

# **LA METACOGNITION : UNE AIDE A L'APPRENTISSAGE DANS LES CLASSES DU PREMIER DEGRE DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE<sup>1</sup>?**

par Bernadette Matton



© CPCP asbl - décembre 2008

**CPCP - Centre Permanent pour la Citoyenneté et la Participation asbl**  
Rue des Deux Eglises, 45 - 1000 Bruxelles - Tél.: 02/238 01 00 - [info@cpcp.be](mailto:info@cpcp.be) - [www.cpcp.be](http://www.cpcp.be)



## **I. INTRODUCTION**

Un grand nombre d'adolescents sont en difficulté d'apprentissage. Certains d'entre eux, courageux, persévérants et soucieux de bien faire investissent énormément d'énergie dans des stratégies peu performantes. La faiblesse de leurs résultats ne reflète pas la masse de travail dépensée ni les qualités dont ils font preuve. Face à cette situation, ces jeunes se retrouvent pour la plupart découragés, démotivés, stressés et perdent confiance en eux. Ils voudraient réussir mais ne savent pas comment s'y prendre.

Pour remédier à ces difficultés et aux situations de désarroi qu'elles génèrent parfois, certains enseignants de classes du premier degré mettent en place des actions pour aider les élèves à mieux apprendre. Ces actions visent à susciter chez les élèves des démarches métacognitives.

Les paragraphes suivants s'attacheront à définir la métacognition. Ils décriront en parallèle comment certains enseignants<sup>2</sup> utilisent cette dimension en classe à travers la mise en oeuvre des stratégies métacognitives.

Après avoir décrit les pratiques enseignantes, la dernière partie de l'article envisagera le point de vue des élèves en relatant une part de leur discours<sup>3</sup>.

## **2. LA MÉTACOGNITION**

### **• 2.1. définition**

Ce concept a été défini de manière générale par la littérature comme étant une cognition sur la cognition, une réflexion non sur des contenus mais sur des processus mentaux.

Dans un processus métacognitif, le travail de l'apprenant consiste à prendre conscience de sa manière d'apprendre et à y réfléchir. Il analyse son fonctionnement mental, ses processus d'apprentissage et ses stratégies. De manière générale, il considère sa manière de réfléchir et d'apprendre en vue de l'améliorer.

Ce temps de recul et de réflexion métacognitive aide l'élève à se lancer de façon moins impulsive dans la tâche et à abandonner petit à petit des comportements surappris et automatiques qui entravent son efficacité cognitive.

---

<sup>1</sup> Pour rédiger cet article, l'auteur s'est exclusivement inspirée de son travail de recherche sur les pratiques enseignantes favorisant la métacognition dans les classes du premier degré de l'enseignement secondaire.

<sup>2</sup> Ces professeurs enseignent dans des classes de première et de deuxième année de l'enseignement secondaire général dans des écoles situées à Bruxelles, dans le Brabant Wallon et dans le Hainaut.

<sup>3</sup> Le discours des enseignants et des élèves a été enregistré lors d'observations de leçons qui se sont déroulées de mars à juin 2008.



## • 2.2. Facettes de la métacognition

### 2.2.1. Les connaissances métacognitives

Pour débiter un processus d'aide à un jeune en difficulté d'apprentissage, il est nécessaire de lui faire prendre conscience de ses connaissances métacognitives. Celles-ci représentent ses croyances sur son fonctionnement cognitif et sur les facteurs qui affectent sa performance. Elles représentent les perceptions et les conceptions qu'il élabore sur les autres apprenants, sur la tâche à effectuer et sur les stratégies d'apprentissage<sup>4</sup>. Subjectives, pas toujours exactes, efficaces, présentes ou utilisées au bon moment, elles ne donnent pas forcément à l'élève la démarche mentale adéquate pour aborder et guider son apprentissage. D'où la nécessité de lui en faire prendre conscience pour l'amener à agir sur celles-ci.

Parmi les connaissances métacognitives, on distingue celles relatives aux personnes, aux tâches et aux stratégies.

#### a. Connaissances métacognitives relatives aux personnes

Ces connaissances font partie des représentations que l'apprenant peut avoir sur lui-même et sur les autres apprenants.

##### ***Croyances sur soi-même***

Elles concernent sa façon d'apprendre, ses capacités mentales, ses points forts et ses points faibles. Par exemple : « j'ai besoin d'écrire pour apprendre », « j'ai toujours été nul en math », « je suis paresseux », « j'ai une bonne mémoire », « je lis trop vite les consignes ».

##### ***Croyances sur d'autres personnes***

Elles concernent les représentations issues de la comparaison. Par exemple : « Juliette étudie peu et réussit bien ; moi je travaille beaucoup et je ne réussis pas ».

#### b. Connaissances métacognitives relatives aux tâches

Elles représentent les jugements de l'apprenant à propos de la tâche. En fonction de ses perceptions subjectives, l'élève émet un avis sur celle-ci. Il la déclare utile, familière, difficile, attractive : « ça ne sert à rien », « je connais », « c'est long », « il y a trop à étudier ». Il évoque ce qu'il en connaît, s'il a habituellement du succès dans sa réalisation et s'il la comprend bien.

Ces connaissances concernent également les exigences et les conditions liées à l'exécution de la tâche et s'élaborent au fur et à mesure des expériences et des confrontations avec différentes situations d'apprentissage. Par exemple : « je mémorise plus facilement les idées principales d'un texte que tous les détails », « je prends mieux note quand le professeur écrit au tableau » .



### c. Connaissances métacognitives relatives aux stratégies

Elles font partie des conceptions de l'apprenant sur les stratégies d'apprentissage. Par exemple : « pour bien mémoriser il faut tout écrire et tout étudier par cœur », « pour retenir une matière à long terme il faut l'étudier plusieurs fois », « pour bien s'organiser, il faut faire un planning ».

Ces connaissances sont également liées à la connaissance de la procédure elle-même : « pour synthétiser ce texte, je dois souligner les mots importants et faire une carte mentale ».

### d. Difficultés d'agir sur certaines connaissances

Comme nous l'avons vu, les connaissances métacognitives sont liées entre autres aux conceptions et aux constructions mentales de l'élève sur la réalité qu'il perçoit. Elles peuvent donc s'avérer fausses, particulièrement lorsqu'elles sont teintées d'affect et liées à la perception que l'élève a de lui-même. Par exemple : « j'ai toujours été nul en math », « je suis paresseux », « je n'y arriverai jamais ». Ce type de conceptions parce qu'elles touchent à des facteurs motivationnels tels que la qualité de la perception de soi et le sentiment d'efficacité personnelle augmentent la difficulté à agir sur celles-ci.

## **2.2.2. Les stratégies métacognitives**

Outre les connaissances métacognitives, les stratégies métacognitives constituent la deuxième facette de la métacognition.

Comme le suggère le préfixe « méta », les stratégies métacognitives comportent un aspect de réflexion. Leur rôle est d'anticiper, planifier, évaluer, ajuster l'exécution d'une tâche et d'en vérifier son succès.

Contrairement aux stratégies cognitives davantage liées à une matière ou à un domaine particuliers, les stratégies métacognitives possèdent un caractère transversal. Par exemple, anticiper les questions susceptibles d'être posées par le professeur à un test est une démarche intéressante pour n'importe quelle matière.

La littérature<sup>5</sup>, définit trois types de stratégies : la planification/anticipation, l'évaluation et la régulation.

Afin de montrer comment ces stratégies peuvent s'opérationnaliser en classe, la définition de chacune d'elles<sup>6</sup> est illustrée par une ou plusieurs actions enseignantes la mettant en œuvre et par le discours des élèves.

---

<sup>5</sup> Principalement : GRANGEAT (1997), LAFORTUNE (2003), FOCANT (2004), BOUFFARD (2006).

<sup>6</sup> Sauf la régulation. Cette dimension traversant toutes les autres stratégies, il n'était pas possible de l'illustrer de manière à la fois particulière et consistante..



a. Types de stratégies et actions enseignantes les mettant en oeuvre

**L'anticipation et la planification**

Selon Focant (2004), la planification et l'anticipation sont étroitement liées. L'auteur décrit en effet la planification comme une stratégie générant *une représentation anticipatrice de l'action*<sup>7</sup>. A partir de l'analyse de la tâche l'apprenant se fixe un but, planifie son activité d'apprentissage, en prévoit les étapes de réalisation, anticipe et choisit les stratégies nécessaires à sa résolution.

**L'anticipation**

La stratégie d'anticipation consiste au sens large à se projeter dans l'avenir, à se représenter les résultats attendus. (Wolfs, 2001).

Nous présentons ci-après les pratiques les plus significatives concernant cette stratégie. Voici deux exemples d'actions enseignantes.

Un professeur de IB invite la classe à réfléchir à la manière dont elle va réaliser un exercice : *on va réfléchir ensemble sur la manière dont on va envisager l'exercice.*

Elle encourage un élève à anticiper : *est-ce que tu te vois tout faire d'un coup ? et le titre et les paragraphes et la ponctuation et les majuscules ?.*

Une enseignante de IE demande à la classe d'anticiper les questions qu'elle pourrait poser à l'interrogation de la semaine suivante : *je vais vous poser quel type de question ? Essayez un peu d'imaginer ?...c'est quelle compétence que j'évalue la semaine prochaine ? ...C'est la compétence mémoriser ?...Non...C'est déduire et appliquer. ...Donc, comme je ne teste pas la mémorisation, je ne vais pas vous demander de connaître ça.*

**La planification**

Planifier signifie se donner un but et rechercher les meilleurs moyens d'y parvenir. Cette démarche a été suscitée dans plusieurs pratiques dont voici quelques exemples.

Une enseignante de IA annonce la démarche : *nous allons lire l'objectif de l'exercice ... comme d'habitude c'est vous qui allez mettre une stratégie en place pour résoudre l'exercice.*

En 2A, l'enseignante demande aux élèves d'imaginer les stratégies qu'ils vont mettre en place pour écrire un conte : *ce que je vous demande...ce n'est pas de créer le conte c'est mentalement d'imaginer les stratégies que vous allez mettre en place pour écrire le conte ....*

Un moment d'intériorisation est installé en vue de laisser les élèves planifier mentalement une procédure. Les élèves sont invités à fermer les yeux. Pendant ce temps, l'enseignante guide et soutient la réflexion des élèves en parlant plus lentement et plus bas : *comment est-ce que je mets en place une procédure qui va me permettre d'atteindre l'objectif ?* Après quelques minutes de silence, elle demande aux élèves d'explicitier leur démarche : *je vous écoute quand vous avez ouvert les yeux, selon que vous êtes prêts.*



Dans une autre classe (2K), le professeur pose une question qui annonce clairement la démarche : *comment est-ce qu'on va faire pour atteindre l'objectif que je vais écrire au tableau ?* Elle incite la classe à se questionner sur les étapes par lesquelles il serait judicieux de passer pour savoir comment accorder l'adjectif : *voilà deux adjectifs en grec. Comment ferait-on pour les accorder avec des noms ?... Alors, je vous écoute et je vais noter tout ce que vous dites.* L'enseignante demande ensuite aux élèves de classer et de hiérarchiser les éléments inscrits au tableau : *dans tout ce qui a été écrit, un numéro un ce serait quoi ?... Et puis ?*

L'opération de planification et d'anticipation apprend aux élèves à ne pas entamer un travail avec précipitation. Selon Focant (2004), la mise en œuvre de ces stratégies oblige l'élève à inhiber l'action au profit d'une phase de réflexion. La capacité de l'élève à s'arrêter et à réfléchir induit ainsi la mise en place d'actions permettant de réaliser la tâche plus efficacement.

### **L'évaluation**

Cette démarche traverse toutes les autres. Il s'agit de vérifier l'adéquation des actions en regard du but poursuivi (Focant, 2004). L'élève émet un jugement critique sur sa démarche et se demande si elle est cohérente.

Cette dimension s'est particulièrement illustrée dans une classe (2S). Suite à la présentation orale de deux élèves sur *les subordonnées*, les enseignants proposent à toute la classe de répondre à un questionnaire qui va guider la réflexion. Les élèves notent dans leur cahier de méthode. Ils sont invités à évaluer la stratégie utilisée par les élèves présentateurs et à se demander si elle leur a permis de mieux comprendre la matière. Les enseignants paraphrasent les questions du questionnaire : *quelle chose s'est passée et m'a permis de bien comprendre ?... donc, je me rends compte quand on me présente les choses de cette manière, ... il y a un déclic qui se fait.* Les enseignants invitent les élèves présentateurs à s'autoévaluer : *quels sont les points forts de ma présentation ? Est-ce que j'ai rencontré des difficultés ? Est-ce que ça s'est passé comme je l'avais prévu ou est-ce que j'ai eu des éléments surprises?*

Dans une autre classe (2K), l'enseignante invite les élèves à évaluer sa manière de faire à elle : *moi ici, je ne vous donne cours que sur un seul mode... Je parle. Et donc, vous ne sentez pas qu'il manque quelque chose ? ...il faut réexpliquer mais ... E<sup>8</sup>: il faut écrire les mots. P<sup>9</sup>: Ca veut dire que je dois écrire ce que C. a dit pour vérifier que c'est bien compris.* Elle leur demande ensuite d'évaluer leur manière de faire à eux : *est-ce que quand vous étudiez, vous associez toujours l'écrit à l'oral ?... E : pas du vocabulaire. P : Et comment est-ce que tu fais pour mémoriser l'orthographe correcte d'un mot rien qu'en récitant ?... L'alphabet grec... si on ne fait que le réciter, quelles sont les erreurs qu'on risque de commettre ?... on mélange les sons qui se ressemblent... Enfin, elle auto-évalue sa manière de faire : *si moi je ne commence à ne faire que verbaliser et reformuler... vous allez mélanger dans votre tête parce que je vais dire è et vous ne savez plus si c'est un è ou un e...**

Suite à cette évaluation, l'enseignante invite à un ajustement : *et donc, il faut absolument mettre de l'écrit.*

---

<sup>8</sup> La lettre E signifie le propos d'un élève.

<sup>9</sup> La lettre P indique le propos du professeur.



En 2K, lorsque l'enseignante demande aux élèves d'évaluer son fonctionnement, elle se positionne comme apprenante. Elle donne ainsi aux élèves l'occasion d'observer le comportement d'un enseignant en train de s'évaluer afin qu'ils puissent modéliser le processus et apprendre à prendre en charge leur fonctionnement cognitif. Lafortune (2003 : 16) appelle cette démarche le modelage : *il consiste à se donner en exemple et non à donner un exemple*. Pendant le modelage, l'enseignant verbalise sa démarche, son dialogue intérieur, ses pensées. Ici l'enseignante rend visible la question qu'elle se pose par rapport à sa manière d'enseigner (*je ne vous donne cours que sur un seul mode ... je parle...vous ne sentez pas qu'il manque quelque chose ?*) afin de montrer aux élèves son processus mental. C'est la pédagogie de l'enseignement explicite (Morissette, 2002) où l'enseignant sert de modèle. Lafortune précise encore qu'apprendre aux élèves à développer un processus métacognitif consiste à leur montrer qu'apprendre c'est gérer son processus de pensée et d'action.

### **La régulation/l'ajustement**

L'apprenant corrige ou modifie sa stratégie en fonction du résultat des actions précédentes et de l'objectif poursuivi. Par ce processus, l'élève assimile et se crée des nouvelles données qui à leur tour augmentent sa capacité à réguler.

Comme il a été mentionné au début de l'article, cette stratégie traversant toutes les autres, il est difficile d'en donner des exemples suffisamment étoffés.

### **b. Comment les élèves traduisent concrètement les démarches métacognitives mises en oeuvre par les enseignants : quelques réponses d'élèves**

Les propos des élèves montrent que certains d'entre eux réalisent les différentes stratégies suggérées par leur professeur.

### **L'anticipation**

Les élèves de 1E anticipent les questions que leur professeur de latin pourrait poser à l'interrogation :

E : *Vous allez dire des phrases ...*

E : *Vous allez nous donner un nom et nous demander de le décliner...Par exemple : litus. Donnez-moi le nominatif ou des trucs du style.*

### **La planification**

En 2A, l'enseignante demande aux élèves d'imaginer les stratégies à mettre en place pour écrire un conte à visée narrative. Les élèves explicitent comment ils ont planifié :

E : *Moi, j'ai d'abord cherché tout ce qu'il fallait mettre dans un conte... J'ai été voir dans ...ce qu'on met dans un conte... j'ai une histoire de base... j'invente à partir de n'importe quoi, un monsieur qui passe sur la route... Et après, je relis le conte.... Je l'écris et je regarde si j'ai bien mis tous les éléments importants. Et après, j'essaye de faire une morale.*

E : *D'abord, trouver une morale... Trouver un contexte pour la mettre... En imaginant des personnages ...qui donnent envie de se faire (suivre)...Je me base sur des personnages que j'ai déjà vus...que je transforme à ma manière... Après, je relis pour la cohérence.*



### **La planification et l'évaluation**

En 2K, les élèves sont dans un processus de planification, le thème du cours étant de trouver les étapes par lesquelles il faut passer pour savoir comment accorder l'adjectif grec.

Ils sont également dans un processus d'évaluation pour les raisons suivantes :

-Ils réfléchissent à la pertinence de chaque étape :

E : *On va prendre la terminaison du nom ... un peu comme en latin.*

E : *Moi je pense, il faut pas toujours retranscrire la première (classe). Moi au début, je croyais qu'il fallait toujours faire ça mais c'était pas bon. Il faudrait qu'on sache à quelle déclinaison il se rapporte ... masculin, féminin, neutre.*

-Ensuite ils réfléchissent à la meilleure façon d'ordonner ces étapes.

P : *Donc, si on ne fait que mettre de l'ordre dans tout ce qui a été écrit là, un numéro un ce serait quoi ?...* E : *Faire comme en latin...* E : *Voir son cours.* P : *D'abord voir son cours ...*

E : *Le prof réexplique* P : *Et puis ?* E : *...Faire des exercices ....*

### **L'évaluation**

En 2S, les élèves sont invités à évaluer la manière dont deux apprenants ont présenté un exposé sur les P2 (les subordonnées).

Lors de la mise en commun, ils explicitent leur démarche d'évaluation :

E : *Moi le schéma ça m'a aidé et les exemples ça m'a aidé...*

E : *Mais moi comme disait R., le schéma ça m'a vraiment aidé. Et pour G., je trouve qu'il aurait dû mettre des couleurs... parce qu'il soulignait tout dans la même couleur.*

E : *Moi j'ai bien aimé comment il avait fait. Je trouvais que c'était clair comme ça avec un tableau et c'est ... le tableau qui reste dans ma tête.*

E : *Moi je trouve qu'il y a autre chose et auquel on n'a pas fait attention. Quand on présente, je trouve que les gestes et parler à gorge déployée c'est super important. Parce qu'à la fin, R. parlait plus en mâchant ses mots.*



### 3. CONCLUSION

La description des pratiques enseignantes apporte tout un répertoire de consignes, de questions, de dispositifs mis en place pour favoriser la métacognition. Tous ces exemples concrets et contextualisés permettent de mieux comprendre comment peut s'opérationnaliser ce concept.

Il est également intéressant et encourageant de constater que certains élèves réalisent les démarches métacognitives initiées par leurs enseignants.

Favoriser la métacognition chez les élèves nécessite la présence d'un guide averti. Pour devenir un enseignant « métacognitif », une formation s'impose. Lafortune (2003) propose des pistes pour guider des activités de formation. L'auteur précise que pour apprendre la métacognition il faut soi-même se placer dans des situations similaires à celles vécues par l'élève. L'auteur décrit ainsi un modèle de formation dans lequel l'enseignant devient apprenant et où l'apprentissage devient objet d'apprentissage. *Ces activités de formation, poursuit l'auteur, sont centrées sur l'analyse et l'enrichissement de ses propres processus d'apprentissage tels qu'ils se manifestent à travers des tâches d'apprentissage*<sup>10</sup>.

Pour terminer cet article, il serait intéressant de se demander pour quelles raisons la métacognition est si peu connue par les enseignants alors que ce concept existe depuis les années 70. Et pour quelles raisons la gestion mentale est quant à elle, tellement connue dans le monde scolaire.

Réaliser une étude dont l'objet serait de comparer la métacognition et la gestion mentale permettrait de voir le lien qui existe entre ces deux approches.

Les enseignants les plus « métacognitifs » de l'expérience relatée dans cet article étaient ceux qui, finalement, connaissaient le mieux la gestion mentale ou une méthodologie voisine.



## **BIBLIOGRAPHIE**

BOUFFARD, T. (2006). *Des apprenants autonomes ?*. In BOURGEOIS, E., et CHAPELLE, G., *Apprendre et faire apprendre*. Paris : PUF, pp. 137-149.

FOCANT, J. (2004). *Stratégies d'autorégulation d'élèves de cinquième primaire en situation de résolution de problèmes arithmétiques*. Louvain-la-Neuve : UCL, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education, thèse de doctorat.

[http://edoc.bib.ucl.ac.be:81/ETD-db/collection/available/BelInUcetd-09072004-210645/unrestricted/Focant\\_These.pdf](http://edoc.bib.ucl.ac.be:81/ETD-db/collection/available/BelInUcetd-09072004-210645/unrestricted/Focant_These.pdf)

GRANGEAT, M. et MEIRIEU, Ph. (sous la direction de). (1997). *La métacognition, une aide au travail des élèves*. Paris : ESF.

LAFORTUNE, L., JACOB, S., HEBERT, S. (2003). *Pour guider la métacognition*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

MATTON, B. (2008). *Pratiques enseignantes favorisant la métacognition dans les classes du premier degré de l'enseignement secondaire*. Louvain-la-Neuve : UCL, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education, FOPA, mémoire de licence.

MORISSETTE, R. (2002). *Accompagner la construction des savoirs*. Québec : Chenelière Education.

ROMAINVILLE, M. (1993). *Savoir parler de ses méthodes : métacognition et performance à l'université*. Bruxelles : De Boeck Université.

WOLFS, J-L. (2001). *Méthodes de travail et stratégies d'apprentissage : du secondaire à l'université. Recherche - Théorie – Application*. Bruxelles : De Boeck Université.

**DÉSIREUX D'EN SAVOIR PLUS !**

Animation, conférence, table ronde... n'hésitez pas à nous contacter,  
Nous sommes à votre service pour organiser des activités sur cette thématique.