

**Comment les futurs enseignants de français en formation initiale d'enseignant mettent-ils en œuvre la métacognition au sein de leur préparation de stage ?  
Les effets d'un dispositif de formation à la métacognition.**

Élise Barbier (UCLouvain & HE Vinci) et Stéphane Colognesi (UCLouvain)  
Université catholique de Louvain

---

Métacognition –Dispositif de formation des enseignants – Apprentissage du français

**Résumé court**

De nombreux travaux ont montré les effets positifs de la métacognition sur la réussite scolaire des élèves (Focant, Grégoire, & Desoete, 2006 ; Hanin & Van Nieuwenhoven, 2018). Malgré ces bénéfices, il appert que peu d'enseignants en tiennent compte dans leurs pratiques de classe (Depaepe et al., 2015). D'une part, parce qu'ils ne sont pas nécessairement formés à cela et, d'autre part, car ils ne voient pas toujours les plus-values directes qu'elle peut apporter (Lafortune & Fennema, 2003).

Or, la métacognition n'est pas automatique, elle nécessite une intervention de l'enseignant (Büchel, 2015 ; Schunk, 2001). Et pour que les enseignants mettent en place des dispositifs qui suscitent la métacognition, il est nécessaire pour eux d'en avoir compris les fondements théoriques et de disposer d'une variété de façons de la mettre en œuvre concrètement dans leurs pratiques et ce relativement aux pratiques de la métacognition par les futurs enseignants de français.

Face à ces constats, nous avons construit le dispositif FEM (Formation à l'Enseignement de la Métacognition, Auteurs, 2020), sur la base de fondements théoriques du domaine, présenté à l'ADMEE 2020. Cette année, l'objectif de notre communication est de donner à voir les premiers résultats du dispositif et ce relativement aux pratiques de la métacognition par les futurs enseignants de français. Pour ce faire, 25 préparations de stage ont été analysées pour comprendre si et comment les étudiants planifient ces temps de métacognition avec leurs élèves. Des entretiens ont aussi été menés auprès de 20 étudiants. Il ressort des analyses de contenus qu'un dispositif de formation en alternance est bénéfique pour implanter de nouvelles pratiques. Par ailleurs, les analyses des préparations de leçons des étudiants destinées aux élèves du secondaire démontrent que des questions métacognitives ont pris place dans les planifications des enseignements à des degrés divers en fonction du parcours de l'étudiant.

**Résumé long**

De nombreux travaux ont montré les effets positifs de la métacognition sur la réussite scolaire des élèves (Focant, Grégoire, & Desoete, 2006 ; Hanin & Van Nieuwenhoven, 2018), et notamment sur le développement de leurs compétences lecturales et scripturales (Colognesi et al., 2020 ; De Croix, Penneman & Wyns, 2018 ; Koster, et al., 2015 ; van Weijen & Janssen, 2018). Son utilisation encourage les apprenants à réfléchir sur ce qu'ils savent, à comprendre le raisonnement qu'ils utilisent pour résoudre des tâches, et donc à construire de nouvelles connaissances (Veenman, 2012). L'engagement dans la métacognition développe également un plus grand sens de l'efficacité personnelle (Colognesi et al., 2019a) ; elle conduit à une prise de

conscience des progrès et de la façon dont on apprend, mais également à une meilleure relation avec les connaissances (Wilson & Bai, 2010).

Ce domaine de recherche connaît un grand développement et a pris une place majeure dans le champ de la psychologie et de l'éducation (Berger & Büchel, 2012 ; Desoete & Ozsoy, 2017 ; Veenman, 2012). Les premiers travaux de Flavell définissent les connaissances métacognitives comme étant « des connaissances et des croyances accumulées avec l'expérience et stockées en mémoire à long terme » (Flavell, 1985, p. 31). Pour sa part, Brown (1987) considère deux significations à la métacognition : la connaissance qu'un individu détient de son propre fonctionnement et la manière d'en prendre conscience. L'auteur envisage les processus métacognitifs comme les activités de planification, de prévision, de pilotage, de guidage et de contrôle des résultats. Ces derniers renvoient donc au savoir procédural d'un sujet (Veenman et al., 2006, p. 4). Par ailleurs, les études de Veenman (2012) permettent d'identifier trois moments durant lesquels la métacognition peut être favorisée en situation scolaire : avant, pendant et après l'action.

Toutefois, il appert que peu d'enseignants en tiennent compte dans leurs pratiques enseignantes (Depaepe et al, 2010, 2015 ; Vlassis, Mancuso & Poncelet, 2014), d'une part, parce qu'ils ne sont pas nécessairement formés à cela et, d'autre part, car ils ne voient pas toujours les plus-values directes qu'elle peut apporter (Colognesi et Van Nieuwenhoven, 2016). De même peu d'études se sont intéressées à l'appropriation de ces concepts par les étudiants en formation initiale des enseignants. Or, c'est bien au cœur de la formation que les pratiques pédagogiques peuvent évoluer (Ko, Sammons & Bakkum, 2014).

Toutefois, on sait qu'implanter un « nouveau » concept en formation n'est pas aisé, notamment parce que les étudiants ont tendance à estimer que les discours de la formation (issus de la recherche) ne correspondent pas aux réalités de terrain et pensent que la formation promeut des pratiques d'excellence qui les déstabilisent (Perez-Roux, 2016). Dès lors, ils voient peu l'utilité de ce qui leur est enseigné (Caron & Portelance, 2017) et le mettent à distance quand ils effectuent leur stage (Altet et al., 2013). L'enjeu consiste donc à construire des dispositifs de formation qui amènent les étudiants à penser que ce qui leur est proposé est possiblement transférable dans leurs pratiques de classes.

Dès lors, nous avons développé le dispositif FEM (Formation à l'Enseignement de la Métacognition, Barbier et Colognesi, 2020) qui s'appuie notamment sur les fondements théoriques relatifs à l'AECA (Apprentissage et Enseignement Contextualisé Authentique, (Frenay & Bédard, 2006) et aux postures que les étudiants peuvent prendre pour développer leurs compétences (Colognesi, 2017 ; Colognesi et al., 2019b). Ce dispositif envisage un travail de la métacognition avant, pendant et après les deux stages des étudiants. Il intervient dans le cadre des ateliers de formation pratique et comprend 40 heures par an. Plusieurs types de tâches sont proposées aux étudiants : vivre des situations où ils sont eux-mêmes en activité métacognitive ; préparer des activités de lecture ou d'écriture intégrant la métacognition ; expérimenter ces activités en stage et y recueillir des données comme des réponses aux questions métacognitives posées aux élèves ; analyser les données recueillies et les pratiques, développer des activités permettant aux élèves de mieux réagir aux sollicitations métacognitives, etc.

Notre contribution s'inscrit dans l'axe trois du colloque et vise la présentation des résultats du dispositif de FEM. Pour ce faire, nous présenterons tout d'abord le dispositif de formation à la

métacognition expérimenté avec des étudiants du régendat section français de bac 3<sup>1</sup>. Ensuite, nous présenterons les retombées observées chez les étudiants, relativement aux pratiques planifiées de la métacognition.

Pour ce faire, 25 préparations de stage ont été analysées pour comprendre si et comment les étudiants planifient ces temps de métacognition avec leurs élèves. Des entretiens ont aussi été menés auprès de 20 étudiants. Les propos des étudiants recueillis lors d'entretiens et les préparations de leçons des étudiants ont fait l'œuvre d'une analyse de contenu. Des grilles d'analyses nous ont permis d'identifier des degrés d'appropriation de la métacognition dans les préparations et ce dans l'objectif de dégager différents profils.

Les premières observations montrent tout d'abord que la pratique de la métacognition est peu observée en stage par les étudiants et que son installation s'opère plus largement lorsque le milieu de stage est intéressé d'en apprendre plus dans ce domaine. Ensuite, nos analyses renforcent également l'importance d'un travail qui se déroule dans une perspective intégrative donnant sens aux contenus enseignés à la Haute École par le terrain et inversement. Ainsi, faire expérimenter une activité travaillée en institut, collecter des données en classe de stage sur cette base, les analyser en formation, et, à partir de là, penser les actions pédagogiques et didactiques ont un impact positif sur les pratiques pédagogiques des futurs enseignants. Enfin, il ressort de l'analyse des préparations de leçons de lecture et d'écriture destinées aux élèves du secondaire que des questions métacognitives ont pris place dans les planifications des enseignements à des degrés divers en fonction du parcours de l'étudiant.

## BIBLIOGRAPHIE

- Altet, M., Desjardins, J., Etienne, R., Paquay, L. & Perrenoud, P. (2013). *Former des enseignants réflexifs. Obstacles et résistances*. Bruxelles : De Boeck.
- Barbier, E., & Colognesi, S. (2020). Investiguer l'évolution des connaissances, des croyances et des pratiques de la métacognition des futurs enseignants de français. *La Lettre de l'AIRDF*, 67(1), 40-43.
- Berger, J.-L. & Büchel, F. P. (2012). Métacognition et croyances motivationnelles : Un mariage de raison. *Revue française de pédagogie*, 179, 95-128.
- Brown, A., L. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms. In F. E. Weinert & R. H. Kluwe (dir.), *Metacognition, motivation, and understanding* (pp. 65-116). Hillsdale, New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates.
- Büchel, F. P. (2015). De la métacognition à l'éducabilité cognitive. In F. P. Büchel (Éd.), *L'éducation cognitive, le développement de la capacité d'apprentissage et son évaluation* (pp. 9-44). Lausanne, Suisse : Delachaux et Niestlé.
- Caron, J. et Portelance, L. (2017). Perceptions de stagiaires quant au soutien des deux formateurs à l'articulation entre théorie et pratique. *Formation et profession*, 25(1), 34-49. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2017.367>
- Colognesi, S., (2017). Un dispositif de recherche-formation sur l'enseignement/apprentissage de l'oral en milieu scolaire : le cas de DIDAC'TIC. *La lettre de l'AIRDF*, 62, 21-26.

---

<sup>1</sup> La formation des futurs régents est dispensée sur 3 années.

- Colognesi, S., Deschepper, C., Balleux, L., & März, V. (2019). Quel accompagnement des étudiants dans la production d'un texte réflexif, à l'intérieur du travail de fin d'études? Le cas d'un module de formation des futurs enseignants du primaire. *Formation et pratiques d'enseignement en question*, 25, 79-101.
- Colognesi, S., Hanin, V., Still, A., & Van Nieuwenhoven, C. (2019). The impact of metacognitive mediation on 12-year-old students' self-efficacy beliefs for performing complex tasks. *International Electronic Journal Of Elementary Education*, 12(2), 127-136.
- Colognesi, S., Piret, C., Demorsy, S., & Barbier, E. (2020). Teaching Writing--With or without Metacognition?: An Exploratory Study of 11-to 12-Year-Old Students Writing a Book Review. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 12(5), 459-470.
- Colognesi, S. et Van Nieuwenhoven, C., (2016). La métacognition comme tremplin pour l'apprentissage de l'écriture. In B. Noël et S. Cartier (Eds.), *De la métacognition à l'apprentissage autorégulé* (pp. 111-127). Louvain-la-Neuve : De Boeck
- Depaepe, F., De Corte, E., & Verschaffel, L. (2015). Students' non-realistic mathematical modeling as drawback of teachers' beliefs about and approaches to word problem solving. In B. Roesken-Winter (Eds.), *From beliefs to dynamic affect systems in mathematics education* (pp. 137-156). Springer International Publishing.
- Depaepe, F., De Corte, E., & Verschaffel, L. (2010). Teachers' approaches towards word problem solving : elaborating or restricting the problem context. *Teaching and Teacher education*, 26(2), 152-160.
- Desoete, A., & Özsoy, G. (2017). Introduction: Metacognition, more than the Loch Ness monster. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 2(1), 1-6. Retrieved from <https://www.iejee.com/index.php/IEJEE/article/view/266>
- Flavell, J. H. (1985). Développement métacognitif. Dans Bideaud, J. & Richelle M. (Éds). *Psychologie développementale. Problèmes et réalités* (pp. 29-41). Bruxelles : Pierre Mardaga.
- Focant, J., Grégoire, J., & Desoete. (2006). Goal- setting, planning and control strategies and arith- metical problem solving at grade 5. In A. Desoete & M. Veenman (Éds.), *Metacognition in mathema- tics education* (pp. 51-72). Netherlands: Leiden University.
- Frenay, M., Bédard, D. (2006), Le transfert des apprentissages. Dans E. Bourgeois & G. Chapelle (Éds.), *Apprendre et faire apprendre*. (pp. 123-136). Paris, FR : PUF.
- Hanin, V., & Van Nieuwenhoven, C. (2018). Évaluation d'un dispositif d'enseignement apprentissage en résolution de problèmes mathématiques: Évolution des comportements cognitifs, métaco- gnitifs, motivationnels et émotionnels d'un résol- veur novice et expert. *Évaluer. Journal International de Recherche en Éducation et Formation*, 4(1), 37-66.
- Ko, J., Sammons, P., & Bakkum, L. (2014). *Effective teaching: A review of research and evidence*. Hong Kong : Hong Kong Institute of Education; England: CfBT Education Trust.
- Koster, M., Tribushinina, E., De Jong, P. F., & van den Bergh, H. (2015). Teaching children to write: A meta-analysis of writing intervention research. *Journal of Writing Research*, 7(2), 299-324.
- Lafortune, L., & Fennema, E. (2003). Croyances pra- tiques dans l'enseignements des mathématiques. In L. Lafortune, C. Deaudelin, P.-A. Doudin et D. Martin (Éds.), *Conceptions, croyances et représen- tations en maths, sciences et technos* (pp. 29-57). Québec : Presses de l'Université du Québec.

- Perez-Roux, T. (2016). Formation des enseignants et mobilisation des savoirs. La formation des enseignants du secondaire en France : entre universitarisation et professionnalisation, quelle mobilisation des savoirs en fonction des contextes ? *Education & Formation* (en ligne), e-305,11-22.
- Schunk, D.H. (2001). Social cognitive theory and self-regulated learning. In B.J. Zimmerman, & D.H.
- van Weijen, D., & Janssen, T. (2018). High-quality writing instruction in Dutch primary education. A framework for national assessment. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 18, 1-41. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2018.18.03.03>
- Vlassis, J., Mancuso, G., & Poncelet, D. (2014). Le rôle des problèmes dans l'enseignement des mathématiques : analyse des croyances d'enseignants du primaire. *Les cahiers des Sciences de l'Education*, 36, 143-175.
- Veenman, M., Van Hout-Wolters, B., & Afflerbach, P. (2006). Metacognition and learning: conceptual and methodological considerations. *Metacognition and Learning*, 1, 3-14.
- Veenman, M. (2012). Metacognition in science education: Definitions, constituents, and their intricate relation with cognition. In A. Zohar et Y-J. Dori (Eds.), *Contemporary Trends and Issues in Science Education Metacognition and Learning* (p. 21-36). London, UK : Springer.