

***La place de la métacognition dans le processus
d'enseignement/apprentissage du FLE : entre textes officiels, pratiques
enseignantes et discours des collégiens.***

***The place of metacognition in the teaching / learning process of French
as a foreign language: between official texts, teaching practices and
middle school pupils' speeches***

Makhlouf Leila^{1,*}, Mazari Chafia²

¹ **Université Lounici Ali, Blida 2, Algérie, makhloufblida2@gmail.com**

² **Université Lounici Ali, Blida2, Algérie, cmazari2017@gmail.com**

Reçu: 11 / 01 / 2022

Accepté: 17 / 06 / 2022

Publié: 30 / 09 / 2022

Résumé:

Le présent article constitue une lecture analytique du programme de la dernière année du cycle moyen et de deux questionnaires adressés aux élèves et enseignants du même niveau. L'objectif de cette étude est, d'une part, de comprendre si au cycle moyen, les élèves ont déjà développé des stratégies métacognitives qu'ils déploieraient pour résoudre des situations-problèmes et quel en est l'impact sur leur performance en compréhension écrite. D'autre part, comprendre le rôle de l'enseignant dans le développement de ces stratégies. Notre enquête a mis en évidence une méconnaissance des stratégies métacognitives chez les élèves et un flou terminologique de la notion de métacognition chez les enseignants.

Mots-clés: apprenant ; enseignant ; métacognition ; stratégie métacognitive ; textes officiels.

Abstract:

This article constitutes an analytical reading of the program for the last year of the middle school and of two questionnaires addressed to pupils and teachers of the same level. The objective of this study is, on the one hand, to understand whether in the middle cycle, students have already developed metacognitive strategies that they would deploy to solve problem-situations and what is the impact on their performance in comprehension written. On the other hand, understand the teacher's role in the development of these strategies. Our survey revealed a lack of knowledge of metacognitive strategies among students and a blurring of the terminology of the notion of metacognition among teachers

Keywords: learner; metacognition; metacognitive strategy; official texts, teacher.

*Corresponding Author.

I. INTRODUCTION

La métacognition constitue l'un des apports majeurs du courant cognitiviste. Flavell (1976) est le premier à utiliser le terme mais avant lui, Vygotsky (cité par Delannoy et Passegand, 1992 : 83) avait parlé de ce langage intérieur dont le rôle est capital dans la construction de l'apprentissage, c'est le « laboratoire mental et intime où chacun d'entre nous élabore une parole future, construit des plans d'action, émet plusieurs hypothèses à propos des problèmes qui lui sont posés. ».

La métacognition est l'activité mentale réflexive qui permet à l'apprenant de percevoir et de comprendre son propre processus d'apprentissage « Metacognition results in critical but healthy reflection and evaluation of thinking that may result in making specific changes in how learning is managed, and in the strategies chosen for this purpose. » Anderson (2008 :99).

Dans le cadre du présent article, nous mettrons la lumière sur la présence de cette notion dans les textes officiels de 4ème année moyenne et les pratiques de classe des deux acteurs pédagogiques : apprenants et enseignants. Doit contenir les principaux éléments de la problématique, ses branches, l'importance du sujet.

1. Le cadre théorique

L'apprentissage considéré comme le processus de traitement de l'information nécessite un éventail de stratégies qui permet « le traitement adéquat des informations, leur mise en relation, leur intégration en mémoire.» Tardif (2010 : en ligne). Mireille Houart (2017 : en ligne) définit la stratégie en contexte scolaire comme « un ensemble d'actions coordonnées, d'opérations habiles, de manœuvres en vue d'atteindre un but précis. ». Elles constituent « tous les comportements adoptés par l'apprenant en train d'apprendre » (Béguin 2008 : 48). Elles sont ce que Wolfs (2001 : 23) appelle des « comportements-outils ».

Selon Oxford (1990), il existe deux grandes classes de stratégies d'apprentissage : les stratégies directes (celles qui concernent la langue, celles que l'apprenant emploie pour mieux l'acquérir) et les stratégies indirectes (celles qui ne sont pas liées à la langue ; les stratégies métacognitives). Pour leur part, Legendre (1993) et Deschênes (1988) distinguent deux types de stratégies : cognitives et métacognitives. De façon générale, les stratégies cognitives sont utilisées pour comprendre, analyser, traiter, enregistrer, réutiliser des informations dans des situations nouvelles alors que les stratégies métacognitives guident l'apprenant dans la planification, la gestion, le contrôle et l'ajustement de ses activités cognitives.

En effet, le processus métacognitif est une démarche de feed-back et de régulation des apprentissages. C'est un dialogue avec soi-même qui permet à l'apprenant de comprendre, gérer et améliorer son propre processus d'apprentissage. Cette capacité d'autorégulation permet d'évaluer son processus d'apprentissage pour éliminer les stratégies défavorables et renforcer celles de la réussite.

1.1 Les stratégies métacognitives

Les stratégies métacognitives sont « des techniques d'autorégulation pour planifier l'apprentissage et surmonter les difficultés rencontrées. Elles fournissent des outils de révision des buts (ou des sous buts), en présence d'une difficulté inattendue ou d'un retour d'erreur. » (Proust : 2019). Elles permettent « à l'apprenant de réfléchir sur sa manière de penser et de travailler, d'en évaluer l'efficacité, puis d'apporter des ajustements pour l'améliorer. » (Kozanitis, 2005 : en ligne) ; en d'autres mots c'est le regard que porte l'apprenant sur son propre fonctionnement cognitif ; c'est-à-dire que c'est l'activité de réflexion dans et sur l'action. Elles consistent à juger le travail cognitif réalisé et à l'adapter, par la suite, aux tâches pour améliorer les stratégies déployées dans la résolution de problèmes. Ainsi, avoir une compétence métacognitive permet l'identification, l'auto-évaluation, l'analyse, puis la régulation des stratégies d'apprentissage. L'apprenant qui se rend compte de sa méconnaissance de la conjugaison d'un verbe et qui décide de procéder par analogie, en se rappelant la conjugaison de verbes similaires et qui vérifie ensuite en recourant à une conjugaison pour employer le verbe dans sa production écrite développe son savoir métacognitif.

Dans le tableau ci-dessous, nous récapitulons les différentes activités liées aux stratégies

cognitives et métacognitives :

Tableau 1 : Les stratégies cognitives et métacognitives

Stratégies cognitives	La sélection, la comparaison, la répétition, l'élaboration, l'organisation, la mémorisation, l'analyse, la synthèse, etc.
Stratégies métacognitives	La planification, l'anticipation, l'évaluation, l'autorégulation, le réajustement
Stratégies métacognitives affectives, socio-affectives, motivationnelles et volitionnelles	Maintenir sa motivation, maintenir sa concentration, contrôler son anxiété, se fixer des objectifs, se récompenser, demander à une tierce personne, ...
Stratégies métacognitives de gestion	Gérer son temps efficacement, gérer les ressources matérielles et son environnement d'apprentissage, gérer le soutien de personnes, planifier, évaluer, s'autoévaluer, réguler, ajuster, contrôler l'activité d'apprentissage, choisir son rythme, son lieu et son temps d'apprentissage,

1.2 Faut-il enseigner les stratégies d'apprentissage ?

Romainville (2007) appelle à un enseignement massif de ces stratégies : il considère que la métacognition contribue à l'amélioration de la performance scolaire. Dans le même ordre d'idées, Zimmerman cité par Pons & Curchod-Ruedi (2007 : 111) soutient que « *la compétence la plus nécessaire à un apprentissage de qualité est celle de pouvoir réfléchir sur sa propre activité d'apprentissage et de l'ajuster en fonction de contextes variés.* »

Pour sa part, Anderson (2008 : 107) pense que l'enseignement des stratégies métacognitives aidera les apprenants à s'impliquer davantage dans les tâches d'apprentissage et ainsi à apprendre plus efficacement « *the teaching of metacognitive skills may be a valuable use of instructional time to help learners engage metacognitively with the learning task and thereby learn more effectively.* »

Mais les positions des théoriciens sont divergentes : Gagné (2006), par exemple, pense que leur enseignement ne peut avoir qu'un effet indirect sur leur développement, il préconise donc un enseignement implicite.

Nous allons à présent voir ce qu'en pensent enseignants et apprenants et ce que disent les programmes officiels à propos de ces stratégies en classe de FLE au collège algérien.

I. Méthodes et Matériels:

Problématique et hypothèses

La question de recherche qui nous occupe dans le cadre du présent article est la place de la métacognition dans le processus d'enseignement/apprentissage du FLE au cycle moyen ; trois volets intéressent notre étude : les textes ministériels, les enseignants et les apprenants. Ainsi, nous sommes partie du postulat les textes officiels ne recommanderaient pas aux enseignants de travailler la métacognition en classe. Ainsi, les enseignants ignoreraient la notion de métacognition et son rôle dans l'amélioration de l'enseignement/ apprentissage. De ce fait, ils ne proposeraient pas de médiations métacognitives aux élèves en difficulté d'apprentissages. Concernant les élèves, nous avons émis l'hypothèse que leur expérience métacognitive serait limitée et qu'ils utiliseraient seulement quelques stratégies métacognitives développées spontanément sans en connaître l'importance, ni les avantages de l'utilisation de celles-ci.

Nous nous sommes intéressée également aux discours officiels autrement dit ce qu'en disent les programmes et surtout à ce qu'ils préconisent pour la prise en charge des stratégies métacognitives.

Public et méthodologie

L'objectif de cette étude est, d'une part, de comprendre si au cycle moyen, les élèves ont déjà développé des stratégies métacognitives qu'ils déploieraient pour résoudre des situations-problèmes et quel en est l'impact sur leur performance en compréhension écrite. D'autre part, comprendre la part de l'enseignant dans le développement de ces stratégies.

Le fonctionnement métacognitif est étudié généralement via des questionnaires écrits, des entretiens, des observations, des mises en situation de résolution de problème avec verbalisation², etc. Pour notre part, nous avons retenu le questionnaire écrit pour les deux publics (apprenants et enseignants).

Nous avons, dans un premier temps, demandé à une enseignante en charge d'une classe de 4^{ème} année moyenne (la dernière année du cycle moyen en Algérie) de réaliser une séance de compréhension écrite composée d'un texte suivi de questions de compréhension et d'une activité de production écrite. Il s'agit d'une interview avec Gad El Maleh, un texte extrait d'internet. La séance consistait en un devoir noté que les élèves ont remis à l'enseignante à la fin de la séance.

A l'issue du devoir écrit, l'enseignante a distribué notre questionnaire aux élèves (31 élèves présents). Le questionnaire a été soumis aux élèves directement après la remise de leurs copies à l'enseignante car nous pensons que « *L'analyse métacognitive se pratique aussi suite à un test. (...). D'où l'importance de laisser les questions aux étudiants, (...) pour y noter [leurs] réflexions [leurs] (analyses) métacognitives « à chaud », c'est-à-dire quand l'étudiant a encore dans sa mémoire de travail la question, sa réponse.* » Noël & Leclercq (2011 : 58).

Le questionnaire a été proposé aux élèves dans les deux langues : arabe et français mais tous les élèves ont répondu en arabe. Le questionnaire est composé de dix questions centrées sur cinq points :

1. La perception des apprenants des activités proposées et de leur faisabilité.
2. L'évaluation de l'activité cognitive (par les élèves) et leurs attentes vis-à-vis du résultat (en l'occurrence la note).
3. Les stratégies employées pour répondre aux questions.
1. L'auto-évaluation des stratégies employées (leur efficacité).
2. La régulation future : propositions d'amélioration des stratégies métacognitives.

Notre deuxième questionnaire, celui adressé aux enseignants a été distribué à 58 enseignants lors d'une journée pédagogique. Seulement 36 ont accepté d'y répondre. Notre objectif était de savoir si les enseignants comprenaient la notion de métacognition et surtout s'ils s'intéressaient aux stratégies métacognitives de leurs élèves et s'ils réalisaient (de façon implicite ou explicite) des pauses métacognitives en classe.

Mais avant d'exposer les réponses obtenues aux questionnaires écrits, nous allons examiner la place de la métacognition dans les textes officiels.

II. Résultats et Discussion:

II.1. La métacognition dans le curriculum de la 4^{ème} année moyenne

Dans les textes institutionnels émanant du Ministère de l'Education Nationale algérien (MEN), nous avons deux documents : le document d'accompagnement et le programme officiel. On peut lire dans le premier:

4.7- La métacognition (faire réfléchir l'élève) : Le travail de l'élève consiste autant à effectuer une tâche qu'à réfléchir sur la façon dont il l'exécute. L'enseignant fera de ces

² Stéphanie Frenkel (2014), « Composantes métacognitives ; définitions et outils d'investigation », pp.434-435

moments de réflexion de véritables étapes du travail : avant, pendant, et après une activité donnée. Il aidera d'abord l'élève avec des questions sur la procédure qu'il suit. Exemple : - « Par quoi vas-tu commencer ? », « Comment vas-tu travailler ? » ; « Où en es-tu ? », « Que dois-tu faire à présent ? ».

Ces questions peuvent être un tremplin pour aller vers la métacognition. L'enseignant posera alors des questions comme : « Qu'as-tu appris à travers cette activité ? », « Quelles difficultés as-tu rencontrées ? » ; - « Que vas-tu en retenir ? » ; « A quoi cela va-t-il te servir à l'avenir ? ».

Par un questionnement régulier et une verbalisation de ses pratiques, l'élève prendra l'habitude de mieux connaître ses difficultés, ses stratégies de travail et d'apprentissage, ainsi que celles de ses camarades. L'important est donc d'en faire un objet d'échange avec les autres. On suggère que l'élève ait un « carnet de bord » où il rendra compte, pour lui-même, de ses petites réflexions, de ses observations sur sa façon d'apprendre et de travailler. (Document d'accompagnement , p.48)

Il est fort prometteur que les textes officiels soulignent l'importance d'un entraînement métacognitif et insistent sur l'introduction d'activités de réflexion en classe de FLE. Il est même donné des exemples de questions métacognitives. Mais les indications méthodologiques sont maigres. Les textes institutionnels ne proposent pas d'activités métacognitives de remédiation, ni un déroulement détaillé expliquant les différentes approches possiblement applicables pour le contexte de la classe de FLE. On a l'impression qu'il suffit de poser des questions métacognitives aux apprenants pour qu'ils deviennent métacognitifs voir self-regulated learners.

En outre, les textes institutionnels suggèrent que les apprenants tiennent un « carnet de bord » dans lequel ils rendront compte de leur activité cognitive mais il n'est pas précisé comment exploiter ces carnets, ni comment aider les élèves à les renseigner. De plus, la définition donnée à la métacognition est superficielle (faire réfléchir l'élève) et on demande à l'enseignant de la travailler avant, pendant et après toute activité : une tâche difficile à assurer si l'enseignant n'est pas formé et ne dispose pas d'outils et de temps nécessaires pour ce faire.

Par ailleurs, dans le programme de la 4èmeAM, (p.6) , on peut lire dans le tableau des compétences transversales à faire acquérir aux élèves : « développer des démarches de résolution de situation problème, évaluer, s'autoévaluer pour améliorer son travail, développer des méthodes de travail autonomes, accepter l'évaluation du groupe ». Ainsi, le MEN insiste sur les compétences métacognitives à faire acquérir aux apprenants même si celles-ci ne sont pas énoncées explicitement. Les textes se contentent de préciser que ces compétences améliorent le travail de l'élève et lui permettent d'acquérir une autonomie d'apprentissage.

En outre, « accepter l'évaluation du groupe » incite à la confrontation entre pairs mais encore une fois les textes sont fragmentaires et n'expliquent pas le genre de confrontations à créer en classe : s'agit-il de confrontation de points de vue (le genre argumentatif est hégémonique en 4ème A.M.) ou de confrontation de démarche de résolution de problème autrement dit de pauses métacognitives entre pairs orchestré par l'enseignant ?

En somme, la métacognition est présente dans les textes ministériels mais d'une façon superficielle et confuse. On peut en conclure que les directives du MEN sont orientées vers les objectifs et les résultats de l'apprentissage et non sur les démarches à entreprendre pour y parvenir. En effet, ces textes ne sont pas toujours en symbiose avec les réalités du terrain et c'est justement les réponses des apprenants et enseignants qui vont nous éclairer sur ces réalités.

II.2. Les questionnaires des apprenants

Dans les réponses des apprenants, ils ont tous déclaré qu'ils pouvaient lire un texte et répondre aux questions, la tâche est donc faisable. Néanmoins, ils ont émis des jugements négatifs sur les erreurs commises en production écrite. Pour justifier cette réticence, ils avancent certaines raisons : « c'est dû à la langue maternelle », « je n'aime pas cette langue », « j'ai toujours été faible en français », etc. 96% des élèves imputent leurs erreurs à la faiblesse lexicale « je ne comprends pas les mots français » « ce sont les mots qui m'empêchent de comprendre le texte et les questions ». Toutefois, aucune malaise n'est exprimé dans les réponses : ils jugent parfaitement « normal » de faire des fautes en français parce que c'est une langue étrangère

difficile et que « tout le monde devrait en faire ». D'ailleurs, plus de la moitié des élèves (78%) affirme s'attendre à une note au-dessous de la moyenne.

En outre, les élèves déclarent utiliser les stratégies cognitives suivantes pour s'acquitter de la tâche : la stratégie de répétition : la relecture, la stratégie de sélection : la recherche de mots clés et la stratégie de réécriture (en guise de réponse, les élèves réécrivent des passages du texte en s'appuyant sur les mots contenus dans la question). Enfin, les élèves déclarent utiliser une stratégie métacognitive socio-affective qui consiste à demander aux camarades ou à l'enseignante soit la réponse soit la ré-explication des questions.

Dans l'ensemble, les élèves questionnés jugent ces stratégies « simples » car la quasi-totalité (71%) n'est pas satisfaite des résultats mais en réponse à la question sur l'amélioration ou le changement des stratégies employées, ils donnent la même réponse : « peut-être ». D'autres élèves sont réticents car ils n'en connaissent pas d'autres « je n'ai pas d'autres stratégies » « je ne sais pas comment avoir de nouvelles stratégies » « si j'en trouverai d'autres, je n'hésiterai pas à les utiliser ». Les apprenants ne voyant pas la possibilité de se consacrer à des changements, ils préfèrent garder leurs stratégies quotidiennes quitte à bâcler le travail. Toutefois, 3 des élèves interrogés jugent leurs stratégies appropriées et fructueuses et ils ne désirent pas les changer. Par ailleurs, deux élèves donnent une réponse atypique « je déteste le français, la meilleure technique est d'apprendre l'anglais ».

L'unique stratégie métacognitive utilisée est celle d'avoir recours à l'aide des camarades et de l'enseignante. Pourtant, certains élèves (24%) jugent l'aide des camarades dépréciative, ils disent vouloir ne jamais faire appel à cette stratégie. Cependant, aucun jugement négatif n'est émis quant à l'aide de l'enseignante.

En somme, les apprenants ne vont pas jusqu'au bout du processus métacognitif car ils ne régulent pas leurs stratégies. Dans les meilleurs des cas, ils s'arrêtent au jugement qui est, pour la plupart, négatif. Cela constitue un indice sur le sentiment d'efficacité des élèves face à leur rôle d'apprenants. Si ces apprenants ne le font pas c'est parce qu'ils ignorent comment le faire. Nombreux sont les apprenants qui manifestent un désir de changement mais qui ne savent pas comment s'y prendre pour améliorer leur rendement scolaire. Pour la majorité des élèves interrogés (82%), le jugement n'est pas définitif : « peut-être je changerai mes stratégies » ; et c'est à ce niveau que l'enseignant devrait intervenir. En effet, une intervention pédagogique ciblée est à même d'aider ces apprenants à surmonter leurs difficultés.

Aussi, aucun des élèves interrogés ne dit anticiper sa tâche, ni guider raisonnablement et/ou chroniquement sa démarche. En outre, les élèves n'ont aucune stratégie de planification de la tâche, ni de gestion de temps. De toute façon, en ce qui concerne la planification du travail, les élèves montrent peu d'aptitudes à diviser la tâche pour la rendre moins ardue. La plupart des élèves disent lire le texte une fois et ne pas y revenir, même si des réponses leur manquent.

En conclusion, les élèves interrogés ne sont pas métacognitifs, ils ne contrôlent pas leur apprentissage, ils se jettent dans la tâche sans planification, sans réflexion, ils gèrent au hasard leur activité cognitive. Certains se contentent de s'appuyer sur des indices de surface : rechercher les mots-clés dans le texte et recopier le passage entier en guise de réponse. Résultat : ils sont dépendants de l'aide extérieure venant des camarades et de l'enseignante.

Certes, ces élèves ont des connaissances métacognitives sur eux-mêmes, sur la tâche à effectuer et sur leurs stratégies cognitives mais ils n'ont pas d'expériences métacognitives leur permettant de réfléchir sur leur activité cognitive, ni de stratégies métacognitives efficaces pour contrôler et réguler leur activité cognitive. En effet, la compétence d'autorégulation qui consiste à identifier les éléments à éliminer et ceux à modifier ou à améliorer fait défaut chez cette population.

Ainsi, les élèves interrogés n'ont pas de conscience métacognitive qui leur permet de savoir quand et comment déployer des stratégies métacognitives pour résoudre des problèmes :

metacognitive awareness has been defined as the ability to know when and how knowledge and strategies should be applied. (...) Current theoretical definitions of metacognition agree on the distinction

between two components: 1) metacognitive knowledge of cognition, or metacognitive awareness, and 2) metacognitive monitoring and regulation. Metacognitive awareness refers to learners' awareness of their thinking/learning strategies. (Negretti 2012: en ligne).

Ainsi, il incombe à l'enseignant d'initier et de guider l'élève dans l'acquisition de ces compétences. Voyons donc, que pensent les enseignants de cet enseignement et comment ils le traduisent sur le terrain.

II. 3. Les questionnaires des enseignants

Les enseignants interrogés n'ont pas répondu à toutes les questions. Par exemple, pour la question concernant la définition de la métacognition, nous n'avons pas reçu de réponse. En outre, concernant la présence de la notion de métacognition dans les textes officiels, nous avons recueilli deux types de réponses : la notion est inexistante (46%) et je ne lis pas les textes officiels (54%).

De façon générale, les enseignants de FLE ne voient pas l'utilité d'initier l'élève à la réflexivité pour quatre raisons :

1. L'élève en est déjà conscient, la preuve est qu'il arrive à réussir malgré les difficultés et les conditions dans lesquelles il évolue.
2. Il n'incombe pas uniquement à l'enseignant de français de le faire, la réflexion sur son propre apprentissage doit être développée par l'enseignant des mathématiques.
3. Vu le nombre d'élèves par classe, cette activité est impossible.
4. Une intervention à cet âge (14 à 17 ans) est tardive. Il revient aux enseignants du cycle primaire de le faire.

Ainsi, pour les enseignants, le processus d'apprentissage n'est jamais analysé afin d'évaluer le travail cognitif de l'élève. De plus, les réponses des enseignants dénotent un flou terminologique entourant cette notion « Educators (...) lack clear understanding of metacognitive processes and how metacognitive skills are developed » Monem (2010 : 67).

Les enseignants pensent que la compétence métacognitive est relative à la logique mathématique, comme si les élèves déployaient des stratégies métacognitives uniquement pour résoudre des problèmes mathématiques. Pourtant, les stratégies métacognitives sont interdisciplinaires et transversales.

Pire encore, ils croient qu'il est trop tard pour les collégiens de développer leur métacognition, alors que c'est la période idéale pour ce faire. Dsoete et al. (2003) affirment que l'enseignement métacognitif peut se concrétiser à partir de l'âge de 9 ans (sachant que l'apprenant algérien accède au cycle moyen à partir de 10-11 ans). Weinstein & Mayer, (1986) et Lancelot, (1999) pensent que leur enseignement est envisageable si l'apprenant a acquis une maturité intellectuelle lui permettant de réfléchir et d'agir sur son propre apprentissage.

Ainsi, les enseignants ne s'intéressent pas à la métacognition, ils n'encouragent pas les élèves à développer leurs compétences réflexives en réalisant des pauses métacognitives en classe car ils ne comprennent pas l'importance de cette notion, ni son rôle dans le processus d'enseignement/apprentissage. De ce fait, ils ne proposent aucune activité métacognitive aux apprenants. Par ailleurs, eux-mêmes admettent ne pas être réflexifs par rapport à leurs pratiques de classe : ils se contentent de suivre le manuel de l'élève et tâchent de finir le programme à temps.

Enfin, après la lecture des programmes de 4ème année moyenne, il en résulte que notre première hypothèse est infirmée du moment que les textes ministériels encouragent les enseignants à développer la métacognition chez leurs élèves mais sans pour autant préciser une démarche claire et précise.

Compte tenu des réponses des enseignants, notre deuxième hypothèse est entièrement validée car les enseignants ignorent la notion de métacognition et son rôle dans l'amélioration de l'enseignement/ apprentissage. Donc, ils ne proposent pas de médiations métacognitives aux élèves même ceux en difficulté d'apprentissages. Concernant les apprenants, notre hypothèse est validée dans la mesure où leur expérience métacognitive ne dépasse pas le seuil des connaissances métacognitives. Cependant, ils sont désireux de connaître de nouvelles stratégies pour se développer métacognitivement.

Pour finir, nous allons proposer quelques pistes d'intervention pédagogique en vue de travailler la métacognition en classe de FLE.

IV. Quelques pistes de remédiation

Pour réussir à développer la métacognition chez les apprenants, l'enseignant doit d'abord comprendre et développer sa propre métacognition en adoptant une posture réflexive par rapport à ses pratiques professionnelles. Un enseignant métacognitif connaît l'intérêt d'avoir une démarche réflexive et d'inviter ses élèves à en faire de même pour développer leur confiance en eux « Pas plus que la spirale de l'échec, la spirale de la réussite n'est pas un choix de l'élève. Réussir ou échouer résultent d'un ensemble de microdécisions de l'élève dictées, entre autres, par la manière dont l'enseignant interagit avec lui et structure sa confiance. » (Proust : 2019).

L'enseignant qui donne la parole à l'apprenant pour parler de ses démarches de résolution de problèmes, de ses difficultés et de ses choix lui apprend à réfléchir sur son propre apprentissage et l'aide à développer sa confiance en soi mais « il est rare qu'on demande aux élèves de s'autoévaluer (...) ou qu'on les habilite à le faire. » Cyr (1998 : 46). Pourtant, enseigner les stratégies métacognitives « a pour objectif de permettre à l'élève de devenir autonome dans le choix des solutions possibles. » (Proust : 2019). Pour ce faire, la formation des enseignants aux pratiques réflexives doit constituer un élément clé dans le processus de formation universitaire et professionnelle.

En réalité, pour faire face aux mutations que connaît le domaine éducatif et aux objectifs complexes qui incombent au métier, les enseignants sont appelés à développer les compétences réflexives chez leurs apprenants.

La métacognition en classe de FLE : quels enseignements et quelles activités ?

La métacognition ne s'acquiert pas automatiquement, c'est une compétence qu'on acquiert en étant en contact avec l'enseignant, les camarades et la société c'est-à-dire des médiations métacognitives. En outre, elle a un aspect développemental, on l'acquiert et on la développe avec l'apprentissage et le contact avec les autres. Pour favoriser le travail métacognitif, plusieurs activités sont à promouvoir. La première condition sine qua non est d'avoir un enseignant métacognitif :

If we want to develop metacognitively aware language learners, we must have metacognitively aware teachers. Understanding and controlling cognitive processes is an essential skill that classroom teachers can develop in themselves and in the learners with whom they work. Rather than focusing learner attention only on language issues, educators can structure a learning atmosphere where thinking about what happens in the learning process will lead to stronger language skills. (Anderson, 2008: 104)

Quelles activités métacognitives pour la classe ?

Colognesi & Van Nieuwenhoven (2016 : en ligne) se référant aux travaux de Gagnière (2015) parlent de deux types de médiation : les prompts métacognitifs et les allo-confrontations. Les prompts métacognitifs sont des verbalisations développées par soi ou avec l'enseignant grâce aux « questions ayant un effet positif sur les performances – que l'on peut définir comme des activateurs de stratégies. ». Les allo-confrontations sont « des moments de partage de stratégies en groupes, ou d'explicitation de son fonctionnement à un pair. Elles permettent de rendre explicites les stratégies utilisées et les structures mentales qui les guident vers le choix de ces stratégies. ».

Pour travailler ces deux types de médiation, il existe deux types d'activités : les activités intra et les activités méta. Les premières sont celles où la métacognition est abordée en filigrane ; les secondes sont celles où la métacognition est l'objectif explicite de la séance indépendamment des apprentissages.

Les activités "intra"

L'enseignant peut proposer des activités où la métacognition est incluse dans le processus d'apprentissage implicitement. Ces activités peuvent intervenir à n'importe quel moment du cours ; avant, pendant ou après. Elles peuvent être orientées sur le processus métacognitif en

employant la verbalisation via des questionnements ou sur la justification des raisons de choix opérés dans la résolution de problème (Colognesi & Van Nieuwenhoven, 2016). Dans ce cas, la métacognition est informelle et se limite à une perception individuelle sans explicitation.

Les séances "méta"

Dans ce type d'intervention, la métacognition est formalisée au cours de séances particulières avant ou après l'apprentissage proprement dit où des discussions entre pairs sont engagées. Les séances "méta" ont pour objectif de rendre explicite ce qui est implicite. Ainsi, à la fin d'une activité, on propose un moment d'analyse réflexive qui porte sur tout ce qui a pu se passer sur le plan personnel : soit en rapport avec le contenu qui vient d'être exploré, soit sur le plan de l'apprentissage, soit encore sur d'autres plans tels que les relations dans le groupe. Ces moments sont proposés individuellement ou collectivement.

Toutefois, pour être capable de prendre en charge efficacement ces interventions en classe, la communication entre les chercheurs et les enseignants est indispensable :

Psychologists are versed in metacognitive theories, but do not have sufficient opportunities to transfer theory into practice in classroom settings. Collaborative efforts between educators and psychologists are necessary to connect ideas and set goals for helping students acquire critical thinking skills. (...) Self-knowledge of strengths and weaknesses enables students to adjust their metacognitive strategies and increase their opportunities for (...) success. Monem (2010 : 67).

Ainsi, la clé de voûte est la formation des enseignants et l'amélioration du dialogue entre les spécialistes et les enseignants via des rencontres continues et des publications de vulgarisation mises à la disposition des enseignants.

III. Conclusion:

En tant que processus conscient, la métacognition doit être enseignée, expliquée, apprise et développée. Comprendre ses propres mécanismes cognitifs permet de les contrôler. L'apprenant doit être non seulement conscient de l'activité qu'il est amené à réaliser mais aussi de sa propre conception de la tâche, de ses capacités, de sa motivation et de la démarche à adopter pour pouvoir la résoudre. Incontestablement, un bon apprenant est un apprenant métacognitif qui contrôle son apprentissage. De son côté, l'enseignant doit dispenser à cet apprenant les outils nécessaires pour le guider dans sa réalisation des tâches. Cette habileté doit être travaillée régulièrement en classe.

Enfin, il serait intéressant de mener ces investigations à plus grande échelle et de proposer un dispositif de remédiation aux enseignants car l'opérationnalisation de la métacognition demeure une tâche ardue même pour les spécialistes, d'où la nécessité d'assister les enseignants et de les guider dans ces pratiques. L'objectif final étant de développer l'autonomie cognitive de l'apprenant et le préparer à devenir un self-regulated learner car « La finalité de l'école, c'est de donner aux élèves l'envie d'être autonomes, de résoudre les problèmes par eux-mêmes, d'acquérir de nouvelles compétences. » (Proust: 2019). Entrez le résumé de l'article ici dans le même format (police, taille, interligne), et les recommandations et suggestions les plus importantes doivent être présentées, et il est préférable d'offrir des perspectives de recherche.

- Liste Bibliographique :

Les textes officiels

Programme et document d'accompagnement de 4ème année moyenne :

http://www.oasisfle.com/doc_pdf/francais_4e_annee_moyenne.pdf

http://hisougueur.i.h.f.unblog.fr/files/2014/08/francais_4e_a_m_document_daccompagnement.pdf

Ouvrages

Anderson N.J., (2008), « Metacognition and good language learners » In Lessons from Good Language Learners, Cambridge University Press.

Cyr P., 1998, Les stratégies d'apprentissage, Paris, Clé International

Delannoy C., & Passegand J.C., (1992), L'intelligence peut-elle s'éduquer ? Paris, Hachette

Deschênes A.-J., (1988), La compréhension et la production de textes, Québec, Presses de l'Université du Québec

Legendre, R., 1993, Le dictionnaire de l'éducation, Guérin, Montréal.

Monem, R. (2010), « Metacognitive functions, interest, and student engagement in the writing process: A review of the literature. » In Proceedings of the Ninth Annual College of Education & GSN Research

Conference (pp. 64-68). Miami: Florida International University. M. S. Plakhotnik, S. M. Nielsen, & D. M. Pane (Eds.)

Noël, B., 1997, La métacognition. Bruxelles, De Boeck Université.

Noël, B. & Leclercq, D. (2011). « Comment développer des capacités cognitives et métacognitives ? » In Ph. Parmentier (Dir.). Recherches et actions en faveur de la réussite en première année universitaire. Vingt ans de collaboration dans la Commission « Réussite » du Conseil interuniversitaire de la Communauté française de Belgique. Bruxelles CIUF.

Oxford, R. L. (1990), Language Learner Strategies: What Every Teacher Should Know. Rowley: Newbury House.

Pons F. & Curchod-Ruedi D. (2007), La conscience perspectives pédagogiques et psychologiques, Presse de l'université du Québec

Proust J., (2019), « La métacognition. Les enjeux pédagogiques de la recherche. » In Les sciences au service de l'école, sous la direction de Stanislas Dehaene, Paris, Odile Jacob.

Wolfs, J-L., (2001), Méthodes de travail et stratégies d'apprentissage : du secondaire à l'université ; Recherche, théorie, application. Bruxelles : De Boeck Supérieur.

Articles

Béguin, C. 2008. « Les stratégies d'apprentissage : un cadre de référence simplifié. » In Revue des sciences de l'éducation, 34/1 : 47-67

Gagné G. (2006), « Qu'est-ce qu'enseigner ? » Notes pour le congrès de l'Alliance des professeurs de Montréal, In Revue du MAUSS, 2006/2 n°28, p. 70-84

sites Web

Colognesi S. & Van Nieuwenhoven C., (2016), « La métacognition comme tremplin pour l'apprentissage de l'écriture », In S. Cartier et B. Noël (Eds). Disponible sur : C:/Users/User/Downloads/2016COLOVNH-articlemetacognition2016%20(2).pdf / Consulté le 23/12/2019

Desoete, A., Roeyers, H., De Clercq, A. (2003), « Can offline metacognition enhance mathematical problem solving? » In Journal of Educational Psychology, 95 (1). Disponible sur : file:///C:/Users/User/Downloads/JEP2003Desoeteetal.2003.pdf/ Consulté le 03/01/2019

Frenkel, S. (2014), « Composantes métacognitives ; définitions et outils d'évaluation ». In Enfance ; psychologie, pédagogie, neuropsychiatrie, sociologie 4. Disponible sur : file:///C:/Users/User/Downloads/ENF1_144_0427.pdf

Houart M., (2017), « L'apprentissage autorégulé : quand la métacognition orchestre motivation, volition et cognition » Disponible sur : <https://journals.openedition.org/ripes/1246>

Kozanitis A., (2005), « Les principaux courants théoriques de l'enseignement et de l'apprentissage : un point de vue historique ». Disponible sur : http://www.polymtl.ca/bap/docs/documents/historique_approche_enseignement.pdf / Consulté le 21/01/2019

Negretti, R. (2012) "Metacognition in student academic writing: A longitudinal study of metacognitive awareness and its relation to task perception and evaluation of performance. Disponible sur : <https://core.ac.uk/download/pdf/70617683.pdf> / Consulté le 28/05/2019

Romainville, M. (2007). « Conscience, métacognition, apprentissage : le cas des compétences méthodologiques. » In F. Pons et P. A. Disponible sur : <https://researchportal.unamur.be/en/publications/conscience-m%C3%A9tacognition-apprentissage-le-cas-des-comp%C3%A9tences-m%C3%A9t> / Consulté le 12/10/2018

Tardif J., (2010). Apprendre à apprendre ça s'apprend. Disponible sur : <http://crl.univlille3.fr/apprendre/sommaire.html>