artistiques ou musicales sans confronter notre appréciation ou interprétation à celle d'autres personnes.

Nous croyons que le développement d'habiletés métacognitives s'avère essentiel pour devenir autonome dans la construction de compétences, intégrer à long terme les apprentissages de communication effectués à l'école et pouvoir adapter ceux-ci à diverses situations. Le développement de telles habiletés permet de se centrer sur ce qui se passe dans sa tête (le processus mental) en même temps qu'on entre en communication avec d'autres. Par exemple, au moment où on explique une idée à une autre personne, il devient possible d'organi-

ser ses explications pour faciliter la compréhension chez cette personne et surtout de prendre conscience de l'aide apportée. En bref, on peut dire que de telles habiletés permettent de porter un regard sur le processus mis en cause dans une situation de communication en considérant les langages oral, écrit, gestuel et symbolique... Cela peut sembler abstrait en ces quelques mots, car communiquer tout en se regardant communiquer n'est pas facile à faire, mais cela se développe avec le temps, l'observation, l'auto-observation et la modélisation. Quand une personne y arrive, elle améliore sa façon d'entrer en communication en étant autant centrée sur le contenu que sur la démarche pour le partager. Pour tenter d'expliquer notre point de vue, nous apporterons dans un premier temps quelques explications au sujet de la métacognition et de son rôle dans le développement

de la compétence « communiquer de façon appropriée », pour ensuite fournir des moyens qui allient métacognition et communication. En second lieu, nous spécifierons comment la communication peut contribuer à favoriser la métacognition tout en proposant des moyens pour y arriver. Que ce soit de la métacognition vers la communication ou l'inverse, nous exploiterons le questionnement et l'interaction; nous développerons le moyen de l'auto-évaluation qui, par le biais de la métacognition, favorise la communication et la rétroaction, laquelle est essentielle dans la communication pour développer la métacognition.

1. DE LA MÉTACOGNITION À LA COMMUNICATION

À partir de ce que plusieurs auteurs (Bouffard-Bouchard, Brown, Doudin, Flavell, Lafortune, Martin,



Photo : Denis Garon

Noël, Romainville, St-Pierre) apportent à propos de la métacognition, Lafortune et Deaudelin (2001, p. 204) adoptent la définition suivante de ce concept : « Le regard qu'une personne porte sur sa démarche mentale dans un but d'action afin de planifier, contrôler et réguler son processus d'apprentissage. Elle comprend trois composantes : les connaissances métacognitives, la gestion de l'activité mentale et la prise de conscience de ses processus mentaux. » Ces mêmes auteures soulignent que l'individu métacognitif « connaît ses façons d'apprendre et, en comparaison avec celles des autres, il peut reconnaître ses compétences au regard d'une tâche à réaliser et les stratégies pertinentes pour réaliser cette tâche. » (p. 203) Il peut donc évaluer, analyser et ajuster sa démarche mentale selon la tâche à effectuer, le contexte et les personnes auxquelles il s'adresse. Nous estimons qu'une meilleure connaissance de soi sur le plan métacognitif favorise la communication avec les autres, car une fois la communication bien amorcée, la personne peut s'ouvrir à la métacognition de l'autre et ainsi, mieux comprendre comment elle fonctionne. C'est alors qu'il est possible d'accepter des façons de faire, d'apprendre ou de penser différentes des siennes. Le développement d'habiletés métacognitives mène la personne apprenante à avoir deux préoccupations dans l'accomplissement d'une tâche. On peut parler de deux regards : un regard sur ce qui est

fait et un autre sur la démarche entreprise pour mener à terme le projet. Si ces deux regards sont activés pendant l'action, ils permettent une évaluation en cours d'action et des ajustements continus pour tenir compte de cette évaluation. Une telle pratique est utile dans une démarche de communication. Par exemple, au lieu de seulement se concentrer sur ce qui est dit lors d'une conversation, on peut porter une attention sur les interactions; cela favorise une analyse de la communication pour en permettre une meilleure gestion, un ajustement des modalités et un choix de langage adapté au contexte.

2. DE MÉTACOGNITION À COMMUNICATION : DES INTERVENTIONS

Pour comprendre en quoi la métacognition peut favoriser le développement de la compétence « communiquer de façon appropriée », nous avons choisi d'explorer trois moyens adaptables à diverses disciplines et contextes : le questionnement, l'interaction et l'autoévaluation. Nous verrons comment ces moyens – vus dans une perspective métacognitive – peuvent contribuer au processus de communication.

2.1 LE QUESTIONNEMENT

Le questionnement est un moyen pour susciter la verbalisation (Perraudau, 1998), l'explicitation (Vermersch, 1994) ou la réflexion sur sa démarche mentale. Dans tous les cas, le questionnement contribue à la prise de conscience. Dans

une perspective métacognitive en rapport avec la communication, il pourrait mener les personnes apprenantes à s'interroger elles-mêmes sur le processus de communication. Un autoquestionnement pour comprendre ce processus pourrait prendre la forme suivante :

- Comment se fait-il que je n'aie pas la réponse attendue à ma question?
- Qu'est-ce qui a pu mener cette personne à avoir une telle compréhension de ma question?
- Comment pourrais-je poser maintenant ma question afin que l'échange ou la discussion se poursuive dans le sens voulu?
- Au départ, pourquoi avais-je choisi cette question?

On voit que par cet autoquestionnement, la personne s'interroge sur sa démarche plutôt que de remettre l'autre en cause en se disant par exemple : « Il n'a rien compris à ma question qui était pourtant claire. » Une telle façon de penser ne peut que limiter la communication et même l'interrompre.

Le développement d'habiletés métacognitives mène donc à repenser à ses questions en fonction des processus mentaux de l'autre. Une telle façon de penser peut être importante pour les élèves qui travaillent en équipe ou qui discutent avec d'autres, mais cela est plus important encore pour des enseignants et des enseignantes qui ont à repenser leur façon de questionner les élèves afin de susciter des réflexions et des remises en question dans un climat de confiance.

2.2 L'INTERACTION

Dans une perspective socioconstructiviste, on conçoit que les élèves construisent leurs compétences en interaction avec les autres. Ces interactions supposent une forme de communication. En quoi et comment la métacognition peut-elle favoriser cette communication? Lorsque nous demandons à des élèves d'expliquer une notion ou une démarche à d'autres et que ces autres ont comme tâche de bien comprendre les explications, nous

les plaçons dans une situation de communication qui suppose un début de prise de conscience de la nécessité de comprendre la métacognition de l'autre. Si nous demandons aux élèves qui expliquent de relever les difficultés qu'ils ont éprouvées et les raisons qui sous-tendent ces dernières, nous leur permettons de porter un regard métacognitif sur ce qu'ils viennent de faire et en contrepartie, d'améliorer la communication.

Les échanges entre pairs, les débats et les discussions sont d'autres façons de susciter l'interaction. Ces échanges ne peuvent être fructueux en termes d'apprentissage que s'ils sont critiques, argumentés, organisés et structurés. Porter un regard sur la valeur des arguments relève de la pensée critique, mais examiner la façon de structurer sa pensée et ses idées relève davantage de la métacognition. Reconnaître la façon dont on organise ses idées peut contribuer à mieux les structurer, mais surtout aider à reformuler ses idées lorsque la personne avec laquelle on discute ne semble pas comprendre. En tant qu'enseignant ou enseignante, l'habileté à reconnaître la structure de sa pensée ne peut qu'aider à l'organiser, ce qui peut favoriser l'apprentissage chez les élèves.

2.3 L'AUTOÉVALUATION

L'autoévaluation étant une appréciation ou une réflexion critique sur la valeur de ses idées, de ses travaux, de ses apprentissages ou du développement de ses compétences, elle contribue ainsi aux habiletés métacognitives. Une personne qui peut porter un regard critique sur ce qu'elle pense et fait accepte de se remettre en question. Cette capacité de s'ajuster favorise, selon nous, la communication.

En soi, l'autoévaluation fait partie d'une démarche métacognitive, car l'individu comprend alors sa façon d'apprendre, se connaît lui-même devant une tâche à effectuer et possède des stratégies pour le faire. Il sait généralement reconnaître les tâches semblables qu'il a effectuées

auparavant et peut les autoévaluer afin de réinvestir des stratégies pertinentes et efficaces. Une personne capable de s'autoévaluer est davantage encline à accepter une démarche de coévaluation (confrontation de l'autoévaluation de son travail avec celle d'une autre personne) et d'interévaluation (évaluation mutuelle de productions collectives ou communes). Dans une démarche de communication, l'interévaluation exige le partage et l'analyse de l'évaluation fournie par les partenaires. Si une personne a de la difficulté à s'autoévaluer, il lui sera difficile d'entendre ce que quelqu'un d'autre peut dire au sujet de ses productions. La communication risque d'être interrompue ou à tout le moins d'être peu harmonieuse.

Ces moyens ont été examinés dans le sens où des habiletés métacognitives peuvent favoriser le développement de la compétence transversale « communiquer de façon appropriée ». Maintenant, nous tenterons d'inverser notre regard en nous demandant comment cette compétence transversale contribue à la métacognition.

3. DE LA COMMUNICATION À LA MÉTACOGNITION

Partant du fait que le développement de la compétence « communiquer de façon appropriée » n'est pas une simple juxtaposition de ses composantes, nous aurons soin de garder à l'esprit cette synergie qui les alimente et qui donne vie à la compétence. Comment chacune de ces composantes, dans son interaction avec les deux autres, contribue-t-elle au développement de la métacognition chez l'élève?

La composante « s'approprier divers langages » contribue à faire développer par l'élève un outillage très précieux qui sera mis à profit tout au long du processus d'apprentissage. Au regard de la métacognition, cette capacité l'aidera à mobiliser les ressources orales ou écrites telles que le langage courant, le langage mathématique ou technique, le langage plastique, musical, gestuel ou symbolique, et

ce, autant dans la planification de la tâche que dans son exécution. En fait, il est raisonnable de croire que si l'élève s'approprie divers langages, il devient plus apte à utiliser le langage approprié à chaque contexte, pour clarifier sa pensée et surtout son cheminement mental dans l'action et être en mesure de le partager avec d'autres. Non seulement il pourra exprimer avec acuité sa pensée dans des contextes variés, mais pourra aussi recevoir celle des autres dans toute leur subtilité. Ainsi, dans un travail d'équipe, l'élève sera en mesure de mieux comprendre les différentes démarches mentales verbalisées par les pairs et de décoder les diverses stratégies utilisées pour effectuer une tâche. Ce partage judicieux et efficient des stratégies entre les pairs permet entre autres à chaque élève de bonifier ses propres stratégies, d'en répertorier tout un éventail et d'être capable d'en cibler quelques-unes qui lui conviennent particulièrement pour un certain type de tâche.

La composante « recourir à divers modes de communication » contri-

bue de façon significative au développement du regard métacognitif. Si l'on transpose cet art de bien ajuster ses façons d'agir et d'interagir en fonction du contexte, il est logique de penser que ce discernement sera des plus utiles dans l'exécution d'une tâche. N'est-il pas essentiel pour l'élève d'avoir une lecture juste de la situation d'apprentissage et du rôle qu'il doit jouer et d'avoir un regard conscient, objectif et respectueux des personnes engagées avec lui dans une tâche? Puisque ces habiletés mises en avant par cette composante exigent de l'élève qu'il puisse adopter le point de vue d'une autre personne, en comprenant ses idées et ses émotions, elles sont donc tout aussi importantes pour l'aider à développer cette capacité d'entrer dans la métacognition de l'autre. Dans la coconstruction d'une connaissance en situation d'apprentissage, être en mesure d'entrer dans la métacognition de ses pairs permet à l'élève, par comparaison, de se situer lui-même au regard de son propre processus mental, mais éga-

lement de collaborer avec l'autre dans l'exécution d'une tâche. La mise en œuvre de cette composante favorise donc un regard métacognitif qui permet d'analyser les situations d'apprentissage avec discernement et sensibilité, pour être capable de s'y engager et de répondre à ses propres attentes ainsi qu'à celles des autres. Cette capacité à recourir à divers modes de communication va de pair avec la disposition à réguler en cours de tâche.

L'importance de la régulation dans l'action mène donc sur les pistes de la composante « gérer sa communication ». La capacité à réguler sur le plan de sa communication en situation d'apprentissage devient un outil des plus précieux au regard de la métacognition, car elle aidera l'élève à modifier ses stratégies dans sa quête d'informations, à ajuster avec pertinence ses propos afin d'obtenir l'aide nécessaire, à expliciter de façon précise et efficace la subtilité de son cheminement mental, à être en mesure d'apporter des explications judicieuses et à être à l'écoute des besoins de ses pairs et pouvoir leur apporter de l'aide. Une bonne gestion de la communication favorise donc chez l'élève une bonne gestion de son activité mentale en passant par des rapports fluides, vivifiants et constructifs avec les autres.

4. DE COMMUNICATION À MÉTACOGNITION : DES INTERVENTIONS

Orientons l'éclairage, cette fois dans l'autre sens, vers les moyens privilégiés pour développer la communication que sont le questionnement, l'interaction et la rétroaction. Voyons comment la compétence « communiquer de façon appropriée » contribue à développer de façon efficiente ces moyens qui outilleront l'élève pour qu'il puisse porter un regard conscient et critique sur sa façon d'apprendre et qui favoriseront son engagement dans la construction de ses compétences. À chaque moment de ce parcours réflexif, un dialogue intérieur ou avec les autres alimente la réflexion

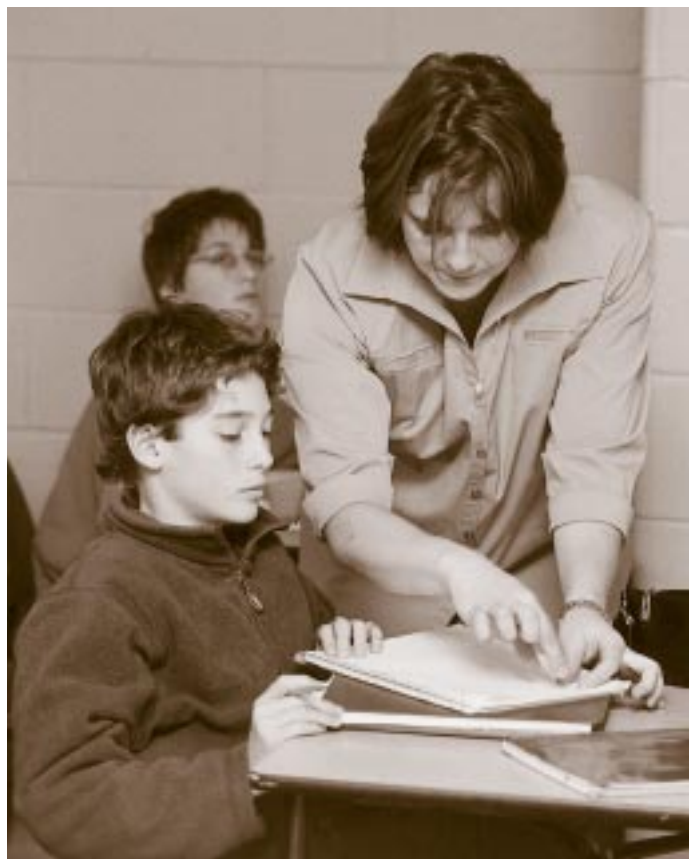


Photo : Denis Garon

et mène vers son but, celui de réussir la tâche en situation d'apprentissage.

4.1 LE QUESTIONNEMENT

La compétence à « communiquer de façon appropriée » facilite chez l'élève l'usage d'un moyen de premier ordre pour développer la métacognition : le questionnement. Faire le choix de la bonne question – compte tenu de l'étape en cours – et être en mesure de bien la formuler, que ce soit à soi-même, à un pair ou à l'enseignant ou l'enseignante qui joue un rôle de soutien dans le cheminement, permet à l'élève de garder le contrôle du déroulement de la tâche ou d'être en mesure d'y apporter les ajustements appropriés. Remettre en question ses propres stratégies en les comparant avec d'autres ou questionner les autres sur les leurs permet d'avoir en main une boussole très utile pour arriver à destination. La question devient ainsi un moyen pour conscientiser la métacognition. La communication sert d'outil pour la façonner pour en faire une clé, non pas magique, mais efficace. Travaillant également à être conscient de son propre processus d'apprentissage, l'enseignant ou l'enseignante pourra ainsi entrer plus facilement dans la métacognition de l'élève. Un questionnement articulé aide l'enseignant à situer l'élève et aide ce dernier à se situer lui-même et à aller plus loin. Mais tout ne se joue pas dans le questionnement, encore que celui-ci joue un rôle de premier plan dans la structuration de la connaissance.

4.2 L'INTERACTION

L'interaction permet de se situer dans l'échafaudage de ses pensées en cours de tâche, que ce soit pour aller puiser à de précieuses connaissances antérieures qui avaient été mises de côté ou pour faire des ajouts conscients de nouveaux savoirs qui permettent d'aller plus loin dans la tâche. Être en mesure de bien communiquer avec les autres en cours de route permet de valider ses perceptions, ses conceptions et ses convictions ou de les remettre

en question. Partager ses inquiétudes avec les bonnes personnes, encourager un pair dans son choix et sa façon d'utiliser une stratégie, verbaliser ses efforts et partager ses motivations sont autant de leviers pour se situer dans un apprentissage. Une communication bien articulée permet à l'élève de vivre parfois, dans son processus d'apprentissage, une déstabilisation qui, loin d'être traumatisante, l'aide à poser les bons jalons pour son cheminement individuel et à s'engager de façon dynamique à la coconstruction d'une connaissance. Cette prise de conscience de la place qu'il prend et qu'il continue de prendre dans une tâche est un levier qui contribue à lui donner du pouvoir sur son propre apprentissage. C'est aussi à l'enseignant ou à l'enseignante, par une communication appropriée, de lui faire sentir qu'il a bien ce pouvoir. En fait, l'interaction est un véritable terreau pour faire évoluer, à travers le regard métacognitif, le rapport au savoir de l'élève et la communication appropriée est en quelque sorte le gage de la fertilité de ce terreau.

4.3 LA RÉTROACTION

Lors d'une rétroaction, la qualité de la communication peut avoir un impact très important quant à l'engagement ou désengagement à l'égard d'une tâche. Pour favoriser ce regard métacognitif, rien de tel qu'une rétroaction qui aide à voir clair sur ce qui se passe dans sa tête et à faire cheminer sa représentation mentale, à reconnaître ses motivations, ses émotions et ses attitudes, à évaluer les efforts investis dans la tâche et à tenir compte du temps consenti en cours de réalisation. Une communication appropriée permet donc à la rétroaction d'être réflexive et d'avoir un effet mobilisateur et non paralysant. Mais cette capacité des élèves à rétroagir de façon judicieuse ne vient pas toujours naturellement. Encore ici, l'enseignant ou l'enseignante a un rôle de premier plan pour orchestrer cette dynamique qui invite les élèves à rétroagir sur le chemine-

ment mental des autres et à s'intévaluer dans l'utilisation des ressources et dans leur engagement dans une tâche. La rétroaction peut devenir un agent précieux de motivation intrinsèque pour exercer une autoévaluation objective et constructive au regard de son processus d'apprentissage et prédispose ainsi de façon vivifiante à des tâches à venir. La rétroaction, exercée dans une communication appropriée, contribue ainsi au développement d'un individu métacognitif.

CONCLUSION

Nous avons tenté de cerner l'importance de la métacognition au regard de la communication et inversement. Même si nous avons traité de ces deux directions l'une à la suite de l'autre, nous sommes bien conscientes qu'une route prend toute sa coloration et sa richesse dans les deux sens qui s'interpénètrent à chaque point. Le regard métacognitif qui contribue à vouloir et à pouvoir développer la compétence à « communiquer de façon appropriée » est ce même regard qui rend l'élève capable de qualifier cette communication d'« appropriée » ou non. Aussi, c'est cette communication appropriée qui contribue très souvent à vouloir prendre ce recul par rapport à son apprentissage, à en voir le bien-fondé, mais surtout à prendre plaisir à passer d'un regard externe à un regard interne. En toute complicité, la communication et la métacognition contribuent donc à développer chez l'élève une intention d'apprendre et une autonomie qui donne une toute autre coloration au développement des compétences. Enfin, la construction des connaissances et l'orchestration des ressources ne sont plus senties par l'élève comme un travail herculéen plutôt rebutant, mais comme un défi à relever, sur lequel il a le pouvoir qu'il veut bien prendre. Le regard métacognitif joue en quelque sorte le rôle de chef d'orchestre et une communication appropriée devient un agent primordial de prise de conscience.



Photo : Denis Garon

M^{me} Louise Lafortune est professeure au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières et responsable du projet Accompagnement-Recherche-Formation pour l'actualisation du programme de formation. M^{me} Ginette Dubé est une personne accompagnatrice au Projet Accompagnement-Recherche-Formation du ministère de l'Éducation du Québec.

Références bibliographiques

- LAFORTUNE, L. et C. DEAUDELIN. *Accompagnement socioconstructiviste. Pour s'approprier une réforme en éducation*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 2001.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle*, Québec, 2003.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire, enseignement primaire*, Québec, 2001.
- PERRAudeau, M. *Échanger pour apprendre. L'entretien critique*, Paris, Armand Colin, 1998.
- VERMERSCH, P. *L'entretien d'explicitation, en formation initiale et en formation continue*, Paris, ESF, 1994.

