



ÉCHOS DES RECHERCHES ET DES PRATIQUES

INVESTIGUER L'ÉVOLUTION DES CONNAISSANCES, DES CROYANCES ET DES PRATIQUES DE LA MÉTACOGNITION DES FUTURS ENSEIGNANTS DE FRANÇAIS

Élise Barbier (UCLouvain & HE Vinci)
et Stéphane Colognesi (UCLouvain)

Dans ce texte, nous présentons une recherche qui a pour ambition de questionner l'évolution des croyances, des connaissances et des pratiques des futurs enseignants de français au secondaire inférieur.

1. Naissance et ancrage de la recherche

Actuellement, l'enseignement en Belgique francophone connaît de nombreux changements témoignant notamment d'une préoccupation pour la réussite des élèves. À ce titre, la mise en place par le ministère de l'Éducation du « Pacte pour un enseignement d'excellence » définit sept domaines d'apprentissage dont l'un d'eux est celui « d'apprendre à apprendre et à poser des choix » (Charte des référentiels, p.5, 2017). Ce référentiel fait écho aux méta-analyses venant du courant *Measures of Effective Teaching* (Ko et al., 2014) qui expliquent que les enseignants efficaces enseignent les stratégies métacognitives à leurs élèves et leur donnent l'occasion de les maîtriser.

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 et al., 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, 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.

Des 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 les 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 élèves 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).

Malgré ces bénéfices, il appert que peu d'enseignants en tiennent compte dans leurs pratiques enseignantes (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 (Colognesi & Van Nieuwenhoven, 2016 ; Portelance, 2002).

Ce faisant, il semble que c'est dans la formation initiale des enseignants que ces aspects doivent prendre place, puisque c'est bien au cœur de la formation que les pratiques pédagogiques peuvent évo-

luer (Ko et al., 2014). D'ailleurs, le cadre actuel de la RFIE¹ - qui envisage une formation de niveau 7 du Cadre européen des certifications (Master) - permet d'implanter la métacognition comme objet de formation (Avis de l'ARES n°2017-17). Pourtant, 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.

2. Un dispositif de formation et de recherche : FEM (Formation à l'Enseignement de la Métacognition)

Actuellement, peu de recherches se sont intéressées à l'appropriation des aspects relatifs à la métacognition par les étudiants en formation initiale des enseignants. C'est l'ambition de notre étude : interroger l'évolution des croyances, des connaissances et des pratiques des futurs régents en français.

Dès lors, nous avons développé le dispositif FEM (Formation à l'Enseignement de la Métacognition) 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 tant au bloc 2 qu'au bloc 3². Il intervient dans le cadre des ateliers de formation pratique et comprend 30 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.

Au fil du processus, plusieurs types de données sont récoltées pour répondre à notre ambition de recherche. Ainsi, les réponses à un questionnaire (adapté de Braund, 2016), soumis à plusieurs reprises, feront l'objet d'analyses statistiques. Les propos des étudiants recueillis lors d'entretiens, les préparations de leçons, les traces d'observation sur le terrain mais aussi les opinions des maîtres de stage qui accueillent les étudiants sont aussi recueillies, et une analyse de contenu y sera appliquée. Ce faisant, ces différentes prises d'informations permettront la triangulation des données pour pouvoir comprendre si et comment les connaissances, les croyances et les pratiques des étudiants évoluent au fil du dispositif FEM, comparativement à un groupe contrôle. Notre questionnement est de savoir (1) quels sont les effets de ce dispositif sur les connaissances et les croyances des étudiants relatives à la métacognition ? (2) quelles sont les pratiques relatives à la métacognition qui sont mises en place dans les stages et (3) quels sont les leviers et les difficultés du traitement, par les futurs enseignants, des réponses métacognitives des élèves ?

Actuellement, nous en sommes à la première année de l'étude : le dispositif a été testé pour la première fois, de manière exploratoire, avec un groupe de 25 étudiants de dernière année (bloc 3). Cela a permis de recueillir des premières données et d'affiner les protocoles.

Les premières observations montrent tout d'abord que la pratique de la métacognition est peu observée en stage 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 confirment la difficulté pour les futurs enseignants de modifier leurs croyances et, qu'un dispositif adapté à cela est nécessaire. Ces observations 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 semblent des étapes prometteuses. 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 ensei-

¹ Réforme de la Formation Initiale des Enseignants

² La formation des futurs régents est dispensée sur 3 années.

gnements. Reste à investiguer quand et pourquoi elles sont proposées aux élèves et à documenter les liens entre ce que la formation a mis en évidence par le dispositif FEM et ce que les futurs enseignants en font dans leurs pratiques.

Bibliographie

- Altet, M., Desjardins, J., Etienne, R., Paquay, L. & Perrenoud, P. (2013). *Former des enseignants réflexifs. Obstacles et résistances*. Bruxelles : De Boeck.
- Berger, J.-L. & Büchel, F. P. (2012). Métacognition et croyances motivationnelles : Un mariage de raison. *Revue française de pédagogie*, 179, 95-128.
- Braund, H. & Soleas, E. (2019). The Struggle Is Real: Metacognitive Conceptualizations, Actions, and Beliefs of Pre-Service and In-Service Teachers. In J. Mena, A. García-Valcárcel & F. García-Peñalvo (Éds.), *Teachers' Professional Development in Global Contexts* (pp. 105-124). Brill Sense.
- 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.
- 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.
- Colognesi, S., Deschepper, C., Balleux, L., & März, V., (2019b). 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*, Vol. 25, 79-101.
- Colognesi, S., Hanin, V., Still, A., & Van Nieuwenhoven, C. (2019a). 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. Retrieved from <https://www.iejee.com/index.php/IEJEE/article/view/982>
- 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., & Van Nieuwenhoven, C. (2016). La métacognition comme tremplin pour l'apprentissage de l'écriture. In B. Noël et S. Cartier (Éds.), *De la métacognition à l'apprentissage autorégulé* (pp. 111-127). Louvain-la-Neuve : De Boeck.
- De Croix, S., Penneman, J., & Wyns, M. (2018). *Lirécrire pour apprendre. Comprendre les textes informatifs*. Presses universitaires de Louvain.
- 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 (Éds.), *From beliefs to dynamic affect systems in mathematics education* (pp. 137-156). Springer International Publishing.
- 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. (1976). Metacognitive aspects of problem-solving. In L. B. Resnick (Éd.), *The nature of intelligence* (pp. 231-235). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Flavell, J. H. (1985). Développement métacognitif. Dans Bideaud, J. & Richelle M. (Éds). *Psychologie développementale. Problèmes et réalités* (pp. 29-41). Bruxelles : Pierre Mardaga.
- Frenay, M., Bédard, D. (2006), Le transfert des apprentissages. In E. Bourgeois & G. Chapelle (Éds.), *Apprendre et faire apprendre*. (pp. 123-136). Paris, FR : PUF.
- Focant, J., Grégoire, J., & Desoete. (2006). Goal-setting, planning and control strategies and arithmetical problem solving at grade 5. In A. Desoete & M. Veenman (Éds.), *Metacognition in mathematics education* (pp. 51-72). Netherlands: Leiden University.
- Hanin, V., & Van Nieuwenhoven, C. (2018). Évaluation d'un dispositif d'enseignement apprentissage en résolution de problèmes mathématiques: Évolution des comportements cognitifs, métacognitifs, motivationnels et émotionnels d'un résolveur 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 pratiques dans l'enseignements des mathématiques. In L. Lafortune, C. Deaudelin, P.-A. Doudin et D. Martin (Éds.), *Conceptions, croyances et représentations 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.
- Portelance, L. (2002). Intégrer la métacognition dans ses interventions pédagogiques. *Vie pédagogique*, 122, 20-23.
- Schunk, D.H. (2001). Social cognitive theory and self-regulated learning. In B.J. Zimmerman, & D.H.
- Socles des savoirs et de compétences du tronc commun : Chartes des référentiels (2017). Retrieved from www.pactedexcellence.be/wp-content/uploads/2017/10/PACE-Charte-des-referentiels_ApprouveeGCFWB.pdf
- 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>
- 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 (Éds.), *Contemporary Trends and Issues in Science Education Metacognition and Learning* (pp. 21-36). London, UK : Springer.