

## Introduction

La pédagogie actuelle a encore trop souvent tendance à recourir à des modèles statiques du savoir où l'accent est mis sur la transmission de connaissances. Même si plusieurs chercheurs préconisent des orientations didactiques davantage fondées sur des modèles dynamiques de processus d'acquisition et de construction des connaissances et sur certaines habiletés cognitives de niveau supérieur, les résistances demeurent nombreuses dans la pratique. Plusieurs études produites par le Conseil supérieur de l'éducation (1991a, 1991b), et même le récent rapport *Réaffirmer l'école* (Inchauspé *et al.*, 1997, MEQ) invitent pourtant le milieu scolaire à orienter la démarche éducative de façon à susciter le développement d'outils de pensée, afin de mieux préparer les personnes à participer activement à l'évolution d'une société où les changements technologiques et culturels sont de plus en plus rapides et complexes.

Déjà Dewey, dans *How We Think* (1933, éd. révisée), utilisait l'expression «pensée réflexive» en opposition à la pensée spontanée, voulant désigner par là «une manière de penser consciente de ses causes et de ses conséquences». Connaître la source de ses idées — les raisons pour lesquelles on pense d'une certaine manière — libère l'individu de la rigidité intellectuelle; pouvoir choisir entre plusieurs possibilités et agir sur elles est source de liberté intellectuelle. Connaître les conséquences des idées, c'est connaître leur sens, puisque, comme Dewey, pragmatiste et disciple de Peirce, en était convaincu, ce sens réside dans leurs applications pratiques, dans l'effet qu'elles ont sur le comportement individuel et sur le monde. Pour beaucoup de tenants du développement de la pensée critique chez l'apprenant, l'accent mis par Dewey sur la pensée réflexive est ce qui anticipait véritablement la pensée critique propre à ce siècle (Lipman, 1995: 135). Dans *Démocratie et éducation* (1990-1916), Dewey utilise l'expression «expérience réflexive», mettant en lumière les étapes d'un processus réflexif dont les origines et les points d'arrivée se situent dans l'expérience même de la personne. Ces expériences réflexives font appel aux processus métacognitifs de la personne en situation d'apprentissage.

La métacognition réfère à la connaissance que chaque personne a de son propre processus cognitif, mais aussi à l'utilisation de ces connaissances pour effectuer la gestion de ses processus mentaux (Flavell, 1979). Par ailleurs, les habiletés métacognitives peuvent se transposer et s'enseigner dans diverses disciplines scolaires. Kyos et Long (1994) ont ainsi tenté d'enseigner à des élèves inscrits dans une classe de mathématiques des moyens pour réfléchir de façon critique sur leurs propres processus de résolution de problèmes. Selon elles, il semble que les capacités métacognitives des élèves se développaient favorablement lorsqu'on leur demandait d'écrire à propos de leurs compétences en mathématiques et de s'engager par le fait même dans des activités réflexives. Lafortune et St-Pierre (1994) ont implanté des stratégies d'enseignement pour développer les habiletés métacognitives d'élèves en mathématiques, puis ont évalué cette démarche d'implantation. Carlson et Larralde (1995) ont quant à elles développé un programme informatisé pour enseigner la compréhension de textes. Leur programme amène, entre autres, l'apprenant à «internaliser» et à initier par lui-même ses processus cognitifs de haut niveau et sa métacognition. Enfin, Erdos (1990) a montré l'importance d'être conscient de ses propres processus de pensée lorsque l'on apprend à réfléchir de façon critique et créative.

La métacognition et les compétences réflexives constituent deux courants de recherche et d'expérimentation en éducation qui ont en commun le fait d'être transdisciplinaires et de couvrir tous les cycles et les diverses clientèles scolaires. Le présent ouvrage reflète en grande partie cet état de fait. On y trouvera, par exemple, des textes relatifs aux contributions de ces courants à la formation des futurs enseignants, à l'enseignement du français et des mathématiques. Les sujets ayant participé aux différentes études proviennent du primaire, du secondaire, du cégep et de l'université ainsi que de programmes s'adressant à des clientèles plus spécifiques comme les élèves en difficulté ou les étudiants adultes.

Il s'agit d'un ouvrage collectif principalement issu des travaux présentés lors de deux colloques portant sur les recherches et les applications de la métacognition et des compétences réflexives en éducation. Ces colloques furent organisés dans le cadre des rencontres annuelles de l'Association canadienne-française pour l'avancement des sciences

## *Introduction*

---

(ACFAS) à l'université McGill à Montréal en 1996 et à l'Université du Québec à Trois-Rivières en 1997. Les objectifs de ces colloques étaient, dans le premier cas, de discuter de différentes thématiques liées au développement d'une théorisation efficace et constructive de la métacognition, des méthodes appropriées à son étude et des applications pratiques à utiliser en classe et, dans le second cas, d'échanger sur des éléments théoriques articulant les liens entre des activités réflexives et des compétences intellectuelles qui s'y trouvent favorisées ainsi que de partager des expériences de pratiques réflexives en éducation.

La publication de ce collectif s'inscrit directement dans la poursuite de ces objectifs. Il s'agit ici de contribuer à l'articulation de ce champ de connaissance et de participer à un mouvement visant le développement de compétences réflexives, considérées ici comme la clé de voûte d'une amélioration sensible des apprentissages scolaires, et fondées sur l'articulation de diverses compétences argumentatives, métacognitives, et d'une pensée «complexe» ou «élaborée», c'est-à-dire critique et créative.

L'ouvrage rassemble donc des contributions récentes de chercheurs francophones au développement de ces courants de recherche et de leurs applications en classe. Ces contributions portent notamment sur les aspects pédagogiques, expérimentaux et théoriques de la métacognition et sur le développement de compétences réflexives. Les textes relatifs à la métacognition ont été regroupés dans une première partie et ceux concernant les compétences réflexives dans une seconde partie. Chacune de ces parties comporte trois sections: des contributions d'ordre pédagogique, des comptes rendus de recherche ou d'expérimentation et des contributions plus théoriques.