



**HAL**  
open science

## Connais-toi toi-même : une perspective globale de la métacognition

P. Allix, A. Lubin, C. Lanoë, S. Rossi

► **To cite this version:**

P. Allix, A. Lubin, C. Lanoë, S. Rossi. Connais-toi toi-même : une perspective globale de la métacognition. *Psychologie Française*, 2023, 68 (3), pp.451-469. 10.1016/j.psfr.2022.08.002 . hal-04457436

**HAL Id: hal-04457436**

**<https://hal.science/hal-04457436v1>**

Submitted on 19 Feb 2024

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

1 **Citation :**

2 Allix, P., Lubin, A., Lanoë, C. & Rossi, S. (2023). Connais-toi toi-même: Une perspective  
3 globale de la métacognition. *Psychologie Française*, 68, 451-469.  
4 <https://doi.org/10.1016/j.psfr.2022.08.002>

5

6 **Connais-toi toi-même : une perspective globale de la métacognition**

7 **Résumé**

8 « Connais-toi toi-même ! ». Cette célèbre phrase que nous devons à Socrate a traversé les  
9 siècles. Pourtant, cette capacité dont dispose l'être humain à connaître et à réguler ses activités  
10 cognitives, appelée métacognition, jouit d'un intérêt grandissant et incessant, notamment en  
11 raison de son caractère essentiel pour les apprentissages. Toutefois, il n'existe pas, à notre  
12 connaissance, de synthèse complète et récente sur la métacognition, d'autant moins en langue  
13 française. Cet article a donc pour objectif de clarifier son cadre conceptuel en présentant ce que  
14 l'on sait, à ce jour, sur ses composantes, son fonctionnement, ses caractéristiques, et son  
15 développement, en prenant appui sur les résultats les plus récents. Cet éclairage théorique laisse  
16 apparaître l'importance, au quotidien, de nos capacités de conscientisation des processus  
17 cognitifs mis en œuvre afin de parvenir à leur gestion optimale. Il nous amènera à discuter des  
18 perspectives appliquées au domaine de l'éducation qui en découlent. Nous aborderons alors la  
19 place de la métacognition dans les apprentissages scolaires pour mettre en évidence qu'elle  
20 constitue une réponse possible à la problématique de l'échec scolaire. En prenant appui sur les  
21 connaissances dont nous disposons sur les programmes métacognitifs existants, nous  
22 discuterons la nécessité de mettre en place de tels programmes dans les écoles francophones.

23 206 mots

24

25 Mots-clés : Métacognition, fonctionnement métacognitif, développement métacognitif

26

27

## **Know thyself: a global perspective of metacognition**

28

29 Abstract

30 "Know thyself". This famous statement, attributed to Socrates, has gone through the centuries.

31 However, this capacity to know and regulate our cognitive activities, called metacognition, is

32 receiving a growing and ongoing interest, notably because of its essential character for learning.

33 To our knowledge, there is no complete and recent synthesis on metacognition, even less in

34 French. This article aims at clarifying its conceptual framework by presenting what we know

35 about its components, its functioning, its characteristics, and its development, according to the

36 most recent scientific results. This theoretical insight reveals the daily importance of our ability

37 to become aware of the cognitive processes involved in reaching optimal management. It leads

38 us to discuss the perspectives applied to the field of education that result from it. We then

39 address the relevance of metacognition in school learning in order to show that it constitutes an

40 interesting approach to the problem of school failure. Based on the available knowledge about

41 existing metacognitive programs, we discuss the need to implement such programs in

42 francophone schools.

43 171 words

44 Key-words: Metacognition, metacognitive functioning, metacognitive development

## 45 **Introduction**

46 Le concept de métacognition, introduit par Flavell en 1976, a fait l'objet d'un vaste champ de  
47 recherche (Flavell, 1976; Flavell et al., 2002). Il a été étudié dans ses différentes composantes,  
48 à différents âges de la vie, dans différents domaines comme ceux des apprentissages scolaires,  
49 des conduites addictives, des pathologies psychiatriques, ou encore du raisonnement humain.  
50 La métacognition suscite l'intérêt des chercheurs et des professionnels de par sa place  
51 essentielle dans les apprentissages scolaires et la vie quotidienne d'un individu. Elle le place en  
52 position d'acteur, engagé et responsable, de ses actes (Hacker et al., 2009). Elle lui permet  
53 également d'accéder à une meilleure compréhension de ses forces et de ses faiblesses pour  
54 mieux agir en retour (Colognesi et al., 2019). Cette compréhension s'accompagne d'une  
55 perception constructive de l'effort, qui est alors source de motivation (Marulis & Nelson, 2021;  
56 Noel & Cartier, 2016). En assurant la gestion des processus cognitifs à l'œuvre dans les  
57 apprentissages par la mise en place de stratégies efficaces, la métacognition favorise également  
58 les performances scolaires de l'élève dans des tâches complexes (Avargil et al., 2018; Noel &  
59 Cartier, 2016; Rérat & Berger, 2020). Enfin, elle optimise la portée des apprentissages en lui  
60 permettant d'outrepasser les informations de surface qui lui sont présentées (Tardif, 1999;  
61 Zelazo, 2018). Ainsi, la métacognition semble contribuer à un processus vertueux de  
62 changement opéré par un individu afin d'être plus adapté à son environnement.

63 Bien que l'intérêt de ce concept soit largement reconnu, il manque de consistance sur le plan  
64 conceptuel, ce qui le rend difficilement mobilisable par les professionnels accompagnant des  
65 publics vulnérables (Da Rosa et al., 2021). Outre les diverses terminologies, plusieurs auteurs  
66 sont en désaccord quant à la définition de la métacognition, de ses composants et de leurs  
67 relations (Veenman, 2012; Zohar & Barzilai, 2013). De plus, différentes disciplines ont étudié  
68 ce concept tout en restant imperméables les unes aux autres. En conséquence, les termes de  
69 métacognition et d'autorégulation sont parfois utilisés sans distinction, bien qu'ayant des

70 perspectives théoriques différentes (Dinsmore et al., 2008). Les théories de la métacognition  
71 considèrent l'autorégulation comme étant un composant subordonné de la métacognition, alors  
72 que les théoriciens de l'autorégulation la conçoivent comme étant supra-ordonnée à la  
73 métacognition. Loin d'être opposées, ces théories sont, selon nous, complémentaires. Dans  
74 cette perspective, la métacognition se compose de connaissances, expériences et compétences  
75 métacognitives, pour permettre une régulation cognitive de nos actions (Desoete & Ozsoy,  
76 2009; Flavell et al., 2002). Néanmoins, elle s'intègre dans un concept plus large qu'est celui de  
77 l'autorégulation (Efklides, 2008; Roebbers, 2017). Cette dernière regroupe des aspects  
78 émotionnels, motivationnels, comportementaux et contextuels qui sont pris en compte aux côtés  
79 des aspects cognitifs. Ainsi, l'autorégulation se définit comme la capacité à contrôler et à  
80 réguler volontairement ses émotions, sa motivation, ses comportements, et ses activités  
81 cognitives dans un but défini en fonction des contraintes extérieures (Dinsmore et al., 2008).  
82 La métacognition n'est ici qu'un instrument parmi d'autres pour y parvenir. Pour aller plus loin,  
83 cette conceptualisation générale s'applique à divers domaines dont celui des apprentissages,  
84 d'où le concept d'apprentissage autorégulé (Cartier & Berger, 2020).

85 En dépit de ce cadre théorique réunifié, la métacognition reste un concept complexe, tant dans  
86 sa composition que dans sa nature, ou encore son développement, et encore trop peu mobilisé.  
87 Si la littérature est abondante, il n'existe pas, à notre connaissance, de synthèse récente et  
88 complète sur la métacognition. Cet article a pour objectif de clarifier le cadre conceptuel de la  
89 métacognition en présentant ce que l'on sait à ce jour sur ses composantes, son fonctionnement,  
90 ses caractéristiques, et son développement, en prenant appui sur les résultats les plus récents.

## 91 **1. La métacognition et ses composantes**

92 La métacognition représente la capacité à penser sur ses propres processus de pensée, c'est-à-  
93 dire la capacité à connaître et à réguler nos activités cognitives. Selon Flavell, la métacognition  
94 « se rapporte à la connaissance qu'on a de ses propres processus cognitifs, de leurs produits

95 *et de tout ce qui touche, par exemple, les propriétés pertinentes pour l'apprentissage*  
96 *d'informations et de données. [...] La métacognition se rapporte entre autres choses, à*  
97 *l'évaluation active, à la régulation et l'organisation de ces processus en fonction des objets*  
98 *cognitifs ou des données sur lesquelles ils portent, habituellement pour servir un but ou un*  
99 *objectif concret »<sup>1</sup> (Flavell, 1976, p. 232; traduction de Wagener, 2011). Flavell et al. (2002)*  
100 ~~*ont distingué trois composantes de la métacognition qui s'articulent autour de deux fonctions*~~  
101 ~~*essentielles.*~~—Elle a été décrite comme rassemblant trois composantes, que sont les  
102 connaissances, les expériences et les compétences métacognitives, qui s'articulent autour de  
103 deux fonctions essentielles, la surveillance et le contrôle de la cognition (Desoete & Ozsoy,  
104 2009; Flavell et al., 2002). Les connaissances et les expériences métacognitives participent à la  
105 surveillance de la cognition (aussi nommé *monitoring*), et les compétences métacognitives sont  
106 la manifestation des fonctions de contrôle de la cognition (Brown, 1987; Flavell et al., 2002;  
107 Nelson & Narens, 1990).

108

### 109 **1.1. Les connaissances métacognitives**

110 Les connaissances métacognitives correspondent aux connaissances qu'un individu a des  
111 processus cognitifs humains, de leurs conséquences, de leurs limites, et des facteurs qui les  
112 influencent (Flavell et al., 2002). Ces connaissances sont semblables aux autres connaissances  
113 stockées en mémoire à long terme (Flavell, 1979). Par nature, elles sont relativement stables  
114 dans le temps, accessibles à la conscience et potentiellement verbalisables (Brown et al., 1983;  
115 Flavell & Wellman, 1977). Selon Flavell (1979), elles se construisent et se transforment sur la

---

<sup>1</sup> « *Metacognition refers to one's knowledge concerning one's own cognitive processes and products or anything related to them, e.g., the learning-relevant properties of information or data.[...] Metacognition refers, among other things, to the active monitoring and consequent regulation and orchestration of these processes in relation to the cognitive objects or data on which they bear, usually in the service of some concrete goal or objective* » (Flavell, 1976, p. 232).

116 base de l'interprétation des expériences passées. Cette interprétation pouvant revêtir un  
117 caractère subjectif, les connaissances métacognitives peuvent s'en trouver erronées. Une fois  
118 acquises, elles peuvent être récupérées en mémoire soit de manière intentionnelle et explicite,  
119 soit de manière automatique et implicite par des indices contextuels. Ces caractéristiques sont  
120 communes aux différents types de connaissances métacognitives, distinguées en fonction de  
121 l'objet sur lequel elles portent : les connaissances sur les personnes, sur les tâches, et sur les  
122 stratégies.

123 Les connaissances sur les personnes se réfèrent aux connaissances qu'une personne a de ses  
124 propres activités cognitives, de celles des autres mais aussi des universaux de la cognition  
125 humaine. Elles incluent les croyances sur soi, sur le plan intra individuel (*e.g.*, savoir que l'on  
126 est plus performant en travaillant à la bibliothèque que chez soi) et sur le plan inter-individuel  
127 (*e.g.*, savoir que l'on est plus performant en calcul qu'une autre personne). Elles englobent  
128 également des connaissances plus générales sur la cognition et son fonctionnement (*e.g.*, savoir  
129 que l'encodage d'une information est meilleur quand celle-ci est manipulée). Les connaissances  
130 sur les tâches correspondent aux connaissances qu'une personne détient sur la manière dont les  
131 variantes d'une tâche peuvent impacter les activités cognitives et leur déroulement. Cette  
132 catégorie de connaissances métacognitives se subdivise en deux sous-catégories. La première  
133 concerne la nature de l'information disponible pour réaliser une tâche (*e.g.*, savoir que la  
134 quantité d'informations mise à disposition dans un problème présuppose son niveau de  
135 difficulté). La seconde sous-catégorie concerne la nature des contraintes et des objectifs de la  
136 tâche (*e.g.*, comprendre qu'au même niveau d'information il est plus difficile de rappeler un  
137 texte mot à mot que son idée générale). Les connaissances sur les stratégies renvoient aux  
138 connaissances sur les procédures qui permettent de mener à bien une activité cognitive, qu'elle  
139 soit de l'ordre de la compréhension, de la mémorisation, de la résolution de problème ou encore  
140 de la lecture. Cependant, il ne suffit pas de connaître ces stratégies, il faut aussi savoir comment

141 les appliquer. Cette catégorie regroupe donc également des connaissances sur la manière de les  
142 mettre en œuvre et sur leurs conditions d'application (*e.g.*, savoir que relire plusieurs fois son  
143 cours pour l'apprendre est moins efficace que de le lire puis de tester ses connaissances).

144 Il est important de spécifier que les catégories décrites ci-dessus ne sont pas si soigneusement  
145 imperméables les unes des autres, tout comme les connaissances décrites ne sont pas si  
146 indépendantes. Au contraire, elles sont perpétuellement en interaction.

147

## 148 **1.2. Les expériences métacognitives**

149 Les expériences métacognitives ont été mentionnées par Flavell comme étant « *toutes les*  
150 *expériences cognitives ou affectives conscientes qui accompagnent et se rapportent à toute*  
151 *entreprise intellectuelle* »<sup>2</sup> (Flavell, 1979, p. 906; notre traduction). Elles peuvent être de durée  
152 et de complexité variable. Toujours en lien avec l'activité cognitive en cours, elles peuvent se  
153 manifester avant, pendant, ou après son exécution. Elles se rapportent généralement aux progrès  
154 réalisés ou susceptibles d'être réalisés. Il peut s'agir d'un sentiment d'échec momentané face à  
155 la tâche à venir, comme d'un sentiment marqué qui concerne une tâche réalisée précédemment.  
156 Toutefois, les expériences métacognitives ne concernent pas n'importe quelles situations. Elles  
157 sont déclenchées dans des situations qui requièrent une réflexion intense et consciente,  
158 notamment dans les situations nouvelles. Dans ce cas, la progression se fait étape par étape, où  
159 chacune nécessite une planification préalable et une évaluation ultérieure. Lorsque la réalisation  
160 de la tâche s'appuie sur une expérience passée similaire, les expériences métacognitives  
161 s'apparentent à des connaissances métacognitives devenues conscientes. C'est à Eklides  
162 (2001, 2006, 2008) que l'on doit des précisions quant à leur nature dans les activités cognitives.

---

<sup>2</sup> « *Metacognitive experiences are any conscious cognitive or affective experiences that accompany and pertain to any intellectual enterprise* » (Flavell, 1979, p. 906).

163 De la même façon que son prédécesseur, Efklides (2008) définit les expériences métacognitives  
164 comme étant tout ce dont une personne est consciente et ce qu'elle ressent lors d'une activité  
165 cognitive. Quelle que soit leur nature, les expériences métacognitives présentent une  
166 caractéristique particulière, celle d'être à l'interface entre la personne et la tâche. Elles  
167 correspondent au fait d'avoir conscience des caractéristiques de la tâche, de la fluidité du  
168 traitement, des efforts déployés, des progrès réalisés en fonction du but à atteindre ou encore  
169 du résultat obtenu. Contrairement aux connaissances et aux compétences métacognitives, elles  
170 ont la particularité d'être présentes en mémoire de travail et de pouvoir être chargées  
171 affectivement (Efklides, 2006; Lories et al., 1998). Selon Efklides (2006), elles peuvent ainsi  
172 revêtir la forme de sentiments métacognitifs, de jugements métacognitifs, ou de connaissances  
173 *online* spécifiques à la tâche.

174 Les sentiments et les jugements métacognitifs associés aux expériences métacognitives sont  
175 axés sur la réponse affective de l'individu face au traitement cognitif en cours. Ils surviennent  
176 implicitement lorsque la situation ne peut être analysée, que ce soit en raison d'une contrainte  
177 de temps ou de l'inaccessibilité des informations en mémoire par exemple (Koriat, 2000; Koriat  
178 & Levy-Sadot, 2000; Yzerbyt et al., 1998). *A contrario*, les connaissances *online* spécifiques à  
179 la tâche se centrent sur les caractéristiques de la tâche et du traitement. Elles sont issues de  
180 processus plus analytiques et notamment ceux qui font référence à la tâche et aux actions à  
181 déployer (Efklides, 2001). Les sentiments métacognitifs viennent informer l'individu sur une  
182 caractéristique du traitement cognitif en cours et ce, au regard des expériences antérieures. Ils  
183 sont présents en mémoire de travail durant la tâche, pouvant être plaisants ou déplaisants, et  
184 guident l'action à venir. Efklides (2006) distingue au moins cinq sentiments métacognitifs : le  
185 sentiment de familiarité, le sentiment de difficulté, le sentiment de savoir, le sentiment de  
186 confiance, et le sentiment de satisfaction. Les jugements métacognitifs vont concerner en partie  
187 les sentiments métacognitifs. Ils portent directement sur ces sentiments ou indirectement sur

188 leur source. De cette manière, Efklides (2006) différencie les jugements d'apprentissage des  
189 jugements sur la source de l'information en mémoire. Parmi les jugements d'apprentissage, le  
190 jugement de confiance et le jugement sur l'exactitude de la réponse sont particulièrement  
191 étudiés. Le premier est une prédiction de la performance à venir (Koriat et al., 2006) alors que  
192 le second est rétrospectif et se réfère à la performance passée (Siedlecka et al., 2016). Les  
193 jugements métacognitifs peuvent également concerner les besoins de la tâche et correspondent  
194 à l'estimation du temps et de l'effort nécessaires pour réaliser la tâche. Enfin, les connaissances  
195 *online* spécifiques à la tâche correspondent aux connaissances conscientes qu'un individu  
196 mobilise vis-à-vis de la tâche et des stratégies à déployer pour réaliser le traitement cognitif.  
197 Selon Efklides (2006), c'est parce que ces connaissances ont un caractère conscient durant la  
198 tâche, comparativement aux autres connaissances métacognitives, qu'elles font partie des  
199 expériences métacognitives.

200 Les expériences métacognitives alliées aux connaissances métacognitives constituent la base  
201 des compétences métacognitives. Elles contribuent continuellement à leur développement et à  
202 leur activation (Efklides, 2008; Flavell, 1979; Schraw & Moshman, 1995; Veenman, 2011).  
203 Elles aident à la planification, à l'évaluation, à la révision, voire à l'abandon d'un objectif, d'une  
204 stratégie, ou de la tâche elle-même. Les compétences métacognitives, troisième composante de  
205 la métacognition, sont essentielles à un individu pour être efficace d'un point de vue  
206 métacognitif.

### 207 **1.3. Les compétences métacognitives**

208 Les compétences métacognitives correspondent aux différentes stratégies qu'un individu met  
209 délibérément en œuvre en fonction d'un but pour contrôler ses activités cognitives lors d'une  
210 tâche (Flavell et al., 2002). Les travaux de Veenman et de ses collaborateurs ont repris et  
211 alimenté la perspective originale de Flavell en proposant une typologie qui fait état de cinq  
212 compétences métacognitives que sont l'orientation, la planification, la vérification, la régulation

213 et l'évaluation des activités cognitives (Veenman, 2011; Veenman et al., 1997, 2004; Veenman  
214 & Beishuizen, 2004; Veenman & Elshout, 1999). La dernière de ces compétences a été divisée  
215 en deux par Colognesi et al. (2020) qui distinguent l'évaluation du résultat de l'évaluation de  
216 la procédure. Ces six compétences représentent, deux à deux, les différentes stratégies mises en  
217 place avant, pendant et après la réalisation d'une tâche (Colognesi et al., 2020; Veenman, 2011).

218 L'orientation et la planification représentent des compétences mises en œuvre en amont de la  
219 tâche. Les compétences d'orientation correspondent aux moyens de guidage de l'action. Elles  
220 renvoient aux actions mises en œuvre pour analyser la tâche et dégager l'objectif à atteindre  
221 (Veenman & Beishuizen, 2004). Il s'agit pour un individu d'avoir une vision générale de la  
222 tâche, d'activer les connaissances préalables nécessaires à sa compréhension et/ou à sa  
223 résolution, et de déterminer les attentes de ladite tâche. Les compétences de planification  
224 servent à organiser notre action. Elles impliquent la sélection et le séquençage des stratégies  
225 cognitives appropriées, mais aussi la gestion des ressources cognitives nécessaires en fonction  
226 des objectifs définis pour résoudre la tâche (Pintrich, 2000; Schraw & Moshman, 1995).

227 En plus des compétences d'orientation et de planification, qui interviennent de manière plus ou  
228 moins consécutive, les compétences de vérification et de régulation sont, elles, effectives tout  
229 au long de la tâche pour guider et contrôler l'exécution de celle-ci (Veenman, 2011). Les  
230 compétences de vérification représentent les actions de surveillance consciente et active de  
231 l'activité cognitive en cours (Efklides, 2008; Pintrich, 2000; Schraw & Moshman, 1995). Elles  
232 veillent au bon déroulement des actions planifiées et s'attachent à détecter les éventuelles  
233 erreurs d'exécution ou les écarts entre l'action en cours et le but poursuivi (Flavell et al., 2002;  
234 Schraw & Moshman, 1995; Veenman, 2011). C'est dans ces situations que les compétences de  
235 régulation vont intervenir pour corriger et adapter le traitement cognitif initial (Nelson &  
236 Narens, 1994; Pintrich, 2000; Schraw & Dennison, 1994). Il peut être question de modifier le

237 plan d'actions à réaliser, le but à atteindre ou l'allocation des ressources cognitives, voire même  
238 d'arrêter l'activité cognitive.

239 Une fois la tâche réalisée, deux étapes peuvent être observées : l'évaluation du résultat et  
240 l'évaluation de la procédure. La première consiste en l'appréciation du résultat obtenu en  
241 fonction du but poursuivi (objectif atteint ou non) ~~et~~ mais aussi en fonction des traitements  
242 cognitifs mis en œuvre (rapidité, clarté). La seconde implique l'évaluation de la procédure mise  
243 en œuvre pour parvenir au résultat obtenu. Il s'agit pour l'élève d'identifier les stratégies  
244 utilisées ou encore de statuer quant à leur pertinence pour de futures réalisations de la tâche  
245 (Colognesi et al., 2020; Veenman, 2011; Veenman et al., 1997).

246 Bien que les compétences métacognitives puissent être déclenchées explicitement par un  
247 individu, elles peuvent également être mises en œuvre de façon plus implicite par les  
248 expériences métacognitives qui détectent un conflit, une incohérence ou un inconfort, ou bien  
249 suite à la mobilisation de connaissances métacognitives. Ainsi, les trois composantes de la  
250 métacognition, connaissances - expériences - compétences, ne sont pas à considérer comme  
251 indépendantes mais en étroites interactions les unes avec les autres.

## 252 **2. Le fonctionnement de la métacognition**

253 Nous allons maintenant essayer de comprendre comment les trois composantes de la  
254 métacognition se déclenchent, s'organisent et interagissent entre elles. Sur la base du modèle  
255 de Nelson et Narrens (1990), qui articule la métacognition entre les niveaux objets et méta, nous  
256 aborderons le modèle intégratif et plus récent d'Efklides (2008) qui précise les fonctions de  
257 *monitoring* et de contrôle de la cognition en fonction de chaque composante métacognitive,  
258 ainsi que le versant émotionnel et social de la métacognition.

### 259 **2.1. Les niveaux objet et méta**

260 La métacognition peut être pensée comme un système qui, selon Nelson et Narens (1994), est  
261 régit par deux principes de base. Le premier principe est que les processus cognitifs sont divisés  
262 en plusieurs niveaux inter-reliés, le niveau objet qui correspond à la cognition et le niveau méta  
263 qui correspond à une représentation de la cognition (Figure 1).

264

265 [INSERER LA FIGURE 1 ICI]

266

267 Le second principe concerne les relations qui existent entre ces deux niveaux en termes de flux  
268 d'informations. Le niveau objet informe le niveau méta de son état ou de l'évolution de son état  
269 par sa fonction de *monitoring* (i.e., détection de conflit ou d'erreur). En retour, le niveau méta  
270 a une fonction de contrôle sur le niveau objet qui permet de modifier son état si cela est  
271 nécessaire. Les auteurs ajoutent que les relations entre les deux niveaux sont systématiques, en  
272 ce sens que si les processus de *monitoring* sont activés alors les processus de contrôle sont  
273 nécessairement déclenchés (Nelson & Narens, 1994).

## 274 **2.2. Le monitoring et le contrôle des informations**

275 Le modèle proposé par Efklides (2008) reprend et complète celui de Nelson et Narens (1994).  
276 Tout d'abord, il permet d'aller plus loin en intégrant et en alliant les fonctions de la  
277 métacognition, que sont le *monitoring* et le contrôle, aux différentes composantes proposées  
278 par Flavell et al. (2002). Ce modèle considère que les fonctions de *monitoring* reposeraient sur  
279 les connaissances et les expériences métacognitives. Les fonctions de contrôle, quant à elles,  
280 seraient assurées par les compétences métacognitives (Figure 2).

281

282 [INSERER LA FIGURE 2 ICI]

283

284 Efklides (2006, 2008) envisage des fonctions de *monitoring offline* et *online* de la cognition  
285 (Tableau 1). Le *monitoring offline* repose sur les connaissances métacognitives qui constituent  
286 une base d'informations stockée en mémoire à long terme pour guider les expériences et les  
287 compétences métacognitives en vue de réguler consciemment la cognition. Ces connaissances  
288 se forment, s'accroissent, et sont mises à jour par l'intégration d'informations issues des  
289 expériences et/ou des compétences métacognitives. Elles peuvent, par exemple, provenir de  
290 l'interprétation des résultats obtenus par un individu, ou par ceux qui l'entourent, en fonction  
291 de l'action déployée, de la prise de conscience de ses propres expériences métacognitives, ou  
292 encore de l'interaction avec autrui. Certaines de ces connaissances, en partie conscientes et  
293 spécifiques à la tâche, sont mobilisées par les expériences et les compétences métacognitives  
294 au cours du traitement. Selon Efklides (2006, 2008), elles font ainsi partie momentanément des  
295 expériences métacognitives et sont qualifiées de connaissances *online* spécifiques à la tâche. Le  
296 *monitoring online* de la cognition est assuré par les expériences métacognitives dans la mesure  
297 où elles s'expriment directement lors d'une activité cognitive au travers des sentiments, des  
298 jugements métacognitifs, ou des connaissances *online* spécifiques à la tâche. Les sentiments et  
299 les jugements métacognitifs sont issus le plus souvent de processus non-analytiques et non-  
300 conscients alors que les connaissances *online* spécifiques à la tâche sont le produit de processus  
301 conscients et analytiques (Efklides, 2001; Koriat, 2000; Koriat & Levy-Sadot, 2000; Yzerbyt  
302 et al., 1998). Lorsqu'elles accèdent à la conscience, de manière explicite ou non, elles  
303 fournissent un *feed-back* interne à l'individu sur le déroulement de l'activité cognitive. Cette  
304 source d'informations permet à l'individu de déclencher des processus de contrôle si cela est  
305 nécessaire.

306

307

[INSERER LE TABLEAU 1 ICI]

308

309 Les processus de *monitoring* peuvent être soumis à des illusions cognitives qui sont semblables  
310 aux illusions perceptives, à la différence qu'elles sont tournées vers un stimulus interne.  
311 Efklides (2006) évoque notamment l'illusion du sentiment de difficulté, sentiment basé sur la  
312 fluidité du traitement (Efklides, 2002). Cette illusion correspond au fait de ressentir comme  
313 étant facile ou difficile une tâche qui est, respectivement, objectivement difficile ou facile. Cette  
314 illusion est problématique notamment lorsque la tâche semble familière à l'individu, lui donnant  
315 l'impression d'une bonne fluidité de traitement. De cette manière, le *monitoring* peut apporter  
316 une vision distordue de la réalité.

317 Par ailleurs, les fonctions de contrôle de la cognition sont endossées par les compétences  
318 métacognitives qu'Efklides (2006, 2008) définit en reprenant les cinq compétences proposées  
319 par Veenman et Elshout (1999) que sont l'orientation, la planification, la vérification, la  
320 régulation et l'évaluation des activités cognitives. Les processus de contrôle sont  
321 nécessairement activés par les processus de *monitoring* qui détectent un conflit cognitif ou une  
322 erreur. Plus précisément, ce sont les expériences métacognitives qui déclenchent les  
323 compétences métacognitives, directement ou indirectement par le biais des connaissances  
324 métacognitives (Efklides, 2001; Efklides et al., 1999). Une fois déroulées, les compétences  
325 métacognitives viennent enrichir et mettre à jour les connaissances métacognitives. Les  
326 processus de contrôle ne sont efficaces que si la représentation de la cognition sur laquelle ils  
327 reposent est réaliste (Efklides, 2008). Ainsi, si le *monitoring* présente une vision distordue de  
328 la réalité, il induit en erreur les processus de contrôle qui, en conséquence, ne déclenchent  
329 aucune action ou des actions inadéquates. La proposition d'Efklides permet ainsi de  
330 comprendre comment des élèves qui donnent une mauvaise réponse ne se corrigent pas. S'ils  
331 se sentent confiants ils ne déclenchent pas de processus de contrôle. Selon Efklides, « *c'est*

332 *particulièrement vrai pour les individus qui ne sont pas conscients de leur ignorance* »<sup>3</sup> (2008,  
333 p. 280). Par ailleurs, le *monitoring* peut alerter, à juste titre, le niveau méta d'une difficulté sans  
334 que les processus de contrôle ne soient déclenchés (Efklides, 2008). En effet, l'individu peut  
335 attribuer ce sentiment de difficulté à son manque de compétences métacognitives pour résoudre  
336 le problème. Les expériences métacognitives (jugement de la source mnésique de l'information  
337 et connaissances *online*) permettent alors une auto-évaluation consciente des compétences de  
338 l'individu. Dans ce cas, aucune issue ne semble possible et la tâche est souvent abandonnée.

### 339 **2.3. Les versants social et émotionnel de la métacognition**

340 Le modèle intégratif d'Efklides (2008) présente la particularité d'envisager l'existence d'un  
341 troisième niveau métacognitif, le niveau social (Figure 3). Il se constitue des mêmes  
342 composantes que le niveau méta. À ce niveau, la connaissance et la régulation de la cognition  
343 se pratiquent sur un mode collaboratif. Les individus du groupe analysent et comparent  
344 ensemble leurs états mentaux avec ceux des autres pour effectuer, en retour, un contrôle sur  
345 leur métacognition (le niveau objet pour le niveau social étant le niveau méta). Le niveau social  
346 rend compte de l'importance, par exemple, du rôle des adultes entourant l'enfant (comme les  
347 parents ou les enseignants) ou de ses pairs dans la régulation de sa cognition.

348

349 [INSERER LA FIGURE 3 ICI]

350

351 Enfin, le modèle d'Efklides (2008) ne restreint pas la métacognition à la seule régulation de la  
352 cognition mais l'étend à celle des émotions. Il postule que le niveau objet, qui fonctionne à un  
353 niveau non-conscient, comprend des processus impliqués dans des traitements cognitifs et

---

<sup>3</sup> « *This is particularly true for persons who are not aware of their ignorance* » (Efklides, 2008, p. 280).

354 affectifs, se composant de deux systèmes basiques de régulation, l'un cognitif, l'autre  
355 émotionnel (Figure 3). Les résultats de ces deux systèmes distincts et de leur interaction,  
356 accèderaient ensuite au niveau méta qui fonctionne à un niveau conscient. En intégrant les  
357 différentes informations parvenues au niveau méta, l'individu disposerait d'une représentation  
358 à la fois cognitive et affective de la situation. L'association des informations issues de ces deux  
359 systèmes serait permise par le versant affectif du *monitoring*, au travers des sentiments  
360 métacognitifs (Efklides, 2008). En retour, dans le cas où les processus de contrôle se  
361 trouveraient activés, la métacognition contrôlerait la cognition en influençant chacun des deux  
362 systèmes basiques de régulation. Plus précisément, les expériences métacognitives  
363 contribueraient à ce contrôle en activant les compétences métacognitives, c'est-à-dire en  
364 utilisant directement le système cognitif de régulation, les sentiments métacognitifs y  
365 contribuant indirectement en activant le système émotionnel de régulation et son interaction  
366 avec le système cognitif de régulation. L'intérêt du modèle d'Efklides (2008) réside dans  
367 l'intégration et l'explication des relations entre cognition et émotion, particulièrement  
368 prégnantes, par exemple, dans les apprentissages scolaires.

369 Pour être efficace d'un point métacognitif, il faut donc disposer de connaissances  
370 métacognitives appropriées et vivre des expériences métacognitives pour que la fonction de  
371 *monitoring* soit opérante. Toutefois, cela ne suffit pas. Encore faut-il disposer de compétences  
372 métacognitives efficaces pour que le contrôle de la cognition, cognitive comme affective, puisse  
373 avoir lieu. Ce fonctionnement, d'ordre individuel en apparence, a son versant collectif car  
374 l'individu est en constante interaction avec son environnement, qui participe en retour à la  
375 régulation de la cognition à un niveau individuel.

### 376 **3. Les caractéristiques de la métacognition**

377 La métacognition présente des caractéristiques spécifiques qu'il nous faut encore éclaircir. Elles  
378 s'avèrent essentielles à la distinction entre les activités métacognitives et les activités cognitives

379 ainsi qu'à l'évaluation de la métacognition. Nous aborderons, dans un premier temps, la  
380 question du caractère explicite ou implicite de la métacognition, et dans un second temps, celle  
381 de son caractère général ou spécifique au domaine.

### 382 **3.1. Caractère explicite *versus* implicite**

383 Une question subsiste encore aujourd'hui : est-ce que la métacognition relève de processus  
384 explicites/conscients et/ou implicites/inconscients ? Un premier éclaircissement semble  
385 nécessaire quant aux composantes de la métacognition, et notamment en ce qui concerne les  
386 expériences métacognitives. En effet, si les sentiments ou certains jugements métacognitifs sont  
387 le produit de processus inconscients, il n'en reste pas moins que leur traitement relève de  
388 processus conscients (Koriat & Levy-Sadot, 2000) tout comme les connaissances *online*  
389 spécifiques à la tâche (Efklides, 2008). Certains soutiennent que pour être qualifiés de  
390 métacognitifs, les processus cognitifs en jeu doivent nécessairement être explicites (Flavell,  
391 1979; Nelson & Narens, 1994). À l'inverse, d'autres suggèrent que la métacognition repose  
392 essentiellement sur des processus implicites (Reder & Schunn, 1996; Spehn & Reder, 2000).  
393 C'est évident dans le cas où l'individu qui ressent un bref sentiment de savoir, déclenche des  
394 processus de contrôle sans en avoir réellement conscience. Toutefois, ces deux positions  
395 relativement catégoriques du fonctionnement de la métacognition ne sont pas tenables. Une  
396 troisième position les modère. La métacognition se composerait de processus explicites et  
397 implicites. Brown (1987) prend l'exemple de l'apprentissage de la lecture qui s'automatise avec  
398 le temps. Cette automatisation n'empêche pourtant pas l'individu de revenir à une activité  
399 contrôlée pour comprendre le sens du texte, lorsqu'une incompréhension est détectée. Selon  
400 Efklides (2008), ce type de traitement métacognitif, qualifié de *bottom-up*, peut être explicite  
401 ou implicite. Les processus implicites interviennent en premier lieu pour corriger l'erreur, et les  
402 processus explicites en second si les premiers ne sont pas suffisants. De la même manière, les  
403 traitements métacognitifs *top-down* peuvent être explicites comme implicites. Les processus de

404 contrôle peuvent être déclenchés implicitement lorsqu'ils sont automatisés. Cependant, lorsque  
405 les caractéristiques de la tâche ou un *feed-back* extérieur l'impose, les processus de contrôle  
406 sont déclenchés de manière explicite.

407 D'autres auteurs proposent d'envisager les choses de manière plus graduée et nuancée. Allal  
408 (1992) propose quatre degrés d'explicitation des régulations métacognitives en prenant appui  
409 sur les travaux de Karmiloff-Smith (1985) quant au développement de la métacognition. Elles  
410 vont du simple ressenti à une utilisation explicite et réflexive. Ainsi, Allal (1992) distingue (1)  
411 les régulations implicites, non accessibles lorsqu'elles existent, (2) les régulations explicitables,  
412 accessibles lorsqu'un individu est questionné, (3) les régulations explicitées, accessibles de  
413 manière plus spontanée, et (4) les régulations instrumentées, qui sont pleinement accessibles,  
414 délibérément utilisées et questionnées en vue d'être perfectionnées. Les processus  
415 métacognitifs s'inscriraient sur un continuum où l'individu évolue par étape en vue de parvenir  
416 à une régulation de type instrumenté. Une fois ce type de régulation acquis, un dernier temps  
417 peut être appréhendé, celui de l'automatisation (Karmiloff-Smith, 1985). L'individu a  
418 internalisé la procédure de régulation, ce qui lui permet de réguler son activité cognitive de  
419 manière moins explicite et donc moins coûteuse. Toutefois, cette possibilité n'empêche pas  
420 l'expert de revenir à un processus explicite en cas de besoin, comme dans le cas de  
421 l'apprentissage de la lecture. Ce qui semble important n'est pas tant le caractère explicite ou  
422 implicite des processus déployés, mais plutôt leur caractère correct (bien qu'une métacognition  
423 implicite soit plus sujette à être erronée, puisque plus difficilement évaluable et transformable  
424 par l'individu ; Chi et al., 1989; Sabella & Redish, 2007). Lorsqu'un individu présente une  
425 métacognition, explicite ou implicite, correcte, il y a fort à parier qu'elle soit efficace et lui  
426 permette de progresser. Étant déjà efficace, cet individu n'a pas besoin d'être aidé. *A contrario*,  
427 si les capacités métacognitives d'un individu se trouvent être erronées voire absentes, il sera en  
428 difficulté pour progresser et réussir.

429 Soulignons qu'explicite ne signifie pas verbalisable (Karmiloff-Smith, 1992). En effet, «  
430 *traditionnellement, la conscience est attestée par la capacité du sujet à expliciter verbalement*  
431 *les déterminants de ses propres comportements (...), il est clair que la non explicitation ne*  
432 *suppose pas obligatoirement la non-conscience* » (Gombert, 1990, p. 23). Les experts  
433 rencontrent parfois des difficultés à expliquer ce qu'ils font et comment ils le font,  
434 probablement parce que les procédures métacognitives qu'ils emploient sont automatisées. Il  
435 est également possible que ces procédures soient efficaces avant même d'être conceptualisées  
436 et donc verbalisables (Whitebread et al., 2009). Néanmoins, pour accompagner le  
437 développement des capacités de métacognition ou les modifier, l'explicitation par la  
438 verbalisation semble de mise (Aghaie & Zhang, 2012; Darling-Hammond et al., 2019; Gersten  
439 et al., 2009; Paris & Winograd, 1990; Zohar & Peled, 2008).

### 440 **3.2. Caractère général *versus* spécifique**

441 La seconde caractéristique de la métacognition concerne son caractère général ou spécifique au  
442 domaine. Le postulat initial était que la métacognition, de par sa définition, correspondait à une  
443 capacité générale, globale, transversale, qui s'appliquait à tous les domaines (Brown, 1987;  
444 Pressley et al., 1987). Glaser, Schauble, Raghavan, et Zeitz (1992) ont été les premiers à  
445 questionner ce postulat. Ils ont investigué le caractère général ou spécifique de la métacognition  
446 de jeunes adultes novices au cours d'un apprentissage au travers des compétences  
447 métacognitives. Les participants ont été confrontés à trois situations d'apprentissages  
448 différentes. La première appartenait au domaine de l'économie (microéconomie), la seconde au  
449 domaine de l'électronique (circuits électroniques), et la dernière au domaine de la physique  
450 (réfraction de la lumière). L'analyse des compétences métacognitives de chaque participant  
451 comprenait différents indicateurs tels que le nombre d'essais effectués, le pourcentage de  
452 comportements contrôlés effectués, le pourcentage de notes prises au cours de l'activité. Les  
453 résultats montrent que les compétences métacognitives des participants diffèrent selon la

454 situation d'apprentissage. Les auteurs concluent que la métacognition relève d'une capacité  
455 spécifique au domaine dans lequel elle se manifeste plutôt que d'une capacité générale. Il  
456 semble évident que les situations d'apprentissages requièrent des compétences spécifiques,  
457 mais pour autant, ces dernières peuvent avoir des caractéristiques communes (Sternberg, 1990;  
458 Veenman et al., 1997).

459 Veenman et al. (1997) ont souhaité déterminer si les compétences métacognitives misent en  
460 œuvre dans différentes situations d'apprentissage étaient sous-tendues par une composante  
461 générale plutôt que spécifique au domaine. Ils ont interrogé les compétences métacognitives de  
462 jeunes adultes dans le cadre de trois situations apprentissage : la calorimétrie, les statistiques,  
463 et l'explosivité des matériaux. Les compétences métacognitives ont été évaluées sur la base des  
464 manifestations des cinq compétences identifiées que sont l'orientation, la planification, la  
465 vérification, la régulation, et l'évaluation. Les résultats montrent que les compétences  
466 métacognitives, observées dans les différentes situations d'apprentissage, corrélaient entre elles  
467 et convergent vers un seul facteur explicatif. Ainsi, la métacognition représenterait une capacité  
468 générale propre aux individus et non spécifique aux différents domaines des apprentissages  
469 (Veenman et al., 1997). Dès lors, le débat autour du caractère général ou spécifique de la  
470 métacognition s'est ouvert, déclenchant la réalisation de nombreuses études dont les résultats  
471 sont relativement équivoques (Carpenter et al., 2019; Fitzgerald et al., 2017; Fleming et al.,  
472 2014; Geurten et al., 2018; Kelemen et al., 2000; Scott & Berman, 2013; Veenman & Verheij,  
473 2003; Vo et al., 2014).

474 La réponse à ce débat est peut-être à penser en termes de développement de la métacognition.  
475 En effet, elle semble spécifique au domaine chez les jeunes enfants pour devenir  
476 progressivement générale et applicable à tous les domaines au fur et à mesure du développement  
477 (Geurten et al., 2018; Lyons & Ghetti, 2010; van der Stel & Veenman, 2010, 2014; Veenman  
478 & Spaans, 2005; Veenman & Verheij, 2003; Vo et al., 2014). Veenman et Spaans (2005) ont

479 montré que les compétences métacognitives mesurées dans les domaines des mathématiques et  
480 de la biologie sont liées chez les adolescents âgés de 15 ans mais pas chez ceux âgés de 12 ans  
481 en moyenne. Ainsi, il existerait un passage progressif d'une métacognition restreinte aux  
482 domaines à une métacognition générale entre l'âge de 10 et 13 ans. Une fois cet âge passé, les  
483 individus présenteraient des capacités métacognitives générales (Veenman, 2011). Les résultats  
484 obtenus par Veenman et Verheij (2003) le confirment. Les compétences métacognitives  
485 d'adultes âgés de 18 à 24 ans, mesurées en statistiques et en explosivité des matériaux,  
486 s'articulent autour d'une seule et même composante. Dans ce cadre, les études ont  
487 essentiellement porté sur les compétences métacognitives mais plus récemment, des résultats  
488 similaires ont été obtenu lors d'études portant sur les expériences métacognitives. Vo et al.  
489 (2014) ont montré que les mesures des expériences métacognitives d'enfants âgés de 5 et 8 ans  
490 dans le domaine des mathématiques ne sont pas reliées à celles mesurée dans le domaine des  
491 émotions. Geurten et al. (2018) affinent ces résultats en étudiant les expériences métacognitives  
492 d'enfants âgés de 8-9 ans, de 10-11 ans, et 12-13 ans dans des tâches de mathématiques et de  
493 mémoire. Les résultats des analyses corrélationnelles et factorielles montrent que les  
494 expériences métacognitives mesurées dans ces deux domaines sont fortement liées chez les plus  
495 âgés, moyennement liées chez les 10-11 ans et non liées chez les plus jeunes. Ainsi, la  
496 métacognition semble être, à l'âge adulte, une capacité générale plus que spécifique, que les  
497 individus peuvent déployer au travers différents domaines.

498 Ainsi, les enfants semblent d'abord développer et accumuler des capacités métacognitives dans  
499 divers domaines et ce de manière spécifique. Vers l'âge de 10 ans, un changement semble  
500 débiter. Les enfants parviendraient à mettre en relation leurs différentes capacités  
501 métacognitives acquises dans les différents domaines et à en extraire des propriétés plus  
502 générales. Ce n'est qu'aux alentours de l'âge de 13 ans que les adolescents présenteraient une  
503 métacognition plus générale applicables à différents domaines selon les besoins, tout en

504 disposant de capacités spécifiques lorsque la tâche le requiert. Cette trajectoire  
505 développementale concorde avec les études réalisées en neuro-imagerie chez l'adulte qui  
506 montrent que différentes mesures inter-domaines de la métacognition partagent les mêmes  
507 substrats cérébraux, mais sont aussi supportées par des réseaux corticaux distincts (Allen et al.,  
508 2017; Baird et al., 2013; Faivre et al., 2018; Fleming et al., 2014; McCurdy et al., 2013; Morales  
509 et al., 2018).

#### 510 **4. Le développement de la métacognition**

511 Les caractéristiques de la métacognition nous amènent à comprendre que la métacognition  
512 prend différentes formes et mue au fur et à mesure du développement. Ce dernier point, nous  
513 invite à considérer le développement de ses différentes composantes – connaissances,  
514 expériences, compétences métacognitives – en fonction de l'âge.

515 Flavell et Wellman (1977) envisageaient que la métacognition se développait tardivement, aux  
516 alentours de l'âge de 8-9 ans. Or, la littérature montre que leur acquisition est progressive de la  
517 petite enfance jusqu'à l'âge adulte (Baker, 1989; Kreutzer et al., 1975; Paris & Byrnes, 1989;  
518 Schommer, 1990). En effet, plusieurs auteurs ont montré que les enfants présentent des  
519 capacités métacognitives élémentaires dès l'âge de 2-3 ans, qui se développent de manière  
520 fulgurante avec leur scolarisation et jusqu'à l'âge de 10-12 ans (Bryce et al., 2015; Destan &  
521 Roebbers, 2015; Geurten & Bastin, 2019; Lyons & Ghetti, 2013; Paulus et al., 2013; Roebbers,  
522 2017; Roebbers, Kälin, et al., 2019; Whitebread et al., 2005, 2009).

523 Les capacités de théorie de l'esprit représenteraient les premières manifestations des  
524 connaissances métacognitives dont disposent les enfants (Flavell, 2004; Kuhn, 1999; Lockl &  
525 Schneider, 2006, 2007; Schneider, 2008). Lockl et Schneider (2006) ont suivi pendant deux ans  
526 174 enfants âgés de 4 ans en moyenne, et ont montré que leur capacité de théorie de l'esprit est  
527 un précurseur de leurs connaissances métacognitives un an plus tard. Dès lors, les enfants

528 semblent développer rapidement des connaissances factuelles sur les personnes, les tâches, et  
529 les stratégies lors de leur entrée à l'école élémentaire (Schneider & Pressley, 1997). Le  
530 développement des connaissances sur la manière dont les enfants doivent utiliser les  
531 caractéristiques de la tâche ou des stratégies, fruit d'expériences répétées, serait plus progressif  
532 et abouti aux alentours de l'âge de 10 ans (Schneider, 2008; Schneider & Lockl, 2002). Pour  
533 autant, le répertoire des connaissances métacognitives n'est pas encore complété. Il faut encore  
534 que les adolescents parviennent à dégager les propriétés générales de ces connaissances,  
535 apprises dans un premier temps dans des situations spécifiques (Borkowski et al., 2000). Ainsi,  
536 l'aboutissement du développement des connaissances métacognitives se traduit par la  
537 constitution d'un répertoire de stratégies générales applicables à différents contextes et  
538 situations (Neuenhaus et al., 2011).

539 En ce qui concerne les expériences métacognitives, les enfants présentent, dès l'âge de 2 ans et  
540 demi, des capacités d'introspection implicites (Geurten et Bastin, 2019). Vers 3-4 ans, ils sont  
541 capables de porter des jugements de confiance et d'exactitude sur les réponses qu'ils vont ou  
542 qu'ils ont donné, bien qu'ils soient excessivement confiants, notamment en ce qui concerne  
543 leurs mauvaises réponses (Desoete & Roeyers, 2006; Destan et al., 2014; Hembacher & Ghetti,  
544 2014; Lipko et al., 2009; Roebbers, Kälin, et al., 2019). Cet excès de confiance diminue avec  
545 l'âge, ce qui laisse à penser que les expériences métacognitives des enfants commencent à être  
546 fiables entre l'âge de 7 et 10 ans (Hembacher & Ghetti, 2013; Koriat & Ackerman, 2010; Krebs  
547 & Roebbers, 2010; Roderer & Roebbers, 2010; Roebbers et al., 2007; Schneider, 2015). Il existe  
548 peu d'études sur le développement des expériences métacognitives à l'adolescence (Geurten et  
549 al., 2018; Weil et al., 2013). Toutefois, l'étude de Weil et al. (2013) montre que les jugements  
550 de confiance des adolescents en leurs réponses ne cessent de s'améliorer jusqu'à la fin de  
551 l'adolescence, ils deviennent plus précis et plus fiables, puis se stabilisent à l'âge adulte. Les  
552 auteurs évoquent le fait que cette amélioration est probablement en lien avec la période

553 adolescente, dont le retour à l'égocentrisme est propice au développement de la conscience et  
554 du concept de soi.

555 La même progression développementale s'observe pour les compétences métacognitives, bien  
556 qu'il y ait quelques différences temporelles. Des compétences métacognitives élémentaires ont  
557 été observées chez les jeunes enfants (Larkin, 2006; Whitebread et al., 2007, 2009). Whitebread  
558 et al. (2009) ont montré l'existence de comportements simples de planification, de vérification,  
559 et de correction chez des enfants âgés de 3 à 5 ans en situations de jeux. Néanmoins, ces  
560 compétences semblent plutôt reposer sur la relation à l'autre (enfant ou adulte) et donc être le  
561 fruit d'une hétéro-régulation (Whitebread et al., 2007). Il est ainsi admis que les compétences  
562 métacognitives émergent aux alentours de l'âge de 5 ans avec la maturation du contrôle cognitif  
563 (Coughlin et al., 2015; Destan et al., 2014; Hembacher & Ghetti, 2014; Krebs & Roebbers, 2010).  
564 Le développement des compétences métacognitives est également dépendant du  
565 développement des connaissances et des expériences métacognitives, considéré comme un  
566 précurseur (Annevirta & Vauras, 2006; Grammer et al., 2011; Koriat & Ackerman, 2010;  
567 Metcalfe & Finn, 2013; Roebbers, Mayer, et al., 2019; Roebbers & Spiess, 2017; Son & Metcalfe,  
568 2000; Veenman et al., 2006). C'est donc progressivement que les enfants ont de plus en plus  
569 accès au contrôle de la répartition de leur temps d'étude, à la sélection des items pertinents ou  
570 encore à la correction de leurs erreurs (Coughlin et al., 2015; Destan et al., 2014; Hembacher  
571 & Ghetti, 2014; Krebs & Roebbers, 2010; Roebbers & Spiess, 2017; Steiner et al., 2019). Koriat  
572 et Ackerman (2010) ont montré que les enfants âgés de 7-8 ans sont capables de se servir de  
573 leurs jugements de confiance, plus précis et plus fiables, pour pouvoir filtrer et corriger leurs  
574 erreurs. Puis, ils utilisent de plus en plus fréquemment leurs compétences métacognitives, pour  
575 enfin parvenir à les utiliser de mieux en mieux jusqu'au début de l'âge adulte (van der Stel &  
576 Veenman, 2014; Veenman et al., 2004; Veenman & Spaans, 2005). Veenman et al. (2004) ont  
577 investigué le développement des compétences métacognitives au travers de quatre groupes

578 d'élèves âgés de 9-10 ans, 11-12 ans, 13-14 ans, et 22 ans, évaluées au travers de quatre tâches  
579 d'apprentissage dans différents domaines. Les résultats ont montré que la qualité des  
580 compétences métacognitives ne cesse de s'améliorer avec l'âge, et ce, indépendamment de leurs  
581 capacités intellectuelles. Van der Stel et Veenman (2014) ont suivi pendant trois ans des  
582 adolescents âgés de 12 ans . Ils observent une amélioration de la précision mais aussi de la  
583 diversité des compétences métacognitives. Les auteurs ont également détecté la survenue d'un  
584 « plateau » aux alentours de 14-15 ans. Ils suggèrent que cette phase d'arrêt du développement,  
585 en accord avec la théorie des systèmes dynamiques (Siegler et al., 2010), correspondrait à la  
586 phase de transition vers la généralisation de la métacognition.

587 En résumé, « *la métacognition émerge tôt dans la vie et suit un parcours de développement*  
588 *prolongé au cours duquel elle devient plus explicite, plus puissante et donc plus efficace, car*  
589 *elle en vient à fonctionner de plus en plus sous le contrôle conscient de l'individu* »<sup>4</sup> (Kuhn,  
590 2000, p. 178; notre traduction). Ce développement s'intensifie par la confrontation aux  
591 exigences de l'école. En ce qui concerne la période de l'entrée au secondaire, il semble que le  
592 développement des capacités métacognitives des enfants de 11-12 ans ait atteint son apogée  
593 pour entamer une phase de réglage, notamment par le passage à une métacognition plus  
594 générale.

## 595 **Conclusion et perspectives**

596 La métacognition représente la capacité à connaître et à réguler ses activités cognitives. Elle se  
597 compose des connaissances et des expériences métacognitives qui vont assurer le *monitoring*  
598 de la cognition, en étroite interaction avec des compétences métacognitives, qui soutiennent la  
599 régulation de la cognition. L'efficacité de la métacognition dépend de la fiabilité de ces trois

---

<sup>4</sup> « *metacognition emerges early in life and follows an extended developmental course during which it becomes more explicit, more powerful, and hence more effective, as it comes to operate increasingly under the individual's conscious control* » (Kuhn, 2000, p. 178).

600 composantes, qui peuvent être enrichies ou révisées par l'individu ou par le biais de son  
601 environnement social. L'adéquation de la métacognition avec la réalité prime donc sur son  
602 caractère explicite ou implicite (Chi et al., 1989; Reif, 2008; Sabella & Redish, 2007). Aussi,  
603 lorsque la métacognition est lacunaire ou inadéquate, la verbalisation explicite des processus  
604 sous-jacents doit être privilégiée pour l'enrichir ou la réviser (Aghaie & Zhang, 2012; Darling-  
605 Hammond et al., 2019; Gersten et al., 2009; Paris & Winograd, 1990; Zohar & Peled, 2008).  
606 Toutefois, la métacognition ne revêt pas la même forme avec l'âge. En effet, les enfants  
607 semblent d'abord développer et accumuler des capacités métacognitives de manière spécifique  
608 à différents domaines. Puis, les adolescents, entre 12 et 14 ans, semblent entamer une phase de  
609 « réglage » de leurs capacités métacognitives, notamment par le passage à une métacognition  
610 plus générale. À l'âge adulte, ils disposeraient d'une métacognition efficace et transversale (van  
611 der Stel & Veenman, 2010, 2014; Veenman & Spaans, 2005; Veenman & Verheij, 2003; Vo et  
612 al., 2014). Cet éclairage théorique laisse apparaître l'importance, au quotidien, de nos capacités  
613 de conscientisation des processus cognitifs mis en œuvre afin de parvenir à leur gestion  
614 optimale.

615 Si la métacognition fait l'objet d'un grand intérêt dans différentes sphères de la vie, elle s'avère  
616 particulièrement essentielle dans la sphère éducative. Les recherches montrent que la  
617 métacognition constitue un déterminant majeur des apprentissages scolaires (Efklides, 2008;  
618 Marulis et al., 2020; Perry et al., 2019; Smith et al., 2007; Wang et al., 1990; Zelazo, 2018).  
619 Elle y joue plusieurs rôles impliquant la sphère affective et/ou cognitive. Concernant la sphère  
620 affective, elle place l'élève en position d'acteur engagé dans ses apprentissages. La  
621 métacognition lui permet également d'accéder à une meilleure compréhension de ses forces et  
622 de ses faiblesses pour mieux agir en retour. Cette compréhension s'accompagne d'une  
623 perception constructive de l'apprentissage, qui est alors source de motivation. Sur le plan  
624 cognitif, la métacognition favorise la gestion des processus cognitifs à l'œuvre dans les

625 apprentissages. Elle optimise la portée des apprentissages de l'élève en lui permettant  
626 d'outrepasser les informations de surface qui lui sont présentées. Comme le résume Stanislas  
627 Dehaene (conférence, le 28 novembre 2018), la métacognition est à la source de  
628 l'apprentissage : « c'est parce que nous savons que nous ne savons pas, mais que nous pensons  
629 que nous allons pouvoir apprendre, que nous allons nous engager dans un apprentissage ». De  
630 cette façon, la métacognition enclenche le cercle vertueux de la réussite scolaire.

631 Au regard des derniers résultats de l'enquête PISA (OCDE, 2019), il semble pourtant que de  
632 plus en plus d'élèves soient en difficulté scolaire. Il est donc urgent de réfléchir aux moyens à  
633 mettre en place pour soutenir ces élèves. Mettre l'emphasis sur la métacognition à l'école  
634 constitue, de notre point de vue, une piste à privilégier pour répondre à la problématique de  
635 l'échec scolaire et aux enjeux sociétaux futurs. Des programmes métacognitifs pour améliorer  
636 les performances scolaires des élèves ont été proposés (Hartman, 2001; Hattie, 2009; Kramarski  
637 & Mevarech, 2003; Palinscar & Brown, 1984; Pennequin et al., 2010; Perry et al., 2019; Sandi-  
638 Urena et al., 2011; Zohar & Ben David, 2008). Bien que de nature diverse et variée, ils ont fait  
639 leurs preuves et semblent davantage profitables aux élèves en difficulté scolaire (Hartman,  
640 2001; Kramarski et al., 2002; Mannion & Mercer, 2016; Pennequin et al., 2010; White &  
641 Frederiksen, 1998; Wong et al., 1996; Yang et al., 2020; Zohar & Ben David, 2008; Zohar &  
642 Peled, 2008). À notre connaissance, il n'existe pas de programme métacognitif en langue  
643 française qui soit validé scientifiquement. Aussi la clarification du cadre conceptuel de la  
644 métacognition nous paraissait essentielle pour envisager la conception d'un tel programme  
645 pédagogique dans un système éducatif francophone.

646 Les auteurs déclarent ne pas avoir de liens d'intérêts.

647

648 **Bibliographie**

649 Aghaie, R., & Zhang, L. J. (2012). Effects of explicit instruction in cognitive and metacognitive  
650 reading strategies on Iranian EFL students' reading performance and strategy transfer.

651 *Instructional Science*, 40(6), 1063–1081. <https://doi.org/10.1007/s11251-011-9202-5>

652 Allal, L., & Saada-Roberts, M. (1992). La métacognition : Cadre conceptuel pour l'étude des  
653 régulations en situation scolaire. *Archives de psychologie*, 60(235), 265-296.

654 Allen, M., Glen, J. C., Mullensiefen, D., Schwarzkopf, D. S., Fardo, F., Franck, D., Callaghan,  
655 M. F., & Rees, G. (2017). Metacognitive ability predicts hippocampal and prefrontal  
656 microstructure. *Neuroimage*, 145, 415-423.

657 <https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2017.02.008>

658 Annevirta, T., & Vauras, M. (2006). Developmental changes of metacognitive skill in  
659 elementary school children. *The Journal of Experimental Education*, 74(3), 195–226.

660 <https://doi.org/10.3200/JEXE.74.3.195-226>

661 Avargil, S., Lavi, R., & Dori, Y. J. (2018). Students' metacognition and metacognitive  
662 strategies in science education. In Y. J. Dori, Z. R. Mevarech, & D. Baker (Éds.),  
663 *Cognition, metacognition, and culture in STEM education* (p. 33–64). Springer.

664 Baird, B., Smallwood, J., Gorgolewski, K. J., & Margulies, D. S. (2013). Medial and lateral  
665 networks in anterior prefrontal cortex support metacognitive ability for memory and  
666 perception. *Journal of Neuroscience*, 33(42), 16657–16665.

667 <https://doi.org/10.1523/JNEUROSCI.0786-13.2013>

668 Baker, L. (1989). Metacognition, comprehension monitoring, and the adult reader. *Educational  
669 Psychology Review*, 1(1), 3–38. <https://doi.org/10.1007/BF01326548>

- 670 Borkowski, J. G., Chan, L. K., & Muthukrishna, N. (2000). A process-oriented model of  
671 metacognition : Links between motivation and executive functioning. In G. Schraw &  
672 J. C. Impara (Éds.), *Issues in the measurement of metacognition* (p. 1-42). Buros  
673 Institute of Mental Measurements.
- 674 Brown, A. L. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation, and other more  
675 mysterious mechanisms. In F. E. Weinert & R. H. Kluwe (Éds.), *Metacognition,*  
676 *motivation, and understanding* (p. 65-116). Lawrence Erlbaum.
- 677 Brown, A. L., Bransford, J. D., Ferrara, R. A., & Campione, J. (1983). Learning, understanding,  
678 and remembering. In J. H. Flavell & E. M. Markman (Éds.), *Handbook of child*  
679 *psychology : Cognitive development* (Vol. 3, p. 77–167). John Wiley & Sons.
- 680 Bryce, D., Whitebread, D., & Szucs, D. (2015). The relationships among executive functions,  
681 metacognitive skills and educational achievement in 5 and 7 year-old children.  
682 *Metacognition and Learning, 10*(2), 181–198. [https://doi.org/10.1007/s11409-014-](https://doi.org/10.1007/s11409-014-9120-4)  
683 [9120-4](https://doi.org/10.1007/s11409-014-9120-4)
- 684 Carpenter, J., Sherman, M. T., Kievit, R. A., Seth, A. K., Lau, H., & Fleming, S. M. (2019).  
685 Domain-general enhancements of metacognitive ability through adaptive training.  
686 *Journal of Experimental Psychology: General, 148*(1), 51-64.  
687 <https://doi.org/10.1037/xge0000505.supp>
- 688 Cartier, S. C., & Berger, J.-L. (2020). *Prendre en charge son apprentissage : L'apprentissage*  
689 *autorégulé à la lumière des contextes*. Editions L'Harmattan.
- 690 Chi, M. T. H., Bassok, M., Lewis, M. W., Reimann, P., & Glaser, R. (1989). Self-explanations :  
691 How students study and use examples in learning to solve problems. *Cognitive science,*  
692 *13*(2), 145–182. [https://doi.org/10.1016/0364-0213\(89\)90002-5](https://doi.org/10.1016/0364-0213(89)90002-5)
- 693 Colognesi, S., Hanin, V., Still, A., & Van Nieuwenhoven, C. (2019). The impact of  
694 metacognitive mediation on 12-year-old students' self-efficacy beliefs for performing

695 complex tasks. *International Electronic Journal Of Elementary Education*, 12(2), 127–  
696 136.

697 Colognesi, S., Piret, C., Demorsy, S., & Barbier, E. (2020). Teaching Writing–With or without  
698 Metacognition? : An Exploratory Study of 11-to 12-Year-Old Students Writing a Book  
699 Review. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 12(5), 459–470.

700 Coughlin, C., Hembacher, E., Lyons, K. E., & Ghetti, S. (2015). Introspection on uncertainty  
701 and judicious help-seeking during the preschool years. *Developmental Science*, 18(6),  
702 957–971.

703 da Rosa, C. T. W., Corrêa, N. N. G., Passos, M. M., & de Mello Arruda, S. (2021).  
704 Metacognição e seus 50 anos : Cenários e perspectivas para o ensino de ciências. *Revista*  
705 *Brasileira de Ensino de Ciências e Matemática*, 4(1).

706 Darling-Hammond, L., Flook, L., Cook-Harvey, C., Barron, B., & Osher, D. (2019).  
707 Implications for educational practice of the science of learning and development.  
708 *Applied Developmental Science*, 1–44.  
709 <https://doi.org/10.1080/10888691.2018.1537791>

710 Dehaene, S. (2018, novembre 28). *Ouverture de la Conférence Internationale. Métacognition*  
711 *et confiance en soi*, Paris.

712 Desoete, A., & Ozsoy, G. (2009). Introduction : Metacognition, More than the Lognes  
713 Monster?. *International Electronic Journal Of Elementary Education*, 2(1), 1–6.

714 Desoete, A., & Roeyers, H. (2006). Metacognitive macroevaluations in mathematical problem  
715 solving. *Learning and Instruction*, 16(1), 12–25.

716 Destan, N., Hembacher, E., Ghetti, S., & Roebbers, C. M. (2014). Early metacognitive abilities :  
717 The interplay of monitoring and control processes in 5-to 7-year-old children. *Journal*  
718 *of Experimental Child Psychology*, 126, 213–228.  
719 <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2014.04.001>

- 720 Destan, N., & Roebbers, C. M. (2015). What are the metacognitive costs of young children's  
721 overconfidence? *Metacognition and Learning*, *10*(3), 347–374.  
722 <https://doi.org/10.1007/s11409-014-9133-z>
- 723 Dinsmore, D. L., Alexander, P. A., & Loughlin, S. M. (2008). Focusing the conceptual lens on  
724 metacognition, self-regulation, and self-regulated learning. *Educational psychology*  
725 *review*, *20*(4), 391–409. <https://doi.org/10.1007/s10648-008-9083-6>
- 726 Efklides, A. (2001). Metacognitive experiences in problem solving. In A. Efklides, J. Kuhl, &  
727 R. M. Sorrentino (Éds.), *Trends and prospects in motivation research* (p. 297–323).  
728 Springer.
- 729 Efklides, A. (2002). Feelings and judgments as subjective evaluations of cognitive processing :  
730 How reliable are they? *Psychology: The Journal of the Hellenic Psychological Society*,  
731 *9*(2), 163-184.
- 732 Efklides, A. (2006). Metacognition and affect : What can metacognitive experiences tell us  
733 about the learning process? *Educational research review*, *1*, 3–14.  
734 <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2005.11.001>
- 735 Efklides, A. (2008). Metacognition : Defining its facets and levels of functioning in relation to  
736 self-regulation and co-regulation. *European Psychologist*, *13*(4), 277–287.  
737 <https://doi.org/10.1027/1016-9040.13.4.277>
- 738 Efklides, A., Samara, A., & Petropoulou, M. (1999). Feeling of difficulty : An aspect of  
739 monitoring that influences control. *European journal of psychology of education*, *14*(4),  
740 461–476. <https://doi.org/10.1007/BF03172973>
- 741 Faivre, N., Filevich, E., Solovey, G., Kühn, S., & Blanke, O. (2018). Behavioral, modeling, and  
742 electrophysiological evidence for supramodality in human metacognition. *Journal of*  
743 *Neuroscience*, *38*(2), 263–277. <https://doi.org/10.1523/JNEUROSCI.0322-17.2017>

- 744 Fitzgerald, L. M., Arvaneh, M., & Dockree, P. M. (2017). Domain-specific and domain-general  
745 processes underlying metacognitive judgments. *Consciousness and Cognition*, 49, 264–  
746 277. <https://doi.org/10.1016/j.concog.2017.01.011>
- 747 Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. In B. Resnick (Éd.), *The nature*  
748 *of intelligence* (Vol. 12, p. 231–235). Lawrence Erlbaum.
- 749 Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring : A new area of cognitive–  
750 developmental inquiry. *American psychologist*, 34(10), 906-911.  
751 <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>
- 752 Flavell, J. H. (2004). Theory-of-mind development : Retrospect and prospect. *Merrill-Palmer*  
753 *Quarterly*, 50(3), 274–290.
- 754 Flavell, J. H., Miller, P. H., & Miller, S. A. (2002). *Cognitive development* (4<sup>e</sup> éd.). Prentice  
755 Hall.
- 756 Flavell, J. H., & Wellman, H. M. (1977). Metamemory. In R. V. Kail & J. W. Hagen (Éds.),  
757 *Perspectives on the Development of Memory and Cognition* (p. 3–33). Lawrence  
758 Erlbaum.
- 759 Fleming, S. M., Ryu, J., Golfinos, J. G., & Blackmon, K. E. (2014). Domain-specific  
760 impairment in metacognitive accuracy following anterior prefrontal lesions. *Brain*,  
761 137(10), 2811–2822. <https://doi.org/10.1093/brain/awu221>
- 762 Gersten, R., Chard, D. J., Jayanthi, M., Baker, S. K., Morphy, P., & Flojo, J. (2009).  
763 Mathematics instruction for students with learning disabilities : A meta-analysis of  
764 instructional components. *Review of Educational Research*, 79(3), 1202–1242.  
765 <https://doi.org/10.3102/0034654309334431>
- 766 Geurten, M., & Bastin, C. (2019). Behaviors speak louder than explicit reports : Implicit  
767 metacognition in 2.5-year-old children. *Developmental science*, 22(2), e12742.

768 Geurten, M., Meulemans, T., & Lemaire, P. (2018). From domain-specific to domain-general?  
769 The developmental path of metacognition for strategy selection. *Cognitive*  
770 *Development*, 48, 62–81. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2018.08.002>

771 Glaser, R., Schauble, L., Raghavan, K., & Zeitz, C. (1992). Scientific reasoning across different  
772 domains. In E. De Corte, M. C. Linn, H. Mandl, & L. Verschaffel (Éds.), *Computer-*  
773 *based learning environments and problem solving* (Nato ASI Series F, Vol. 84, p. 345–  
774 371). Springer.

775 Gombert, J.-É. (1990). *Le développement métalinguistique*. Presses Universitaires de France.

776 Grammer, J. K., Purtell, K. M., Coffman, J. L., & Ornstein, P. A. (2011). Relations between  
777 children’s metamemory and strategic performance : Time-varying covariates in early  
778 elementary school. *Journal of Experimental Child Psychology*, 108(1), 139–155.  
779 <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2010.08.001>

780 Hacker, D. J., Keener, M. C., & Kircher, J. C. (2009). Writing is applied metacognition. In D.  
781 J. Hacker, J. Dunlosky, & A. C. Graesser (Éds.), *Handbook of metacognition in*  
782 *education* (p. 154–172). Routledge.

783 Hartman, H. J. (2001). Developing Students’ Metacognitive Knowledge and Strategies. In H.  
784 J. Hartman (Éd.), *Metacognition in learning and instruction : Theory, research, and*  
785 *practice* (p. 33-68). Kluwer Academic Publishers.  
786 [https://www.researchgate.net/publication/274710464\\_Developing\\_Students'\\_Metacog](https://www.researchgate.net/publication/274710464_Developing_Students'_Metacognitive_Knowledge_and_Skills)  
787 [nitive\\_Knowledge\\_and\\_Skills](https://www.researchgate.net/publication/274710464_Developing_Students'_Metacognitive_Knowledge_and_Skills)

788 Hattie, J. (2009). *Visible learning : A synthesis of over 800 meta-analyses relating to*  
789 *achievement*. Routledge.

790 Hembacher, E., & Ghetti, S. (2013). How to bet on a memory : Developmental linkages  
791 between subjective recollection and decision making | Elsevier Enhanced Reader.

792 *Journal of Experimental Child Psychology*, 115, 436-452.  
793 <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2013.03.010>

794 Hembacher, E., & Ghetti, S. (2014). Don't look at my answer : Subjective uncertainty underlies  
795 preschoolers' exclusion of their least accurate memories. *Psychological Science*, 25(9),  
796 1768–1776.

797 Karmiloff-Smith, A. (1985). Language and cognitive processes from a developmental  
798 perspective. *Language and cognitive processes*, 1(1), 61–85.

799 Karmiloff-Smith, A. (1992). Nature, nurture and PDP : Preposterous developmental postulates?  
800 *Connection Science*, 4(3-4), 253–269. <https://doi.org/10.1080/09540099208946618>

801 Kelemen, W. L., Frost, P. J., & Weaver, C. A. (2000). Individual differences in metacognition :  
802 Evidence against a general metacognitive ability. *Memory & cognition*, 28(1), 92–107.

803 Koriat, A. (2000). The feeling of knowing : Some metatheoretical implications for  
804 consciousness and control. *Consciousness and cognition*, 9(2), 149–171.  
805 <https://doi.org/10.1006/ccog.2000.0433>

806 Koriat, A., & Ackerman, R. (2010). Choice latency as a cue for children's subjective confidence  
807 in the correctness of their answers. *Developmental Science*, 13(3), 441–453.  
808 <https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2009.00907.x>

809 Koriat, A., & Levy-Sadot, R. (2000). Conscious and unconscious metacognition : A rejoinder.  
810 *Consciousness and cognition*, 9, 139-202. <https://doi.org/10.1006/ccog.2000.0436>

811 Koriat, A., Ma'ayan, H., & Nussinson, R. (2006). The intricate relationships between  
812 monitoring and control in metacognition : Lessons for the cause-and-effect relation  
813 between subjective experience and behavior. *Journal of experimental psychology:*  
814 *general*, 135(1), 36-69. <https://doi.org/10.1037/0096-3445.135.1.36>

815 Kramarski, B., & Mevarech, Z. R. (2003). Enhancing mathematical reasoning in the classroom :  
816 The effects of cooperative learning and metacognitive training. *American Educational*  
817 *Research Journal*, 40(1), 281–310.

818 Kramarski, B., Mevarech, Z. R., & Arami, M. (2002). The effects of metacognitive instruction  
819 on solving mathematical authentic tasks. *Educational studies in mathematics*, 49(2),  
820 225–250.

821 Krebs, S. S., & Roebbers, C. M. (2010). Children’s strategic regulation, metacognitive  
822 monitoring, and control processes during test taking. *British Journal of Educational*  
823 *Psychology*, 80(3), 325–340. <https://doi.org/10.1348/000709910X485719>

824 Kreutzer, M. A., Leonard, C., Flavell, J. H., & Hagen, J. W. (1975). An interview study of  
825 children’s knowledge about memory. *Monographs of the society for research in child*  
826 *development*, 40(1), 1–60.

827 Kuhn, D. (1999). A developmental model of critical thinking. *Educational researcher*, 28(2),  
828 16–46. <https://doi.org/10.3102/0013189X028002016>

829 Kuhn, D. (2000). Metacognitive development. *Current directions in psychological science*,  
830 9(5), 178–181. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.00088>

831 Larkin, S. (2006). Collaborative group work and individual development of metacognition in  
832 the early years. *Research in science education*, 36(1-2), 7–27.

833 Lipko, A. R., Dunlosky, J., & Merriman, W. E. (2009). Persistent overconfidence despite  
834 practice : The role of task experience in preschoolers’ recall predictions. *Journal of*  
835 *Experimental Child Psychology*, 103(2), 152–166.

836 Lockl, K., & Schneider, W. (2006). Precursors of metamemory in young children : The role of  
837 theory of mind and metacognitive vocabulary. *Metacognition and Learning*, 1, 15–31.  
838 <https://doi.org/10.1007/s11409-006-6585-9>

839 Lockl, K., & Schneider, W. (2007). Knowledge about the mind : Links between theory of mind  
840 and later metamemory. *Child Development*, 78(1), 148–167.  
841 <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.00990.x>

842 Lories, G., Dardenne, B., & Yzerbyt, V. Y. (1998). From social cognition to metacognition. In  
843 V. Y. Yzerbyt, G. Lories, & B. Dardenne (Éds.), *Metacognition : Cognitive and social*  
844 *dimensions* (p. 1-15). Sage.

845 Lyons, K. E., & Ghetti, S. (2010). Metacognitive development in early childhood : New  
846 questions about old assumptions. In A. Efklides & P. Misailidi (Éds.), *Trends and*  
847 *prospects in metacognition research* (p. 259–278). Springer US.

848 Lyons, K. E., & Ghetti, S. (2013). I don't want to pick ! Introspection on uncertainty supports  
849 early strategic behavior. *Child development*, 84(2), 726–736.  
850 <https://doi.org/10.1111/cdev.12004>

851 Mannion, J., & Mercer, N. (2016). Learning to learn : Improving attainment, closing the gap at  
852 Key Stage 3. *The Curriculum Journal*, 27(2), 246–271.  
853 <https://doi.org/10.1080/09585176.2015.1137778>

854 Marulis, L. M., Baker, S. T., & Whitebread, D. (2020). Integrating metacognition and executive  
855 function to enhance young children's perception of and agency in their learning. *Early*  
856 *Childhood Research Quarterly*, 50, 46–54.  
857 <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.12.017>

858 Marulis, L. M., & Nelson, L. J. (2021). Metacognitive processes and associations to executive  
859 function and motivation during a problem-solving task in 3–5 year olds. *Metacognition*  
860 *and Learning*, 16(1), 207-231. <https://doi.org/10.1007/s11409-020-09244-6>

861 McCurdy, L. Y., Maniscalco, B., Metcalfe, J., Liu, K. Y., De Lange, F. P., & Lau, H. (2013).  
862 Anatomical coupling between distinct metacognitive systems for memory and visual

863 perception. *Journal of Neuroscience*, 33(5), 1897–1906.  
864 <https://doi.org/10.1523/JNEUROSCI.1890-12.2013>

865 Metcalfe, J., & Finn, B. (2013). Metacognition and control of study choice in children.  
866 *Metacognition and learning*, 8(1), 19–46. <https://doi.org/10.1007/s11409-013-9094-7>

867 Morales, J., Lau, H., & Fleming, S. M. (2018). Domain-general and domain-specific patterns  
868 of activity supporting metacognition in human prefrontal cortex. *Journal of*  
869 *Neuroscience*, 38(14), 3534–3546. <https://doi.org/10.1523/JNEUROSCI.2360-17.2018>

870 Nelson, T. O., & Narens, L. (1990). Metamemory : A theoretical framework and new findings.  
871 In G. H. Bower (Éd.), *The psychology of learning and motivation* (Vol. 26, p. 125–141).  
872 Academic Press.

873 Nelson, T. O., & Narens, L. (1994). Why investigate metacognition? In J. M. Metcalfe & A. P.  
874 Shimamura (Éds.), *Metacognition : Knowing about knowing* (p. 1–25). MIT Press.

875 Neuenhaus, N., Artelt, C., Lingel, K., & Schneider, W. (2011). Fifth graders metacognitive  
876 knowledge : General or domain-specific? *European Journal of Psychology of*  
877 *Education*, 26(2), 163–178.

878 Noel, B., & Cartier, S. C. (2016). *De la métacognition à l'apprentissage autorégulé*. De Boeck  
879 Supérieur.

880 OCDE. (2019). *PISA 2018 Results (Volume I) : What Students Know and Can Do*. Editions  
881 OCDE. [https://www.oecd.org/pisa/publications/pisa-2018-results-volume-i-5f07c754-](https://www.oecd.org/pisa/publications/pisa-2018-results-volume-i-5f07c754-en.htm)  
882 [en.htm](https://www.oecd.org/pisa/publications/pisa-2018-results-volume-i-5f07c754-en.htm)

883 Palinscar, A. S., & Brown, A. L. (1984). Reciprocal Teaching of Comprehension-Fostering and  
884 Comprehension-Monitoring Activities. *Cognition and Instruction*, 1(2), 117-175.  
885 [https://doi.org/10.1207/s1532690xci0102\\_1](https://doi.org/10.1207/s1532690xci0102_1)

- 886 Paris, S. G., & Byrnes, J. P. (1989). The constructivist approach to self-regulation and learning  
887 in the classroom. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Éds.), *Self-regulated learning*  
888 *and academic achievement* (p. 169–200). Springer.
- 889 Paris, S. G., & Winograd, P. (1990). How metacognition can promote academic learning and  
890 instruction. In B. F. Jones & L. Idol (Éds.), *Dimensions of thinking and cognitive*  
891 *instruction* (p. 15–51). Lawrence Erlbaum.
- 892 Paulus, M., Proust, J., & Sodian, B. (2013). Examining implicit metacognition in 3.5-year-old  
893 children : An eye-tracking and pupillometric study. *Frontiers in Psychology*, 4, 145.  
894 <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00145>
- 895 Pennequin, V., Sorel, O., Nanty, I., & Fontaine, R. (2010). Metacognition and low achievement  
896 in mathematics : The effect of training in the use of metacognitive skills to solve  
897 mathematical word problems. *Thinking & Reasoning*, 16(3), 198–220.  
898 <https://doi.org/10.1080/13546783.2010.509052>
- 899 Perry, J., Lundie, D., & Golder, G. (2019). Metacognition in schools : What does the literature  
900 suggest about the effectiveness of teaching metacognition in schools? *Educational*  
901 *Review*, 71(4), 483-500. <https://doi.org/10.1080/00131911.2018.1441127>
- 902 Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts,  
903 P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Éds.), *Handbook of self-regulation* (p. 451–502).  
904 Academic Press.
- 905 Pressley, M., Borkowski, J. G., & Schneider, W. (1987). Cognitive strategies : Good strategies  
906 users coordinate metacognition and knowledge. In R. Vasta & G. Whitehurst (Éds.),  
907 *Annals of child development* (Vol. 5, p. 89-129). JAI Press.
- 908 Reder, L. M., & Schunn, C. D. (1996). Metacognition does not imply awareness : Strategy  
909 choice is governed by implicit learning and memory. In L. M. Reder (Éd.), *Implicit*  
910 *Memory and Metacognition* (p. 45-78). Lawrence Erlbaum.

- 911 Reif, F. (2008). *Applying Cognitive Science to Education : Thinking and Learning in Scientific*  
912 *and Other Complex Domains*. MIT Press.
- 913 Rérat, O., & Berger, J.-L. (2020). Influence d'une intervention métacognitive sur le processus  
914 de révision de productions écrites d'élèves en formation professionnelle initiale. *La*  
915 *recherche en éducation*, 20, 1-25.
- 916 Roderer, T., & Roebbers, C. M. (2010). Explicit and implicit confidence judgments and  
917 developmental differences in metamemory : An eye-tracking approach. *Metacognition*  
918 *and Learning*, 5(3), 229–250. <https://doi.org/10.1007/s11409-010-9059-z>
- 919 Roebbers, C. M. (2017). Executive function and metacognition : Towards a unifying framework  
920 of cognitive self-regulation. *Developmental Review*, 45, 31–51.  
921 <https://doi.org/10.1016/j.dr.2017.04.001>
- 922 Roebbers, C. M., Kälin, S., & Aeschlimann, E. A. (2019). A comparison of non-verbal and verbal  
923 indicators of young children's metacognition. *Metacognition and Learning*, 1–19.  
924 <https://doi.org/10.1007/s11409-019-09217-4>
- 925 Roebbers, C. M., Mayer, B., Steiner, M., Bayard, N. S., & van Loon, M. H. (2019). The role of  
926 children's metacognitive experiences for cue utilization and monitoring accuracy : A  
927 longitudinal study. *Developmental psychology*, 55(10), 2077-2089.  
928 <https://doi.org/10.1037/dev0000776>
- 929 Roebbers, C. M., & Spiess, M. (2017). The development of metacognitive monitoring and  
930 control in second graders : A short-term longitudinal study. *Journal of cognition and*  
931 *development*, 18(1), 110–128.
- 932 Roebbers, C. M., von der Linden, N., Schneider, W., & Howie, P. (2007). Children's  
933 metamemorial judgments in an event recall task. *Journal of Experimental Child*  
934 *Psychology*, 97(2), 117–137. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2006.12.006>

- 935 Sabella, M. S., & Redish, E. F. (2007). Knowledge organization and activation in physics  
936 problem solving. *American Journal of Physics*, 75(11), 1017-1029.  
937 <https://doi.org/10.1119/1.2746359>
- 938 Sandi-Urena, S., Cooper, M. M., & Stevens, R. H. (2011). Enhancement of Metacognition Use  
939 and Awareness by Means of a Collaborative Intervention. *International Journal of*  
940 *Science Education*, 33(3), 323-340. <https://doi.org/10.1080/09500690903452922>
- 941 Schneider, W. (2008). The development of metacognitive knowledge in children and  
942 adolescents : Major trends and implications for education. *Mind, Brain, and Education*,  
943 2(3), 114–121. <https://doi.org/10.1111/j.1751-228X.2008.00041.x>
- 944 Schneider, W. (2015). *Memory development from early childhood through emerging*  
945 *adulthood*. Springer.
- 946 Schneider, W., & Lockl, K. (2002). The development of metacognitive knowledge in children  
947 and adolescents. In T. J. Perfect & B. L. Schwartz (Éds.), *Applied Metacognition* (p.  
948 224-257). Cambridge University Press.
- 949 Schneider, W., & Pressley, M. (1997). *Memory Development Between 2 and 20*. Springer-  
950 Verlag. <https://b-ok.cc/book/2247738/d274e8>
- 951 Schommer, M. (1990). Effects of beliefs about the nature of knowledge on comprehension.  
952 *Journal of educational psychology*, 82(3), 498-504. [https://doi.org/10.1037/0022-](https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.3.498)  
953 0663.82.3.498
- 954 Schraw, G., & Dennison, R. S. (1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary*  
955 *educational psychology*, 19(4), 460–475.
- 956 Schraw, G., & Moshman, D. (1995). Metacognitive theories. *Educational psychology review*,  
957 7(4), 351–371.

- 958 Scott, B. M., & Berman, A. F. (2013). Examining the Domain-Specificity of Metacognition  
959 Using Academic Domains and Task-Specific Individual Differences. *Australian*  
960 *Journal of Educational & Developmental Psychology*, 13, 28–43.
- 961 Siedlecka, M., Paulewicz, B., & Wierzchoń, M. (2016). But I was so sure ! Metacognitive  
962 judgments are less accurate given prospectively than retrospectively. *Frontiers in*  
963 *psychology*, 7, 1-8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00218>
- 964 Siegler, R. S., DeLoache, J. S., & Eisenberg, N. (2010). *How Children Develop* (Third edition).  
965 Worth Publishers.
- 966 Smith, K. S., Rook, J. E., & Smith, T. W. (2007). Increasing Student Engagement Using  
967 Effective and Metacognitive Writing Strategies in Content Areas. *Preventing School*  
968 *Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 51(3), 43-48.  
969 <https://doi.org/10.3200/PSFL.51.3.43-48>
- 970 Son, L. K., & Metcalfe, J. (2000). Metacognitive and control strategies in study-time allocation.  
971 *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 26(1),  
972 204-221. <https://doi.org/10.1037//0278-7393,26.1.204>
- 973 Spohn, M. K., & Reder, L. M. (2000). The unconscious feeling of knowing : A commentary on  
974 Koriat's paper. *Consciousness and cognition*, 9, 187-192.  
975 <https://doi.org/10.1006/ccog.2000.0435>
- 976 Steiner, M., van Loon, M. H., Bayard, N. S., & Roebbers, C. M. (2019). Development of  
977 Children's monitoring and control when learning from texts : Effects of age and test  
978 format. *Metacognition and learning*, 1–25. [https://doi.org/10.1007/s11409-019-09208-](https://doi.org/10.1007/s11409-019-09208-5)  
979 5
- 980 Sternberg, R. J. (1990). *Metaphors of mind: Conceptions of the nature of intelligence*.  
981 Cambridge University Press.
- 982 Tardif, J. (1999). *Le transfert des apprentissages*. Les Éditions Logiques.

- 983 van der Stel, M., & Veenman, M. V. (2010). Development of metacognitive skillfulness : A  
984 longitudinal study. *Learning and individual differences*, 20(3), 220–224.  
985 <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2009.11.005>
- 986 van der Stel, M., & Veenman, M. V. (2014). Metacognitive skills and intellectual ability of  
987 young adolescents : A longitudinal study from a developmental perspective. *European*  
988 *journal of psychology of education*, 29(1), 117–137. [https://doi.org/10.1007/s10212-](https://doi.org/10.1007/s10212-013-0190-5)  
989 013-0190-5
- 990 Veenman, M. V. (2011). Learning to self-monitor and self-regulate. In R. E. Mayer & P. A.  
991 Alexander (Éds.), *Handbook of research on learning and instruction* (Taylor and  
992 Francis, p. 197–218).
- 993 Veenman, M. V. (2012). Metacognition in Science Education : Defi nitions, Constituents, and  
994 Their Intricate Relation with Cognition. In A. Zohar & Y. J. Dori (Éds.), *Metacognition*  
995 *in science education. Contemporary Trends and Issues in Science Education* (Vol. 40,  
996 p. 21–36). Springer.
- 997 Veenman, M. V., & Beishuizen, J. J. (2004). Intellectual and metacognitive skills of novices  
998 while studying texts under conditions of text difficulty and time constraint. *Learning*  
999 *and Instruction*, 14(6), 621–640. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2004.09.004>
- 1000 Veenman, M. V., & Elshout, J. J. (1999). Changes in the relation between cognitive and  
1001 metacognitive skills during the acquisition of expertise. *European journal of psychology*  
1002 *of education*, 14(4), 509–523. <https://doi.org/10.1007/BF03172976>
- 1003 Veenman, M. V., Elshout, J. J., & Meijer, J. (1997). The generality vs domain-specificity of  
1004 metacognitive skills in novice learning across domains. *Learning and instruction*, 7(2),  
1005 187–209. [https://doi.org/10.1016/S0959-4752\(96\)00025-4](https://doi.org/10.1016/S0959-4752(96)00025-4)

- 1006 Veenman, M. V., & Spaans, M. A. (2005). Relation between intellectual and metacognitive  
1007 skills : Age and task differences. *Learning and individual differences*, *15*(2), 159–176.  
1008 <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2004.12.001>
- 1009 Veenman, M. V., Van Hout-Wolters, B. H., & Afflerbach, P. (2006). Metacognition and  
1010 learning : Conceptual and methodological considerations. *Metacognition and learning*,  
1011 *1*(1), 3–14. <https://doi.org/10.1007/s11409-006-6893-0>
- 1012 Veenman, M. V., & Verheij, J. (2003). Technical students' metacognitive skills : Relating  
1013 general vs. specific metacognitive skills to study success. *Learning and Individual*  
1014 *differences*, *13*(3), 259–272. [https://doi.org/10.1016/S1041-6080\(02\)00094-8](https://doi.org/10.1016/S1041-6080(02)00094-8)
- 1015 Veenman, M. V., Wilhelm, P., & Beishuizen, J. J. (2004). The relation between intellectual and  
1016 metacognitive skills from a developmental perspective. *Learning and instruction*, *14*(1),  
1017 89–109. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2003.10.004>
- 1018 Vo, V. A., Li, R., Kornell, N., Pouget, A., & Cantlon, J. F. (2014). Young children bet on their  
1019 numerical skills : Metacognition in the numerical domain. *Psychological science*, *25*(9),  
1020 1712–1721. <https://doi.org/10.1177/0956797614538458>
- 1021 Wagener, B. (2011). *Développement et transmission de la métacognition* [Université  
1022 d'Angers]. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00655416>
- 1023 Wang, M. C., Haertel, G. D., & Walberg, H. J. (1990). What influences learning? A content  
1024 analysis of review literature. *The Journal of Educational Research*, *84*(1), 30–43.  
1025 <https://doi.org/10.1080/00220671.1990.10885988>
- 1026 Weil, L. G., Fleming, S. M., Dumontheil, I., Kilford, E. J., Weil, R. S., Rees, G., Dolan, R. J.,  
1027 & Blakemore, S.-J. (2013). The development of metacognitive ability in adolescence.  
1028 *Consciousness and cognition*, *22*(1), 264–271.  
1029 <https://doi.org/10.1016/j.concog.2013.01.004>

- 1030 White, B. Y., & Frederiksen, J. R. (1998). Inquiry, modeling, and metacognition : Making  
1031 science accessible to all students. *Cognition and instruction*, 16(1), 3–118.  
1032 [https://doi.org/10.1207/s1532690xci1601\\_2](https://doi.org/10.1207/s1532690xci1601_2)
- 1033 Whitebread, D., Anderson, H., Coltman, P., Page, C., Pasternak, D. P., & Mehta, S. (2005).  
1034 Developing independent learning in the early years. *Education 3-13*, 33(1), 40–50.  
1035 <https://doi.org/10.1080/03004270585200081>
- 1036 Whitebread, D., Bingham, S., Grau, V., Pasternak, D. P., & Sangster, C. (2007). Development  
1037 of metacognition and self-regulated learning in young children : Role of collaborative  
1038 and peer-assisted learning. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 6(3), 433–  
1039 455.
- 1040 Whitebread, D., Coltman, P., Pasternak, D. P., Sangster, C., Grau, V., Bingham, S., Almeqdad,  
1041 Q., & Demetriou, D. (2009). The development of two observational tools for assessing  
1042 metacognition and self-regulated learning in young children. *Metacognition and  
1043 learning*, 4(1), 63–85. <https://doi.org/10.1007/s11409-008-9033-1>
- 1044 Wong, B. Y., Butler, D. L., Ficzero, S. A., & Kuperis, S. (1996). Teaching low achievers and  
1045 students with learning disabilities to plan, write, and revise opinion essays. *Journal of  
1046 learning disabilities*, 29(2), 197–212. <https://doi.org/10.1177/002221949602900209>
- 1047 Yang, Y., van Aalst, J., & Chan, C. K. (2020). Dynamics of reflective assessment and  
1048 knowledge building for academically low-achieving students. *American Educational  
1049 Research Journal*, 57(3), 1241–1289.
- 1050 Yzerbyt, V. Y., Dardenne, B., & Leyens, J.-P. (1998). Social judgeability concerns in  
1051 impression formation. In V. Y. Yzerbyt, G. Lories, & B. Dardenne (Éds.),  
1052 *Metacognition : Cognition and social dimensions* (p. 126-156). Sage.
- 1053 Zelazo, P. D. (2018). Abstracting and aligning essential features of cognitive development.  
1054 *Human Development*, 61(1), 43–48.

1055 Zohar, A., & Barzilai, S. (2013). A review of research on metacognition in science education :  
1056 Current and future directions. *Studies in Science Education*, 49(2), 121–169.  
1057 <https://doi.org/10.1080/03057267.2013.847261>

1058 Zohar, A., & Ben David, A. (2008). Explicit teaching of meta-strategic knowledge in authentic  
1059 classroom situations. *Metacognition and Learning*, 3(1), 59–82.  
1060 <https://doi.org/10.1007/s11409-007-9019-4>

1061 Zohar, A., & Peled, B. (2008). The effects of explicit teaching of metastrategic knowledge on  
1062 low-and high-achieving students. *Learning and instruction*, 18(4), 337–353.  
1063 <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2007.07.001>

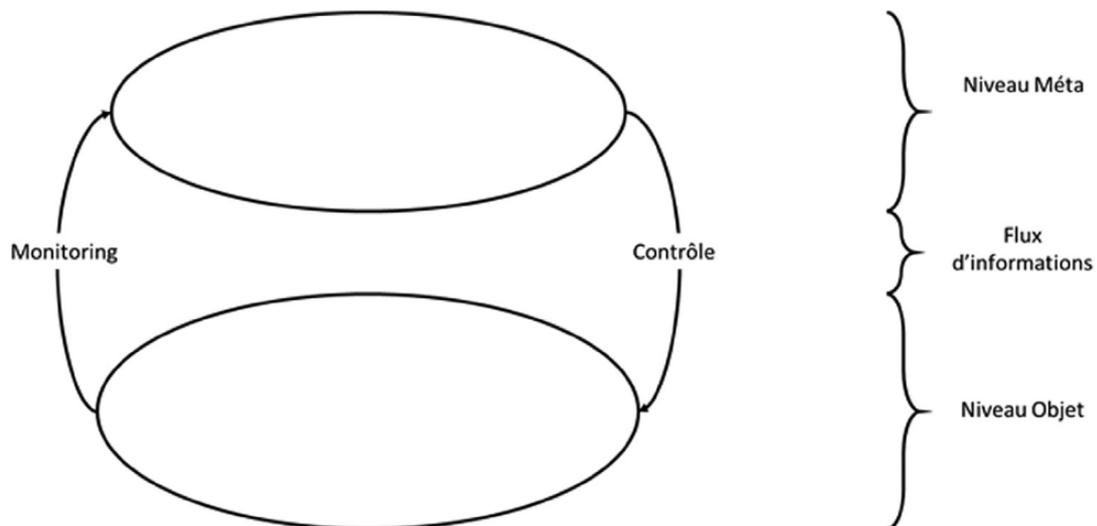
1064

1065 **Tableau 1.** Les fonctions de la métacognition, leurs composantes, et leurs manifestations  
 1066 (adapté d’Efklides, 2006).

Fonctions de Monitoring		Fonctions de Contrôle
Offline	Online	
Connaissances métacognitives	Expériences métacognitives	Compétences métacognitives
<b>Idées, croyances, « théories » à propos de :</b> Soi La tâche Les stratégies Les buts Les fonctions cognitives (mémoire, attention, etc. . . ) La validité des connaissances La théorie de l’esprit	<b>Sentiments :</b> De familiarité De difficulté De savoir De confiance De satisfaction <b>Jugements/Estimations :</b> Jugements d’apprentissage Source mnésique de l’information Estimation des efforts Estimation du temps <b>Connaissances <i>online</i> spécifiques à la tâche :</b> Aspect de la tâche Procédure employée	<b>Activités conscientes et délibérées, et utilisation de stratégies pour :</b> Allouer des efforts Allouer du temps Orientation en fonction des exigences de la tâche Planification Vérification et régulation des traitements cognitifs Évaluation des résultats

1067

1068 **Figure 1.** Modèle fonctionnel de la métacognition (traduit de Nelson et Narens, 1994).



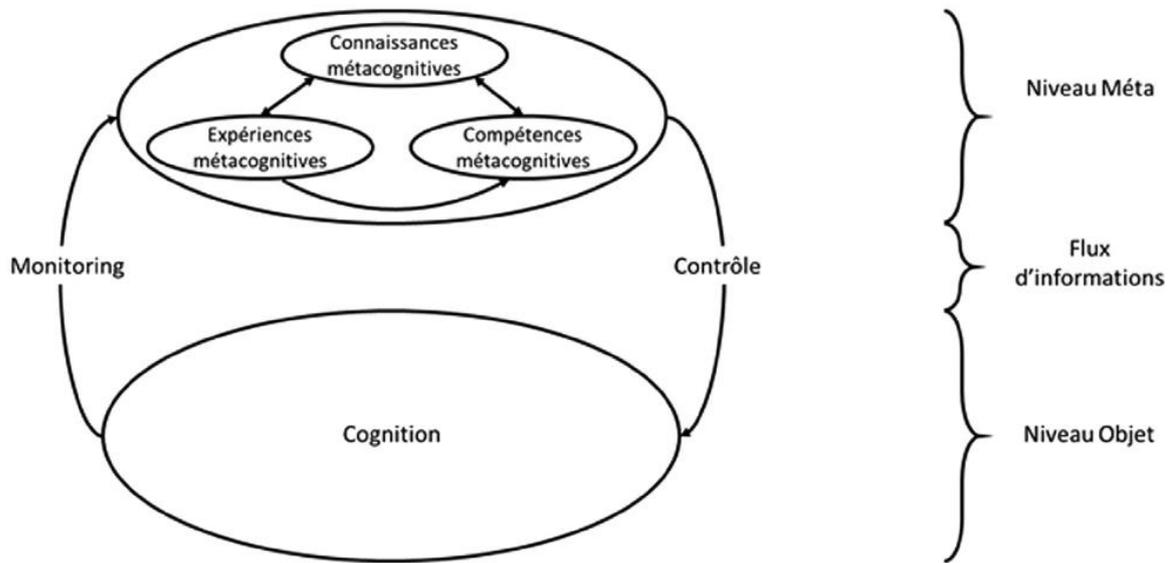
1069

1070

1071

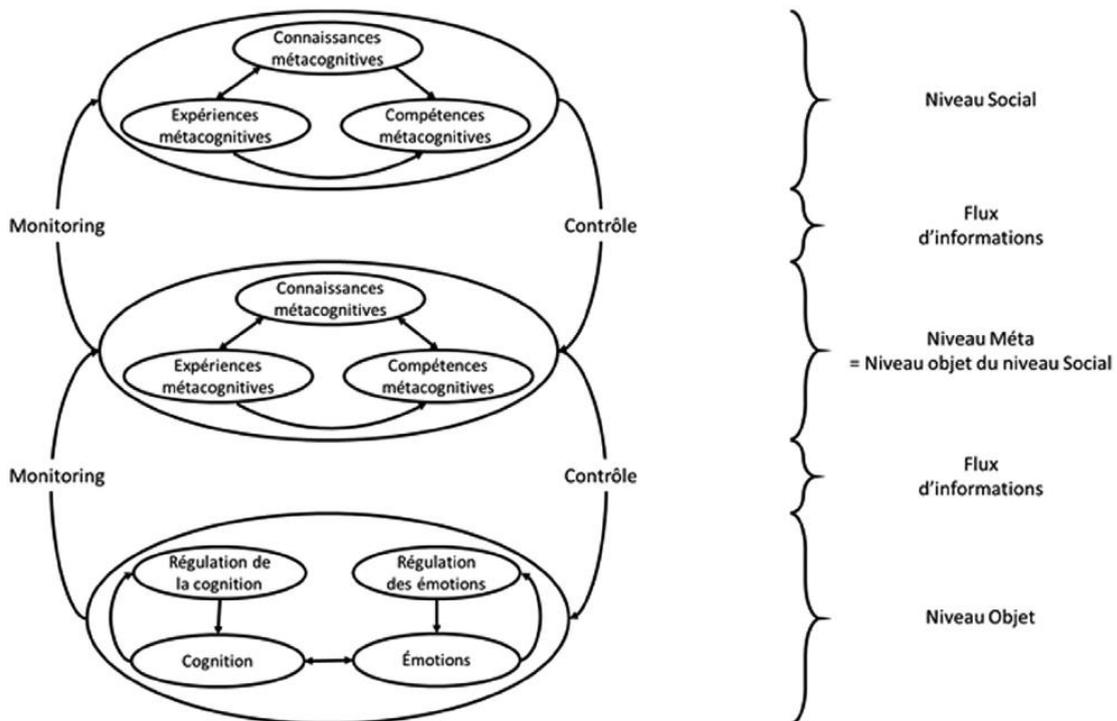
1072

1073 **Figure 2.** Extrait du modèle d'Efklides intégrant les fonctions de la métacognition aux  
 1074 différentes composantes de la métacognition (adapté d'Efklides, 2008).



1075

1076 **Figure 3.** Modèle multi-facettes et multi-niveaux de la métacognition (adapté d'Efklides,  
 1077 2008).



1078

1079