

La métacognition

marche: elles peuvent faciliter un aboutissement heureux ou bloquer le processus. Par exemple, si une personne se rend compte qu'elle se sent plus à l'aise lorsqu'elle travaille en équipe avec une autre personne et que, de ce fait, elle comprend mieux les explications ou ce qu'on lui demande de faire, elle se dira alors qu'elle apprendra plus si elle travaille de cette façon. Ou au contraire, elle pourra éviter toute interaction directe avec une autre personne qui la met mal à l'aise dans son apprentissage, dès le moment où elle prendra conscience que ces états affectifs influencent son apprentissage.

Les STRATÉGIES MÉTACOGNITIVES portent sur la conscience qu'a l'individu de pouvoir intervenir sur son processus d'apprentissage en adoptant un certain comportement, dit métacognitif. Le processus d'apprentissage comporte généralement trois fonctions interactives et concomitantes: cognitive, affective et métacognitive.

L'individu intervient donc ici en tant qu'être conscient, par une autorégulation de ce processus. Les stratégies métacognitives peuvent, quant à elles, porter tant sur la fonction cognitive que sur la fonction affective au moment du processus d'apprentissage. Ainsi, l'individu peut se mettre dans un état d'esprit de disponibilité pour apprendre et déterminer selon quelle approche il entreprendra son apprentissage: devra-t-il se faire davantage d'images mentales visuelles ou auditives, ou encore être plus actif en écrivant l'information qu'il veut saisir, comprendre et retenir?

La recherche entourant ces comportements stratégiques fait l'objet d'un domaine d'étude que l'on appelle la métacognition. C'est en en comprenant mieux le fonctionnement que les animatrices et les animateurs pourront par la suite inviter les apprenantes et les apprenants à prendre conscience de leur propre fonctionnement et, ainsi, à gérer ces comportements par l'autorégulation.

"LA MAÎTRISE DE L'ATTENTION DÉBOUCHE SUR LA CONSCIENCE DE SOI "

(JACQUES LANGUIRAND)

Ce qui nous permet de gérer nos propres comportements stratégiques est donc la métacognition; c'est un peu l'apprentissage du «comment» apprendre. Les stratégies d'apprentissage font donc partie de la métacognition. Lorsque l'on parle de métacognition, selon Mohamed Hrimech, «on parle de connaissances qui n'ont pas pour objet un contenu quelconque comme la chimie, la physique, la mécanique, mais qui ont pour objet les connaissances elles-mêmes.» La métacognition a deux composantes, la première étant la conscience de posséder une connaissance ou encore la conscience de soi, et la deuxième l'autorégulation. «Lorsque je prends conscience que j'ai des connaissances sur mes connaissances, je peux aussi agir dessus. C'est par ce biais que l'on arrive à agir sur son propre processus, que l'on arrive à l'autoréguler⁴», confirme Mohamed Hrimech.

Les stratégies d'apprentissage composent ainsi la partie dynamique de la métacognition, à savoir l'autorégulation. Comment et où intervient-elle dans le processus d'apprentissage?

Dans le modèle théorique de Colette Dufresne-Tassé⁵, toute la partie qu'elle nomme «orientation» de l'apprentissage est de l'ordre de la métacognition. En effet, c'est la personne qui dirige son propre fonctionnement à ce moment-là; aussi, quand elle en fait une «évaluation», chaque fois que la personne passe d'un type d'opération à un autre, c'est-à-dire d'une «cueillette» à une «synthèse», et surtout à une «intégration de données», il y a une intervention volontaire.

Cependant, nous dit Colette Dufresne-Tassé en entrevue - et sa pensée rejoint par là celle d'Antoine De la Garanderie -, «la plupart des interventions doivent être tellement automatisées que lorsque tout va bien, on ne s'en aperçoit pas; c'est quand le processus bloque qu'il y a alors intervention de métacognition pour décider comment faire, comme dans l'autorégulation; et j'ai aussi l'impression qu'il doit y avoir intervention de métacognition dans l'acte de relier la réaction affective au résultat du fonctionnement intellectuel.» Elle donne alors l'exemple de la personne qui se demande pourquoi elle s'ennuie dans un cours et qui trouve la réponse dans le fait qu'elle n'apprend plus ou qu'elle ne comprend plus rien. C'est donc la métacognition, qui part du signal provenant de la réaction affective de l'ennui, qui vérifie le fonctionnement intellectuel; ensuite viendra la décision «autorégulatrice», soit une modification du fonctionnement ou le choix d'abandonner. «Chaque fois qu'une personne se dit «je peux», il y a acte de métacognition parce que cela implique la conscience; quand la personne se dit qu'elle peut, elle définit des objectifs et, à l'issue de cette activité, elle sera en mesure de⁶...»

Jean Patry, à propos de son modèle d'intervention intégré au Guide de formation sur mesure en alphabétisation, nous présente la métacognition comme la cognition que les personnes ont de leurs cognitions, c'est-à-dire des contenus cognitifs, des stratégies et des moyens mis en place pour atteindre les buts et les facteurs qui peuvent influencer ces stratégies. À l'animatrice ou l'animateur qui

veut comprendre ces derniers, il précise que c'est au moment où l'on essaie avec la personne de comprendre son fonctionnement, que «souvent l'on va se rendre compte, où la personne n'a pas connaissance de ses propres contenus, n'a pas connaissance de son propre fonctionnement, et surtout, n'a pas connaissance des facteurs qui viennent l'influencer... Alors la démarche thérapeutique ou de formation va être d'instrumenter la personne, c'est-à-dire lui remettre les connaissances sur son propre fonctionnement⁷...» De là l'importance qu'il accorde à l'autorégulation, qu'il désigne par l'expression «instrumenter la personne».

Mohamed Hrimch, pour sa part, précise que «si j'adopte un comportement stratégique adéquat donné, je n'agis pas uniquement en tant qu'être émotif, mais en tant qu'être métacognitif, qui ne cherche pas seulement à acquérir des connaissances mais qui intervient sur ses mécanismes d'acquisition de la connaissance. Je travaille sur des processus qui, eux-mêmes, travaillent sur des processus. C'est là toute la puissance de la théorie métacognitive⁴.» Aussi, pense-t-il, plus les personnes sont habilitées à se pencher sur leur processus d'apprentissage, plus elles apprennent à réfléchir sur les moyens qu'elles utilisent pour apprendre, sur les contenus d'apprentissage qu'elles ont acquis, et plus leurs chances de réussir leur démarche d'apprendre augmentent. Il s'agit ici d'une prise de conscience du processus d'apprentissage et de l'autorégulation systématique de son fonctionnement.

FAIRE PRENDRE CONSCIENCE DU PROCESSUS

En alphabétisation, comme partout ailleurs, la personne qui fait une acquisition, chez qui un processus d'apprentissage se produit, n'a généralement pas conscience de celui-ci. Elle a cependant conscience des résultats ou de certaines décisions qu'elle a prises concernant ces derniers. Il faut donc qu'elle apprenne à développer davantage cette prise de conscience métacognitive, en conclut les spécialistes. Le «feed-back» sur l'utilisation d'une stratégie adéquate au moment de la réussite d'un apprentissage en constitue le moyen par excellence, pourvu que l'animatrice ou l'animateur fasse réfléchir la personne sur ce qui vient de se passer chez elle. Refaire ainsi avec elle le parcours qui a permis l'accomplissement du processus, entre le moment de la motivation d'apprendre, de comprendre ou de retenir une unité d'apprentissage et le but atteint - qui est confirmé par le succès de la démarche et la reconnaissance de ce succès.

C'est en ce sens que Marc Bibeau, évoquant une revue d'études portant sur l'apprentissage de stratégies réalisée par Belmont, Butterfield et Ferrera (1982), souligne l'importance de la constatation suivante concernant «l'apprentissage de stratégies telles que l'auto-interrogation ou la révision mentale (...): pour qu'il y ait généralisation des stratégies apprises, il ne suffit pas d'entraîner les individus à l'usage de certaines stratégies cognitives, mais il faut en plus leur inculquer un savoir plus général portant sur ces strate-

gies, c'est-à-dire sur leur usage, en fonction des caractéristiques de la tâche, des personnes impliquées et des objectifs poursuivis, sur la façon d'en contrôler l'efficacité (...)»⁸ (Page 18)

POUR QUE LA PERSONNE GÈRE ELLE-MÊME SON APPRENTISSAGE...

Les personnes peuvent difficilement avoir le plein contrôle des contenus d'apprentissage en alphabétisation, même si elles décident des thèmes qui permettent d'aborder ces contenus et même si l'on respecte leur rythme d'apprentissage. Elles ne peuvent contrôler entièrement, en dernier lieu, que leur propre exigence par rapport à elles-mêmes, les efforts qu'elles sont disposées à déployer dans l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et du calcul. C'est au niveau du processus qu'elles peuvent apprendre à intervenir avec le plus d'à-propos, car comme le mentionne Michèle Dupuis en entrevue, «tout ce que l'animatrice peut faire, c'est de faire prendre conscience de la ratée dans le processus. Mais si la personne n'est pas consciente qu'il y a une ratée à un endroit dans son processus, elle va continuer à fonctionner de la même manière; car elle gère déjà son apprentissage, mais elle le gère avec les moyens qu'elle possède»⁹.

Comment y parvenir? En faisant naître, chez la personne, la conscience de son propre fonctionnement cognitif ou en augmentant l'acuité de ce fonctionnement. Colette Dufresne-Tassé exprime ainsi cette prise de conscience: «Ce qui m'est utile quand quelqu'un me rend conscient, c'est qu'il augmente mon acuité «perceptuelle» pour que moi, je saisisse ce que je fais; après, l'utilité de cela viendra

plus tard. C'est, au moins, que je saisisse ce que je fais. Souvent, chez les gens qui n'ont pas beaucoup d'aptitudes, les choses sont faites le plus vite possible en espérant que ça va être correct. Tu peux faire la même chose dans le cas d'un mouvement physique, dans le cas d'une habileté psychomotrice, et tant qu'une personne n'a pas réussi à créer la situation pour que toi, tu puisses saisir ce que tu as fait, pas juste de façon artificielle, mais une bonne représentation à tous les niveaux, il ne se passe rien. Mais si elle est arrivée à t'aider à faire ça, après, tu deviens toi-même ton propre repère. Il s'agit moins de dire: «tu vois telle affaire,» que de me permettre, à moi, de le saisir de l'intérieur»⁶.

Comme les trois fonctions sont toujours présentes dans le processus d'apprentissage et dans l'intervention en alphabétisation des adultes (il s'agit des dimensions cognitive, métacognitive et affective), parler de stratégies métacognitives touche évidemment la dimension métacognitive. Cependant, il n'est pas possible de parler de cette dimension sans faire référence aux deux autres, car elles sont interactives. Il faut donc également prendre conscience des aspects affectifs dans le comportement cognitif. Tous les éléments affectifs en interaction dans le processus d'apprentissage, et particulièrement en alphabétisation des adultes, y compris la motivation, sont d'une importance capitale quand il s'agit de parler de stratégies métacognitives. En effet, ces éléments doivent d'abord être identifiés avant même de regarder la dimension cognitive du processus, car ils peuvent être la cause d'un blocage qui peut sembler se situer au plan cognitif.

LES ÉLÉMENTS AFFECTIFS

Plusieurs aspects de l'ordre de l'affectif jouent un rôle de taille dans le processus d'apprentissage, en particulier le concept de l'image de soi, la confiance en soi et en ses capacités d'apprentissage, la peur de se tromper, etc. Mohamed Hrimch suggère que, dans le cas de personnes analphabètes, l'affectif joue plutôt dans un sens négatif, comme un frein; car en alphabétisation, «la personne analphabète doit apprendre à maîtriser des habiletés qui, dans un sens, ne sont plus de son âge, qui ne sont plus de cette période de la vie de l'adulte. Sur le plan affectif, il doit y avoir beaucoup de blocages parce qu'elle se sent marginalisée; elle se sent handicapée par cet état de choses. Les personnes analphabètes ont appris à fonctionner, elles sont «adaptées» à leur manière. Alphabétiser ces personnes, c'est en quelque sorte défaire leur adaptation, c'est désorganiser leur personnalité: elles ont développé toutes sortes de trucs... elles n'auront plus besoin de mentir. Elles se sont adaptées à la société avec une dimension d'elles-mêmes qui est l'analphabétisme; si on les alphabétise, elles doivent se réadapter à nouveau, et cela n'est pas facile»⁴.

La capacité d'accepter le changement, et plus particulièrement le changement s'opérant sur soi, fait partie du processus métacognitif de l'apprentissage. Il en est l'un des éléments affectifs. Dans ce sens, comme nous le rapporte Michèle Dupuis, «ce n'est pas facile d'admettre que maintenant on sait; c'est plus facile de dire: je ne sais pas, car les gens vont me le montrer; mais si je dis: je le sais, j'aurai l'air fou le lendemain si je ne sais plus. Ainsi, dans ma déci-

sion de dire «je sais», j'ai assumé le fait que je ne peux plus ne pas savoir; cela implique que je suis obligée d'accepter d'être différente de ce que j'étais quand je ne savais pas⁹.» Il s'agit là de deux types d'apprentissage: l'un portant sur du contenu et l'autre portant sur soi.

Apprendre à vivre des rapports différents avec soi et avec les autres tout en s'alphabétisant en même temps, constitue une double adaptation. Dans les groupes d'alphabétisation populaire, ces rapports d'apprentissage se vivent autrement, pense Michèle Dupuis; les apprenantes et les apprenants seront amenés à se demander «comment utiliser l'apprentissage qui se fait de toute manière à cet égard pour apprendre autrement à lire, écrire et compter? Car les deux apprentissages ne sont pas déconnectés, comment le faire dans un continuum, compte tenu qu'il s'agit des deux roues d'une même charrette⁹?» La même problématique se pose pour les animatrices et les animateurs.

La part des éléments affectifs dans l'apprentissage doit être prise en considération par l'apprenante ou l'apprenant et par les animatrices et animateurs, car l'affectif représente un facteur qui en influence le déroulement: elle peut souvent expliquer les «accélérés» comme les «ralentis» dans l'apprentissage.

Toutefois, Mohamed Hrimch croit qu'en règle générale, l'aspect affectif est géré par la fonction métacognitive chez la personne. Il dit à ce sujet que dans un sens, le métacognitif se charge de l'affectif. «Si je sais que dans certaines situations, je suis mal à l'aise, je vais les éviter. Il s'agit aussi d'un comportement métacognitif puis-

que j'ai utilisé mes connaissances sur mon fonctionnement affectif. Dans la réalité, cette prise en charge est concomitante⁴.» Jean Patry parle, dans ce cas, de comportement d'évitement, dans ses propos recueillis en entrevue. Il fait remarquer que c'est là que la concomitance des quatre modes de son modèle se perçoit le mieux, que même si le processus se situe dans le cognitif, les émotions sont toujours présentes; quelquefois, «la personne a peur de l'échec, elle anticipe son échec par un conditionnement opérant; alors elle émet des comportements d'évitement plutôt que des comportements d'approche⁷.»

Il est important de tenir compte de l'affectif en alphabétisation, ajoute Mohamed Hrimch, parce que «si les gens ne reconquièrent pas cette confiance en eux-mêmes, s'ils ne se sentent pas outillés pour entreprendre cette tâche de s'alphabétiser, on va leur apprendre malgré eux; ils vont réagir de façon non favorable à l'apprentissage. Car il faut une réaction positive, sinon personne ne peut apprendre, malgré le meilleur enseignement. Cela reste à la personne elle-même à le faire. Sans la motivation, il ne peut y avoir d'apprentissage délibéré. Avec une motivation négative, à cause d'expériences négatives, comme par exemple chez les enfants battus, il y a plutôt façonnement de la personnalité à cause de conditions adverses. Alors, si l'on ne prévoit pas des moyens pour favoriser la motivation, je pense que l'on a beaucoup de chances de n'obtenir aucun résultat⁴.»

LA MOTIVATION

La motivation est donc un des éléments affectifs les plus importants pour l'apprenante et l'apprenant en démarche d'alphabétisation. Qu'en est-il plus précisément?

«J'ai l'impression, nous dit Colette Dufresne-Tassé, que ce qui motive la personne, c'est son fonctionnement, ce n'est pas l'apprentissage comme tel. Même quand tu apprends à maîtriser une langue, ce n'est pas l'apprentissage comme tel qui compte, c'est la capacité de t'en servir, c'est ce que tu en fais. L'apprentissage est secondaire, ce qui motive, c'est la réponse trouvée à un besoin, à une question. Mais je pense qu'il y a une motivation qui permet de s'intéresser à quelque chose et il y a une motivation aussi qui soutient ce que tu fais. Si on peut amener des gens à avoir un fonctionnement qui est satisfaisant, l'apprentissage va se greffer sur ce fonctionnement-là. Je ne sais pas ce que peut être la signification, la valeur de cela une fois transposé dans une situation d'apprentissage presque imposée, comme lorsque l'on est obligé de s'alphabétiser parce que le gouvernement nous pousse à le faire, parce que l'on ne peut pas faire autrement pour se débrouiller et trouver un emploi. Je ne sais pas jusqu'à quel point c'est valable dans une situation imposée!»

Pour réussir en alphabétisation, la motivation reste essentielle. La personne doit être intéressée par ce qu'elle fait; en ce sens, Michèle Dupuis explique que «pour aller en alphabétisation, il faut que la motivation vienne de la personne. Mais en même temps, la motivation peut se créer à mesure qu'elle découvre le contenu des cours; ce n'est pas parce que sa

motivation de départ n'est pas intrinsèque que la personne n'apprendra pas. Toutefois, dans le cas d'une personne qui n'est pas intéressée, qui ne veut pas apprendre, on peut négocier avec elle le fait qu'elle ne dérange pas le groupe. On peut utiliser le groupe pour négocier les règles du jeu. Les situations d'apprentissage que les animatrices établiront avec les personnes du groupe, ne doivent pas être créées en assumant les décisions politiques du gouvernement ni les décisions individuelles des personnes⁹.

Par contre, Jean Patry fait remarquer que la «surmotivation» peut par ailleurs être un facteur tout aussi perturbant que l'anxiété en ce qui concerne le bon fonctionnement dans un apprentissage.

LA CONSOMMATION DE DROGUES (MÉDICAMENTS OU ALCOOL)

Un autre aspect du comportement affectif qui nous semble avoir son importance en alphabétisation, c'est de pouvoir jouir de toutes ses facultés au moment d'apprendre. Toutes les personnes à qui nous avons posé la question de l'impact de la consommation de drogues sur le processus d'apprentissage reconnaissent unanimement que celle-ci affecte directement la perception discriminatoire ou l'attention; cette incidence survient au tout début du processus, empêchant ainsi son déroulement dans des circonstances favorables.

Sur le plan intellectuel, la consommation de drogues perturbe la perception, nous dit Mohamed Hrimch, «dans le sens de la défavoriser; peut-être que cela enlève un peu de stress chez certains individus, mais cela dérange énormément leur perception⁴.»

Expérience en métacognition auprès d'adultes

La plupart des applications de la théorie métacognitive ont été expérimentées auprès d'adultes alphabétisés, et en particulier auprès d'étudiantes et d'étudiants universitaires. Mais cela ne signifie pas que ces personnes emploient des stratégies métacognitives compliquées pour comprendre des textes ou acquérir des connaissances.

La thèse de Mohamed Hrimch¹⁰ porte essentiellement sur les stratégies utilisées dans leurs études par des adultes universitaires. Hrimch a cherché à dégager ces stratégies ou, selon ses propres termes, «les démarches qu'ils utilisent pour apprendre ou pour faire face à une difficulté rencontrée au cours de l'apprentissage.» Voici la synthèse de son analyse des réponses données à ses questions, telle qu'il l'a présentée en entrevue:

Dans le domaine universitaire, lorsque les sujets apprennent, ils cherchent d'abord, à apprendre en utilisant des liens, en établissant des liens entre le contenu d'un objet d'apprentissage et un autre élément extérieur; il peut s'agir d'un livre, de leurs connaissances antérieures ou d'un autre guide. Le recours à l'analogie est la stratégie la plus importante qui soit ressortie. La recherche de liens est essentielle. Pour bien apprendre, il faut faire des liens avec quelque chose d'autre; sinon, ce que l'on apprend reste isolé.

La deuxième stratégie par ordre d'importance, c'est ce que Hrimch appelle une période de latence, pendant laquelle les gens arrêtent leur processus momen-

tanément pour le reprendre plus tard. Cette période est importante pour les sujets. «Je ne peux pas dire pourquoi, mais j'avance l'hypothèse que cette période permet probablement une certaine maturation intérieure. L'individu ne fonctionne pas de façon consciente, mais il continue à apprendre, il continue à être travaillé par le contenu qu'il vient d'apprendre. Lorsqu'il reprend son apprentissage, il ne le reprend pas à l'endroit où il l'a arrêté. Il a fait un cheminement pendant cette période de latence. Il se peut même que beaucoup de choses se soient opérées pendant ce temps. C'est comme s'il avait, en s'imprégnant de cela, intégré une partie de ces connaissances⁴.»

La troisième stratégie concerne davantage le côté affectif. Il s'agit de se placer dans un état de disponibilité, d'ouverture. Car souvent, on se met dans des états où l'on se ferme à beaucoup d'apprentissages, ou l'on refuse carrément d'apprendre.

L'imagerie mentale appliquée à l'apprentissage constitue une pratique assez répandue. Développer une image mentale de ce que l'on est en train d'apprendre, du contenu, aide à apprendre.

Les étudiants ont dit que ce qui les aidait beaucoup, c'était de faire des schémas de visualisation, car avec les schémas, ils peuvent clarifier énormément de choses en les percevant d'une manière visuelle; il s'agit d'une façon de réorganiser les contenus, de les restructurer à sa manière.

Il faut aussi mentionner la diversité des sources et des points de vue. Apprendre d'une seule source, que ce soit d'une personne ou d'un manuel, reste limitatif. Quand on diversifie les sources avec des points de repères variés, au contraire, on