



REVUE INTERNATIONALE DE
COMMUNICATION ET SOCIALISATION

Améliorer la formation à la planification : pistes de réflexions et d'actions

DIRECTION :

GENEVIÈVE MESSIER, UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

LÉNA BERGERON, UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

AGNÈS DEPRIT, UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

SÉVERINE HAÏAT, UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL/UNIVERSITÉ DE
LORRAINE

Volume 12, numéro 2

2025

DIRECTEUR-ÉDITEUR : JEAN-CLAUDE KALUBI

CO-DIRECTEUR-ÉDITEUR : WILLY LAHAYE

©RICS - ISSN 2292-3667



Université de
Sherbrooke

PLANIFIER DE SOLLICITER LA MÉTACOGNITION DES ÉLÈVES QUAND ON EST FUTUR·E ENSEIGNANT·E AU SECONDAIRE : POURQUOI ET COMMENT ?**

ÉLISE BARBIER, HEP VINCI ET UNIVERSITÉ CATHOLIQUE DE LOUVAIN, BELGIQUE¹
STÉPHANE COLOGNESI, UNIVERSITÉ CATHOLIQUE DE LOUVAIN, BELGIQUE

RÉSUMÉ

Le texte présente les facteurs qui contribuent à orienter le processus de prévision de la métacognition dans les planifications de stage, ainsi que la manière dont cela se concrétise. Il explore la complexité de la planification enseignante tout en soulignant la nécessité d'anticiper les interactions. En outre, il détaille les stratégies métacognitives et les types de questionnements qui peuvent être intégrés dans la planification pour encourager la réflexion des élèves sur leur processus d'apprentissage. La méthodologie adoptée repose sur une étude de cas unique, analysant d'une part les planifications d'une future enseignante et, d'autre part, l'entretien métagraphique mené avec elle. En synthèse, l'étude vise à documenter la manière dont les sollicitations métacognitives peuvent être planifiées, en soulignant leur importance pour favoriser des apprentissages efficaces et autonomes.

Mots-clés : Planifications des enseignements, métacognition, formation initiale des enseignant.es.

¹ Adresse de contact : elise.barbier@uclouvain.be ; elise.barbier@vinci.be

****Pour citer cet article :**

Barbier, É. et Colognesi, S. (2025). Planifier de solliciter la métacognition des élèves quand on est futur·e enseignant·e au secondaire : pourquoi et comment ? *Revue internationale de communication et socialisation*, 12(2), 65-81.

1. INTRODUCTION

Dans cette contribution, nous avons décidé de présenter deux aspects complémentaires. D'une part, nous souhaitons mettre en évidence les facteurs qui contribuent à orienter le processus de planification de la métacognition dans les planifications réalisées dans le cadre du stage et, d'autre part, de voir comment la métacognition s'intègre concrètement dans les planifications. Pour ce faire, nous avons eu recours à une étude de cas unique et plus spécifiquement à un cas « extrême », c'est-à-dire une personne exemplaire afin de mieux comprendre son processus de planification de la métacognition (Albarelo, 2012 ; Yin, 2003). Le profil choisi est exemplaire en ce sens que l'enseignante planifie de promouvoir la métacognition selon les préconisations de la littérature (Berger et Büchel, 2012 ; Colognesi *et al.*, 2020 ; Schraw et Moshman, 1995 ; Veenman *et al.*, 2006). Nous avons analysé les planifications qu'elle a élaborées tout au long des quatre semaines du dernier stage de sa formation et avons conduit un entretien métagraphique (Mauroux et Morin, 2018) avec elle afin de saisir les mécanismes sous-jacents à sa planification.

Dans les lignes suivantes, nous mettons d'abord en évidence la problématique de l'étude et le cadre théorique mobilisé autour de la planification des sollicitations métacognitives. Ensuite, nous abordons les éléments liés à la méthodologie employée. Enfin, nous présentons les résultats obtenus et les discutons.

2. PROBLÉMATIQUE

Avec les recherches de Jackson (1968) et l'émergence du paradigme de la pensée enseignante, la planification des apprentissages a été reconnue comme un aspect fondamental de la pratique éducative (Kang, 2017). Planifier, c'est envisager le futur (Musial et Tricot, 2020) en effectuant des choix réfléchis (Deprit et Van Nieuwenhoven, 2018 ; Panasuk et Todd, 2005), apportant ainsi un gage de qualité à l'enseignement (Bergeron, 2016 ; Ruys *et al.*, 2012). Cependant, cette tâche professionnelle est complexe pour les personnes qui apprennent le métier d'enseignant·e (De Kesel *et al.*, 2013 ; König *et al.*, 2020). Leurs difficultés peuvent résider, par exemple, dans l'identification d'objectifs d'apprentissage pertinents, l'adaptation de ces objectifs au niveau des élèves et la sélection d'activités d'enseignement appropriées (Darling-Hammond, 2006), ou encore la prise en compte d'éléments spécifiques comme les différences culturelles ou contextuelles (Mutton *et al.*, 2011). Par ailleurs, la nécessité d'intégrer des pratiques pédagogiques innovantes promues en formation (Ertmer *et al.*, 2012) et de les amener à planifier autrement qu'au départ d'intuitions sont des enjeux de la formation (Deprit, 2023).

Une des pratiques promues en formation que nous avons étudiée est l'intégration – dans les planifications des futur·es enseignant·es – de sollicitations métacognitives que l'on peut définir comme des questionnements permettant la verbalisation, par les élèves, des stratégies utilisées pour résoudre des tâches (Berardi-Coletta *et al.*, 1995 ; Colognesi et Van Nieuwenhoven, 2016). Les sollicitations métacognitives permettent dès lors l'activation de la métacognition des élèves. Ceci spécifiquement car la métacognition a été identifiée comme un facteur clé pour favoriser des apprentissages plus autonomes, et ainsi améliorer les performances scolaires (Colognesi, 2023 ; Haukås *et al.*, 2018 ; Zhang et Goh, 2006 ; Zhang et Zhang, 2019), le développement de l'autonomie chez les élèves en difficulté (Grangeat, 1997 ; 1999), une motivation accrue et l'engagement face à une tâche (Berger et Büchel, 2012), et enfin l'amélioration du sentiment de compétence (Colognesi *et al.*, 2019). Il semblait donc intéressant de voir comment cet aspect intervient dans les planifications des futur·es enseignant·es. D'autant plus que la métacognition ne se manifeste pas spontanément chez les élèves : elle requiert une intervention de l'enseignant·e et, dès lors, une planification des sollicitations métacognitives préalablement réfléchie (Demorsy *et al.*, 2025 ; Efklides, 2011 ; Schraw *et al.*, 2006).

Toutefois, il peut être complexe pour de futur·es enseignant·es de concevoir les stratégies métacognitives comme intentionnellement intégrées dans le déroulement des leçons (Efklides, 2006). En outre, on sait actuellement que c'est encore complexe pour de nombreux praticiens de solliciter la métacognition des élèves (Colognesi *et al.*, 2024a, 2024b). Et même quand ils sont formés *a minima* de façon théorique, il y a peu d'intégration de planifications de la métacognition dans les enseignements (Barbier et Colognesi, 2024). Cela demande non seulement une compréhension approfondie des concepts liés à la métacognition, mais aussi une vision claire des objectifs d'apprentissage visés et des méthodes d'enseignement adéquates pour les atteindre (Barbier et Colognesi, 2023 ; Zohar et Barzilai, 2013).

3. CADRE CONCEPTUEL

Deux concepts sont déployés dans le cadre de cette contribution portant sur la planification des sollicitations métacognitives. Premièrement, nous présentons ce que des recherches mettent en exergue sur le concept de la planification des enseignements. Deuxièmement, nous déplaçons le concept de la métacognition, spécifiquement dans la planification des enseignements.

3.1. Planifier des enseignements

La planification enseignante est un processus complexe qui implique la conception méthodique des activités éducatives à venir (Deprit et Van Nieuwenhoven, 2018). Autrement dit, l'enseignant prépare, au moment présent, un travail d'anticipation sur le déroulement et les résultats souhaités d'une situation future (Musial *et al.*, 2011). La planification repose sur une anticipation réfléchie des interactions entre l'enseignant·e, les élèves, le contenu et le contexte, dans le but de créer une expérience d'apprentissage cohérente et significative (Bergeron, 2016 ; Musial *et al.*, 2011 ; Wanlin, 2009). Cette démarche englobe des choix pédagogiques stratégiques et des décisions concernant les objectifs, les séquences d'enseignement, les méthodes d'enseignement, les ressources didactiques, ainsi que les modalités d'évaluation (Deprit, 2023).

Selon Tochon (1993), la planification permet la création de routines d'enseignement qui sont de quatre types : les routines d'activités permettant le contrôle et la coordination des caractéristiques de chaque activité, les routines d'enseignement reprenant les méthodes et procédures que l'enseignant·e souhaite mettre en application, les routines de gestion qui représentent les processus de gestion de classe et les routines d'exécution qui servent à organiser et contrôler la planification. Ces différents types de routines se perfectionnent à mesure que l'enseignant·e prend de l'expérience. Pour Riff et Durand (1993), planifier consisterait à sélectionner des routines et à réfléchir à leur mise en œuvre. Celles-ci s'adaptent à la personnalité de l'enseignant·e ainsi qu'au contexte auquel il ou elle fait face (Tochon, 1993).

Par ailleurs, la planification des enseignements se décline en trois phases : préactive, interactive et postactive (Tochon, 1993). La phase préactive implique la conception anticipée des activités éducatives en fonction des orientations curriculaires, des connaissances des élèves et du contexte (Araújo-Oliveira, 2013). Il s'agit bien d'une « activité faisant partie du métier de l'enseignant·e qui se réalise dans un contexte situé et en amont de l'interaction avec les élèves. C'est un processus réflexif de traitement de l'information qui conduit l'enseignant·e à prendre des décisions, à la fois sur la programmation des contenus à organiser sur une période scolaire plus ou moins longue, et sur la préparation du pilotage didactique de la séquence d'apprentissage. » (Deprit et Van Nieuwenhoven, 2021, p. 3). Durant la phase interactive, l'enseignant·e ajuste en temps réel son enseignement pour atteindre les objectifs fixés, en répondant aux imprévus et en interagissant avec les apprenant·es (Wanlin, 2016). Enfin, la phase postactive se concentre sur l'évaluation rétrospective de la leçon pour identifier les forces, les faiblesses et optimiser les méthodes d'enseignement (Hensler et Therriault, 1997 ; Maheshwari, 2012). C'est de la phase préactive de la planification dont il est question dans cette étude, c'est-à-dire ce que les professionnel·les préparent avant de réaliser les leçons en classe.

3.2. Planifier de solliciter la métacognition des élèves dans les enseignements

Une stratégie d'apprentissage en contexte scolaire est définie par Bégin (2008) comme « une catégorie d'actions métacognitives ou cognitives utilisées dans une situation d'apprentissage, orientées dans un but de réalisation d'une tâche ou d'une activité scolaire et servant à effectuer des opérations sur les connaissances » (p.15) en vue de parvenir à des objectifs bien définis. Les stratégies métacognitives, développées par la pratique et l'automatisation (Gagnière, 2010), se répartissent en trois catégories : celles liées à la planification avant la tâche, celles associées au monitoring pendant la tâche, et celles concernant l'évaluation après la tâche (Berger et Büchel, 2012 ; Schraw et Moshman, 1995). Prévoir la métacognition dans le cadre de l'enseignement implique la reconnaissance de ses composantes clés ainsi que des stratégies métacognitives qui guident le processus d'apprentissage et de résolution de problèmes. Afin d'opérationnaliser ces stratégies, Colognesi et Van Nieuwenhoven (2016) puis Colognesi *et al.* (2020) s'appuyant sur des travaux antérieurs, ont élaboré une

typologie de questionnements destinés aux élèves que les enseignant·es peuvent intégrer dans leur planification, activant ainsi les stratégies métacognitives de ces premiers (Efklikes, 2006, 2008).

Avant la tâche, deux types de questionnements peuvent être envisagés pour préparer les élèves à sa réalisation (Schraw et Moshman, 1995 ; Veenman *et al.*, 2006). Les questions orientées les amènent à identifier les attentes d'une consigne ou d'une tâche et à formuler leurs objectifs personnels (« Explique ce que tu as compris de la tâche ? », « Quel est ton objectif personnel par rapport à cette tâche ? »). Les questions de planification encouragent les élèves à réfléchir sur leurs connaissances et les étapes envisagées pour la tâche, les guidant ainsi vers le choix de stratégies appropriées (« Comment vas-tu procéder : par quelles étapes penses-tu passer ? », « Quelles sont tes forces pour réaliser cette tâche ? »). Pendant la tâche, deux types de questionnements peuvent être anticipés. Ceux liés à la vérification des actions incitent les élèves à détecter les erreurs d'exécution et les écarts entre les actions et le plan initial (« Explique-moi ce que tu as fait jusqu'à présent ? », « Est-ce que tu effectues les étapes prévues, et pourquoi ? ») tandis que les questions sur les stratégies de régulation les invitent à ajuster et corriger leur approche tout en explicitant le raisonnement derrière ces ajustements (« Je vois que tu as modifié cette phrase, pourquoi, dans quel but ? », « Explique-moi ta démarche pour arriver à ce résultat »). Après la tâche, deux types de questionnements peuvent être proposés aux élèves. Ceux axés sur l'évaluation de leur production prennent en compte le plan initial (« Peux-tu me rappeler ce qui était attendu ? », « Es-tu satisfait.e de ta production par rapport à ton objectif ? »), tandis que ceux visant à évaluer le processus de réalisation interrogent les stratégies employées – les points forts et faibles de l'activité cognitive – dans le but d'améliorer les performances futures (« Comment t'y es-tu pris.e pour réaliser la tâche proposée ? », « Si demain tu refais la même activité, quelles stratégies vas-tu garder ou changer pour être plus efficace ? ») (Colognesi *et al.*, 2020 ; Colognesi et Van Nieuwenhoven, 2016).

Ces questionnements peuvent être réalisés à l'oral ou à l'écrit. À l'oral, certains élèves peuvent répondre devant la classe, ou échanger leurs réponses en binômes. Pour l'écrit, les journaux de suivi, où les élèves consignent leurs réflexions, représentent une option (Ferreira *et al.*, 2015 ; Schmitz et Perels, 2011). Bien que des recherches telles que celles de Branigan et Donaldson (2020) aient démontré l'utilité de cet outil, elles soulignent également le rôle essentiel de l'interaction enseignant·e-élève dans le soutien de la métacognition.

Enfin, il convient également de prévoir d'informer les apprenant·es de l'utilité et des bénéfices de la métacognition (Veenman *et al.*, 2006), sans quoi la pratique métacognitive serait limitée (Balas-Chanel, 2016 ; Berger, 2024). De plus, il appert que prévoir les sollicitations de la métacognition sur du long terme, de manière itérative, est nécessaire à son intégration. À ce propos, il a été montré que l'entraînement aux stratégies métacognitives demande du temps et de l'investissement (Berger *et al.*, 2013 ; Pintrich, 1999).

4. MÉTHODOLOGIE

Pour rappel, nous cherchons à mettre en évidence les facteurs et la manière dont les sollicitations métacognitives peuvent être planifiées dans le cadre d'un stage inscrit dans la formation initiale des enseignant·es. Pour ce faire, nous avons choisi de nous inscrire dans une étude de cas unique et plus spécifiquement dans un cas « extrême », c'est-à-dire une personne exemplaire afin de mieux comprendre son fonctionnement (Yin, 2003).

4.1. Contexte

La recherche présentée s'inscrit dans une étude plus large réalisée auprès de futur·es enseignant·es du secondaire inférieur² en Belgique francophone. Cette recherche a pour visée de documenter les effets d'un dispositif de

² Les enseignant·es du secondaire inférieur se destinent à enseigner à des élèves de douze à quinze ans.

formation, nommé FEM (Formation à l'Enseignement de la Métacognition, Barbier et Colognesi, 2020), sur les connaissances, les croyances et les pratiques des futur·es enseignant·es.

Le dispositif FEM est inscrit dans le curriculum de formation en 2^e et 3^e année (60 heures au total). Les participant·es sont de futur·es enseignant·es qui se destinent à l'enseignement du français langue première. Au moment de notre étude, la formation des enseignant·es en Belgique francophone se déroulait sur trois années au sein d'une Haute École pédagogique, dans une logique d'alternance entre des activités de formation et des stages pratiques. Les étudiant·es bénéficiaient de deux semaines d'observation participante en première année, quatre semaines de stage pratique en deuxième année et huit semaines en troisième année, dont le dernier stage de la formation, organisé sur quatre semaines (avril-mai).

4.2. Déroulement du dispositif FEM

Le premier module de 30 heures se déroule au premier trimestre de la deuxième année du cursus. Les activités sont réparties sur trois mois, alternant moments en institut de formation et temps en classe de stage. Tout d'abord, le·la formateur·rice fait vivre aux futur·es enseignant·es une activité de lecture adaptée à leur niveau en proposant des sollicitations métacognitives avant, pendant et après la tâche à accomplir. Ensuite, ils ou elles discutent de leurs expériences et de leurs sentiments. Ce sont les premiers moments d'échange sur la métacognition. Pendant le stage, les stagiaires mettent en œuvre une activité de lecture adaptée aux élèves, en posant des questions métacognitives avant, pendant et après la tâche. Ils ou elles enregistrent l'activité et transcrivent les réponses des élèves. Après le stage, les futur·es enseignant·es partagent leurs expériences avec le·la formateur·rice. Ils ou elles font part de leurs impressions, des réactions de leurs élèves et analysent ensuite les réponses collectées. Les cadres théoriques de la métacognition sont proposés pour aider à l'analyse des données et à la compréhension des concepts. Une synthèse est formulée collectivement.

Le deuxième module de 30 heures se déroule au cours du premier trimestre de la dernière année du cursus. Il est à nouveau réparti sur plusieurs mois pour permettre l'alternance formation/stages/formation. Dans un premier temps, après un rappel de ce qui a été travaillé lors du module précédent, le·la formateur·rice présente les théories liées à la métacognition. Les différentes manières de promouvoir la métacognition des élèves sont abordées et des exemples concrets sont proposés. Ensuite, les futur·es enseignant·es débutent la planification des leçons qu'ils dispenseront pendant leur stage. Le·la formateur·rice les accompagne pour planifier la métacognition des élèves avant, pendant et après les tâches qui leur seront confiées. Ensemble, ils ou elles discutent de la manière d'adapter les exemples proposés à différents publics et contextes de stage. Ensuite, les futur·es enseignant·es mettent en œuvre les activités planifiées pendant leur stage. Il leur est demandé de tenir un journal de bord reprenant les difficultés qu'ils ou elles rencontrent en matière de métacognition. Après le premier stage, les futur·es enseignant·es partagent leurs expériences et auto-évaluent leurs pratiques relatives à la métacognition. Une synthèse des pistes est élaborée en groupe. Les avantages et les difficultés liés à la sollicitation de la métacognition sont également discutés, d'abord sur la base des opinions des futur·es enseignant·es, puis dans une perspective de recherche.

4.3. Le cas

Dans une étude préalable, nous avons analysé l'ensemble des planifications des 21 étudiant·es ayant bénéficié du dispositif FEM afin de savoir si, et comment, de futur·es enseignant·es de français intègrent les sollicitations métacognitives dans leurs planifications de leçon. Les résultats de cette étude nous ont permis de cibler une étudiante, Agnès, dont le profil de planification de la métacognition est exemplaire en ce sens où elle planifie de promouvoir la métacognition selon les préconisations de la littérature (Berger et Büchel, 2012 ; Colognesi *et al.*, 2020 ; Schraw et Moshman, 1995 ; Veenman *et al.*, 2006). Lors de l'étude, Agnès est une étudiante âgée de 23 ans. Elle a effectué son stage dans une école francophone belge au sein de deux classes de français pour des élèves âgés de 12 ans.

4.4. Récolte et analyse des données

Pour répondre à nos intérêts de recherche, nous avons récolté et analysé deux types de données. Dans un premier temps, nous avons demandé à Agnès de nous fournir sa farde de stage à l'issue de celui-ci. Cela nous a permis d'avoir accès aux 32 séquences d'enseignement qu'elle a planifiées, ce qui correspond à 106 pages. Nous y avons appliqué une analyse de contenu (Miles et Huberman, 1994) en suivant plusieurs étapes. Premièrement, nous avons réalisé une première lecture du matériau et nous y avons repéré les activités où les élèves sont invités à résoudre une tâche complexe, telle que recommandées par Balas-Chanel (2016) et Cartier et Butler (2016). Nous avons ainsi pu extraire 22 planifications d'activités où des tâches complexes étaient envisagées en lecture, en écriture ou en oral. Deuxièmement, nous avons découpé ce matériau en unités de sens. Troisièmement, nous avons catégorisé ces unités à l'aide du cadre théorique relatif aux sollicitations métacognitives. Ainsi, nous avons classé les unités de sens en fonction du moment d'apparition (avant, pendant, après les tâches) des sollicitations métacognitives (Colognesi *et al.*, 2020 ; Colognesi et Van Nieuwenhoven, 2016) et du type de sollicitations (oral ou écrit) (Ferreira *et al.*, 2015 ; Schmitz et Perels, 2011). Quatrièmement, nous avons sélectionné des unités de sens emblématiques que nous rapportons dans ce texte.

Dans un deuxième temps, nous avons rencontré Agnès plusieurs mois après la rédaction des planifications analysées. Elle se trouvait alors dans sa période d'insertion professionnelle. Nous avons réalisé avec elle un entretien semi-directif de type métagraphique (Mauroux et Morin, 2018). Comme l'explique Picron (2023), dans ce type d'entretien :

Les interviewés sont invités à opérer un retour réflexif sur leurs propres productions écrites, en les observant, en les commentant, en décrivant les étapes par lesquelles ils sont passés au cours de leurs productions, les objectifs qu'ils se sont fixés dans ces différentes étapes, les intentions qu'ils ont poursuivies, les théories qu'ils ont invoquées ou encore en exprimant les doutes qu'ils ont éprouvés et les difficultés qu'ils ont rencontrées (p. 329).

Ainsi, c'est sur la base de sa planification de la séquence dédiée à amener les élèves à lire et à écrire un conte qu'Agnès a été invitée à s'exprimer (voir annexe 1 pour un extrait). L'entretien a duré 60 minutes et a été retranscrit, ce qui correspond à 5497 mots. Une analyse de contenu (Miles et Huberman, 1994) y a été appliquée, cette fois avec des catégories émergentes : la conception de l'enseignement-apprentissage pour Agnès, ses priorités quand elle planifie, les raisons pour lesquelles elle a planifié autant de sollicitations métacognitives des élèves, et comment elle s'y prend.

L'analyse de ces deux types de données a été menée, à chaque fois, de manière indépendante par deux chercheur·es s qui ont ensuite comparé et discuté leurs résultats pour parvenir à un consensus et s'assurer de la fiabilité des analyses et des résultats (Creswell, 2007 ; Strauss et Corbin, 1990).

5. RÉSULTATS

Pour structurer cette partie et faire état de nos résultats, nous sommes reparti·es des catégories issues de l'entretien réalisé avec Agnès. Ainsi, nous allons considérer successivement : la conception de l'enseignement-apprentissage d'Agnès, ses priorités quand elle planifie, pourquoi elle planifie des sollicitations métacognitives, et comment elle s'y prend pour les intégrer. Pour illustrer ce dernier aspect, nous insérons des extraits issus des planifications analysées et des données issues de l'entretien.

5.1. La conception de l'enseignement-apprentissage pour Agnès

Il ressort de l'analyse du discours d'Agnès qu'elle adopte une approche pédagogique centrée sur l'élève, manifestant un intérêt profond pour la personne et la voix de chaque apprenant·e. Cela se traduit par une écoute attentive, ainsi qu'un intérêt marqué pour leurs opinions et leurs modes de fonctionnement.

(...) mais moi *j'aime bien justement voir mes élèves construire*. Mais ça, ça se fait, ça se fait au fil du temps. C'est pas au début de la séquence mais vers la fin quand on a vu *ce qu'ils étaient capables chacun de faire et il y en a qui ont vu leurs forces et leurs faiblesses*.

(...) *beaucoup de déplacements entre les bancs, beaucoup de discussions avec les élèves*. Je, je suis presque même parfois assise au sol parce que je je... parfois, je passe 10 minutes *à côté d'un seul élève*. On peut aussi voir *des petits attroupements*. Ça, ça m'arrive de d'être 5 ou 6 personnes autour d'un banc parce que dans une explication, celui d'à côté dit, Ah oui, mais moi aussi. Et donc je dis Ah bah ceux que ça intéresse, venez rapprochez-vous. (entretien)

5.2. Les priorités d'Agnès quand elle planifie ses enseignements

Plusieurs priorités apparaissent dans le discours d'Agnès. Tout d'abord, elle met en avant la nécessité de connaître le parcours des élèves avant et après la leçon qu'elle planifie. Elle insiste sur l'importance de connaître les acquis préalables et les concepts futurs à aborder pour assurer une progression logique dans son enseignement.

Savoir ce que les élèves ont vu avant (...) Ce qu'ils allaient voir après aussi parce que enfin, il s'agit pas non plus de déborder, mais c'est quand même *intéressant si on ouvre vers la matière qui suit*. (entretien)

Agnès met aussi comme priorité la nécessité de se familiariser avec la matière à enseigner. Elle débute son processus en visualisant la tâche finale attendue par les élèves, puis structure sa séquence d'apprentissage en vérifiant les points à revisiter pour atteindre cet objectif. Cette approche globale lui permet de cibler les définitions et les aspects plus concrets de la matière.

Et puis *la matière, évidemment* que je vais voir ça, c'est logique. » ; « (...) j'ai tendance à prendre le sujet global à me dire tiens, *ce que je ferais bien comme tâche finale, puis à vérifier les points qu'il faut revoir pour arriver jusque-là* et la matière, les définitions, les trucs un peu plus carré en français. (entretien)

Parallèlement, Agnès souligne l'importance de maîtriser le cadre temporel et l'organisation de l'horaire alloué à ses leçons. Elle indique que cette compréhension précise du temps disponible lui permet d'ajuster ses activités, notamment en adaptant la durée des tâches en fonction de la disposition horaire.

Il fallait que je sache combien d'heures j'allais avoir, comment ça allait être réparti, parce que quand on a 2 blocs, enfin 2h d'affilée, on peut parfois se permettre de faire des exercices plus longs où justement rentrer plus dans les détails, c'est parfois plus sympa. (entretien)

Enfin, une autre priorité pour Agnès quand elle planifie est de pouvoir appréhender les caractéristiques de ses élèves : connaître leurs capacités et leurs difficultés lui permet de penser aux adaptations possibles. Dans ce sens, elle accorde une importance particulière à la dimension sociale : elle anticipe l'organisation de binômes en tenant compte des capacités des élèves. Son objectif est d'équilibrer les forces et faiblesses au sein des groupes, évitant ainsi les inégalités et promouvant un environnement collaboratif et équitable.

C'est important pour moi quand je planifie de savoir qui je vais avoir comme élève, donc qui j'aurai en face de moi. Quels sont leurs capacités et difficultés. (...) Et donc j'aime bien les faire travailler en binôme avec des élèves de niveaux différents. Et justement, pour qu'ils s'équilibrent un peu pour que l'un puisse un peu être le chaperon de l'autre. (...) enfin bon et enfin voilà, et mon but, c'est pas justement de faire des groupes de faibles et des groupes de fort parce qu'alors on se retrouve avec des inégalités très, très désagréables et je trouve que ça ne sert personne. (entretien)

5.3. Les raisons qui poussent Agnès à planifier des sollicitations métacognitives

Deux grandes raisons ressortent du discours d'Agnès et permettent d'expliquer pourquoi elle planifie de solliciter la métacognition de ses élèves.

En premier lieu, elle considère que c'est un moyen de faciliter son travail d'enseignante et d'atteindre ses objectifs, à savoir permettre aux élèves de comprendre les savoirs et d'apprendre. Selon elle, la planification métacognitive lui offre la possibilité de recueillir des informations cruciales sur les élèves, lui permettant ainsi d'intervenir en classe de manière adaptée et de réguler ses pratiques.

Et, et, donc *on arrive ensemble à construire un développement du comment j'apprends*. Et ce qui se passe dans la tête de l'élève, son cheminement. » ; « (...) *les questions métacognitives me servent avant tout pour voir justement, où ils en sont pendant pour voir s'ils ont compris et comment ils font*. Parce que si la stratégie est inexistante ou inadéquate ben c'est peut-être justement là le souci. Et après, *pour voir ce que je dois réexpliquer ou refaire*, ça arrive souvent. (entretien)

Deuxièmement, Agnès justifie sa planification de la métacognition en soulignant que, selon elle, promouvoir la métacognition des élèves a un impact positif sur leur engagement et leur motivation. D'une part, elle soutient que le fait de faire expliciter par les élèves leur fonctionnement et leurs stratégies permet d'impacter aussi leur sentiment d'efficacité.

(...) *c'est pour les amener eux à une réflexion personnelle et à ce qu'ils développent leurs propres outils, leurs propres capacités*. (...) Mais aussi, bien sûr, pour développer chez l'élève ses capacités *à le faire seul*. » ; « Et en fait, je pense que trop souvent les profs disent Ah, mais cet élève là il fait rien, il étudie pas, c'est pas vrai, c'est pas vrai. Y en a comme ça, évidemment hein, mais, mais souvent *c'est juste qu'ils ont abandonné dès le début, ils ont même pas envie d'essayer, ils ne savent même pas par quel bout le prendre, ils se sentent nuls*. (entretien)

Agnès témoigne des effets délétères que peuvent provoquer les difficultés rencontrées par les élèves, à force de ne pas parvenir à résoudre la tâche et de ne pas disposer des stratégies adéquates. D'autre part, elle estime que mettre en lumière leurs stratégies et leurs progrès les guide vers une meilleure compréhension de leurs compétences, les encourageant à explorer différentes approches et à acquérir une autonomie dans la résolution de tâches.

Sinon, *l'élève il pense qu'il est capable de rien faire*, ce qui n'est pas vrai, alors que si on part de lui, qu'on lui dit mais regarde, en fait ce terme-là, tu l'as déjà tout à fait compris. C'est juste que tu l'appelles autrement, tu le fais autrement, mais tu peux partir de ça pour faire la suite. *C'est très bien alors tout va bien, tout roule et y a moyen d'arriver au même endroit*. (entretien)

5.4. La manière dont Agnès s'y prend pour planifier les sollicitations métacognitives

L'analyse des planifications d'Agnès met en évidence que des questions métacognitives sont prévues de manière presque systématique pour chaque leçon envisagée. On retrouve ainsi 30 sollicitations au total sur les 22 planifications analysées. À l'oral, 20 sollicitations sont prévues tandis que 10 sont prévues à l'écrit. Concernant le moment d'apparition, 17 sollicitations sont programmées avant les tâches, 1 pendant et 12 après les tâches.

Agnès explique pendant l'entretien qu'elle planifie autant de sollicitations métacognitives, d'une part, par la nécessité pour elle de planifier ces questionnements pour ne pas les oublier durant les leçons, sinon elle dit qu'elle ne le ferait pas, et, d'autre part, parce que selon elle sans planifier ces questionnements, elle ne pourrait pas les ajuster en cours de leçon en fonction de la réalité de la classe.

(...) c'est, *vraiment bien d'avoir une planification avec des idées de base sinon on oublie. On est perdu et on ne le fait pas*. (...) Je pense *que c'est très important de planifier*, mais *qu'il faut l'adapter*, il y a des questions qui vont tomber à l'eau et il y en a qui vont se rajouter. (entretien)

Elle explique aussi qu'elle y a pensé tout au long de son stage, dès les premières planifications, car, pour elle, il faut considérer la métacognition dans la durée, en permettant aux élèves de s'améliorer et de développer leurs compétences métacognitives.

(...) *au début*, on en ressort pas grand-chose. *Ils savent pas trop comment ils fonctionnent*. Et *en fin d'année* par contre, *le changement est dingue*. J'adorerais filmer le début et la fin. Et mettre en comparaison, c'est vraiment, le développement est fou. (...) *Après un temps, t'as des élèves après y a même plus besoin de leur poser la question*. Ah oui, non, mais en fait, Madame, vous voyez, j'ai réfléchi comme ça. Et puis, je me suis rendu compte que c'était peut-être pas la façon la plus appropriée par rapport à ce sujet-là et, et, donc je vais faire ceci et aussi cela. (entretien)

Pour solliciter la métacognition de ses élèves, on observe dans ses planifications qu'Agnès privilégie des questionnements à l'oral la majorité du temps pour l'ensemble du groupe. Elle en est d'ailleurs consciente et en parle dans son entretien. Si les échanges sont souvent organisés en grand groupe, elle prévoit parfois de mettre les élèves en binôme afin que tous puissent s'exprimer.

(...) Il y a une bonne partie *à l'oral*. (...) ça m'arrive de le faire en *grand groupe*. Mais en grand groupe, c'est toujours un peu les 3 mêmes qui répondent. » ; (...) je les mets en binôme car à 4-5, c'est trop, il y en a toujours qui ne font rien. C'est mieux des *duo*. (entretien)

Pour les questionnements avant la tâche, par exemple, en début de séquence visant la lecture de plusieurs extraits de contes afin de faire émerger les caractéristiques du genre, Agnès prévoit un temps pour que les élèves puissent expliciter les objectifs à atteindre (extrait 1) afin qu'ils ou elles puissent orienter leurs actions. De même, dans sa planification sur le repérage des informations utiles pour réécrire la fin d'un conte, elle prévoit de demander aux élèves comment ils ou elles vont s'y prendre, ce qui mobilise leur compétence de planification (extrait 2).

L'enseignante demande à un élève de *reformuler ce qu'ils devront faire* après la lecture des textes. (extrait 1, planification, Lectures de contes)

Comment vas-tu t'y prendre pour repérer les informations utiles ? (extrait 2, planification, Réécriture d'un conte)

En ce qui concerne la planification de sollicitations métacognitives pendant la réalisation des tâches (extrait 3), on trouve, dans une préparation de lecture, des questions qui visent à amener les élèves à expliciter comment ils ou elles s'y prennent pour sélectionner les parties du texte dans lesquelles les informations essentielles sont présentées, les difficultés qu'ils ou elles rencontrent ou les stratégies employées.

Elle [l'étudiante enseignante] *demande comment ils [les élèves] s'y prennent*. Elle leur signale qu'*ils ont changé de méthode et elle souhaite savoir pourquoi*. Elle *fait le point* avec eux pour *savoir où ils en sont*. Elle leur demande leurs difficultés rencontrées. Elle demande si un autre groupe a fait autrement. (extrait 3, planification, Lecture Sélective)

Et en fin de tâche, Agnès planifie aussi de manière assez systématique d'amener les élèves à réfléchir sur leur production et leur processus. Par exemple, à la fin de la leçon sur l'écriture de la fin d'un conte, il est prévu de demander aux élèves de sélectionner des informations utiles à leur production à partir d'un corpus d'exemples (extrait 4). Dans l'activité visant à faire écrire un résumé aux élèves, elle prévoit de leur demander de revenir sur leur processus et d'expliquer comment ils ou elles ont procédé (extrait 5).

Une fois l'activité finalisée, l'étudiante prévoit de questionner l'élève sur l'évaluation de sa production :

As-tu mené à bien ton projet ? Es-tu satisfait-e ?

a) Si ta réponse est non, qu'est-ce qui n'est pas abouti ?

b) Si ta réponse est oui, qu'est-ce qui te permet de le penser ? (extrait 4, planification, Écriture de la fin d'un conte)

Enfin, des questionnements liés à l'évaluation du processus – mettant en lumière la façon dont les élèves ont procédé pour réaliser l'écriture du résumé – sont proposés :

Elle [l'étudiante] les *interroge oralement sur la tactique* qu'ils [les élèves] ont employée. En premier lieu ? Justifie. Ensuite, vers quelles infos t'es-tu dirigé ? Pourquoi ? (extrait 5, planification, Écriture d'un résumé apéritif)



À côté des questions orales programmées, on trouve aussi dans les planifications d'Agnès des questions métacognitives prévues pour que les élèves répondent à l'écrit. Dans ce cas, les questions sont incluses directement dans les supports de cours. Elle explique que procéder de cette manière lui permet de préparer au mieux ses supports, de les penser pour qu'il y ait également des traces des stratégies des élèves. Elle mentionne que c'est ce qu'elle reproche aux manuels qu'elle utilise : il n'y a pas ou très peu de place accordée aux questionnements métacognitifs.

Et puis, *je les prévois aussi sur les feuilles élèves*. Oui, ça c'est vrai que ça m'aide beaucoup. J'ai pensé sur le document ou sur mon support PPT les relances pour questionner les élèves sur les stratégies pour y parvenir. (entretien)

Ils [les manuels] font parfois ce qu'on appelle un retour réflexif du style : tiens, pour arriver à faire la schématisation du texte informatif, par quoi es-tu passé ? Donc, *on en retrouve de temps en temps, mais c'est rarement avant une tâche, c'est très rarement pendant la tâche. C'est souvent après uniquement*. (entretien)

Ainsi, par exemple, dans le support de l'activité d'apprentissage sur l'écriture d'une fin de conte, deux questions sont prévues (extrait 6). Elles visent à planifier la tâche en faisant réfléchir les élèves sur les étapes à prévoir et sur les stratégies pertinentes à utiliser.

Avant de débiter ton écrit, *poses-toi un instant pour réfléchir à ta façon de procéder* :

- Par quoi vas-tu commencer ? Et comment vas-tu organiser ton texte ?

- Pour écrire cette fin d'histoire, de quoi auras-tu besoin pour que ton écrit soit une fin de conte agréable à lire ?


(extrait 6, planification, Écrire la fin d'un conte, production finale).

En définitive, dans son discours, Agnès met particulièrement l'accent sur la nécessité de planifier de manière explicite, en ce qui concerne les sollicitations métacognitives, le moment où celles-ci seront formalisées avec les élèves. Elle souligne la complexité pour les élèves de répondre spontanément, ces dernier-es étant souvent pris dans une perspective d'évaluation. Ainsi, selon elle, il est impératif de prévoir des moments dédiés à la discussion sur le sens et la raison de ces questions tout au long des leçons.

En fait, j'ai pas beaucoup de mois de pratique, mais il m'est arrivé de dire : Voilà, maintenant on va faire la métacognition, et alors c'est dingue, *ils [les élèves] se braquent directement, ils ont l'impression que je vais les juger par rapport à leur façon de penser ou que, ou que, je vais mettre des points par rapport à ça*. C'est un peu le problème de tout le système scolaire, c'est que à partir du moment où ils pensent qu'ils sont jugés, où ils pensent qu'ils risquent de rater, en fait, ils se ferment complètement, ils veulent plus participer, ils veulent plus être honnêtes et donc parfois je fais part plus furtivement. *Je dois en parler avec eux avant, qu'ils soient pas là-dedans. Et expliciter aussi de ce que c'est... genre, si vous vous dites ceci, alors c'est de la métacognition*. (entretien)

6. DISCUSSION ET CONCLUSION

Les résultats de notre étude mettent en lumière plusieurs aspects liés à la planification des sollicitations métacognitives dans le contexte de la formation initiale des enseignant·es. Agnès, en tant qu'enseignante, a démontré une approche pédagogique centrée sur l'élève, mettant en avant l'importance de connaître le parcours des élèves, de se familiariser avec la matière à enseigner, de maîtriser le cadre temporel et de comprendre les caractéristiques de ses élèves. Ces priorités, bien qu'essentielles pour la planification des enseignements, sont souvent confrontées à des défis logistiques et organisationnels, en particulier dans le cadre des contraintes temporelles des programmes scolaires (Efklides, 2011 ; Efklides et Misailidi, 2010). En outre, les aspects prioritaires acquis par Agnès lorsqu'elle planifie ses enseignements témoignent également d'une compréhension pertinente du processus de planification (Araújo-Oliveira, 2013 ; Deprit et Van Nieuwenhoven, 2021).

Les raisons évoquées par Agnès pour intégrer des sollicitations métacognitives dans ses planifications sont également intéressantes. Elle souligne le rôle de la métacognition dans la facilitation de son travail d'enseignante, en fournissant des informations cruciales sur la compréhension et les stratégies des élèves. Ainsi, planifier les sollicitations métacognitives lui permet d'intervenir de manière adaptée en classe en fonction des réponses apportées par les apprenant·es (Zhang et Zhang, 2019). De plus, elle met en évidence l'impact positif sur l'engagement, la motivation, l'autonomie et le sentiment d'efficacité des élèves (Berger et Büchel, 2012 ; Colognesi *et al.*, 2019 ; Haukås *et al.*, 2018).

La manière dont Agnès planifie les sollicitations métacognitives est également instructive. Elle insiste sur l'importance de planifier ces temps pour ne pas les négliger (Berger *et al.*, 2013 ; Pintrich, 1999). Wanlin (2009) met d'ailleurs en avant que la planification sert à mémoriser sa leçon et à lister les éléments importants que l'enseignant·e veut être certain·e de ne pas oublier. Agnès prévoit une variété de questionnements ; avant, pendant et après les tâches (Colognesi *et al.*, 2020 ; Schraw et Moshman, 1995 ; Veenman *et al.*, 2006), à l'oral plus souvent et à l'écrit dans une moindre mesure, en intégrant ces questionnements dans les supports de cours. Cette démarche révèle la nécessité de prévoir des moments dédiés à la discussion sur le sens et l'utilité de ces questions tout au long des leçons, soulignant ainsi la complexité de l'intégration de la métacognition de manière spontanée (Veenman *et al.*, 2006).

Il est à noter que le discours que porte Agnès sur sa planification lors de l'entretien métagraphique (Mauroux et Morin, 2018) met en évidence les savoirs (Perrenoud *et al.*, 2008) – ici liés aux composantes de la métacognition – sur lesquels elle s'appuie (Berger et Büchel, 2012 ; Colognesi *et al.*, 2020 ; Schraw et Moshman, 1995 ; Veenman *et al.*, 2006). C'est un élément important puisque la compréhension du concept de métacognition s'avère nécessaire pour que les enseignant·es proposent des dispositifs qui la suscitent chez les élèves (Zohar et Barzilai, 2013).

Pour finir, il nous semble que l'entretien métagraphique, ici utilisé dans le cadre de la recherche, peut aussi se révéler être un outil intéressant dans le cadre de la formation pour permettre aux futur·es enseignant·es de réfléchir sur leurs planifications. Par ailleurs, nos résultats mais également le matériau que cette étude nous a permis de constituer – à savoir les planifications d'Agnès – ainsi que sa voix peuvent être autant d'inspirations pour les prochain·es étudiant·es qui participeront au dispositif de formation à la métacognition, de manière à faciliter sa planification.

Enfin, une limite de cette étude provient du caractère unique et situé de l'étude de cas menée sur une seule étudiante qui ne permet dès lors pas de généraliser les résultats. Il serait intéressant d'élargir ces analyses à un plus grand nombre d'étudiant·es et notamment en sélectionnant des planifications contrastées. À contrario, nous aurions également pu affiner davantage l'analyse en questionnant l'évolution du processus de planification de l'étudiante ce qui nous aurait sans doute permis d'observer la viabilité des éléments identifiés de la compétence à planifier.

7. RÉFÉRENCES

- Albarelo, L. (2012). *Apprendre à chercher. L'acteur social et la recherche scientifique*. (4^e éd.). De Boeck.
- Araújo-Oliveira, A. (2013). Étude des pratiques d'enseignement en sciences humaines au primaire : le cas des futurs enseignants en contexte de formation en milieu de pratique au Québec. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 15(2), 64-96. <https://doi.org/10.7202/1018457ar>
- Balas-Chanel, A. (2016). Aider à apprendre : métacognition et explicitation. Dans fnamE (dir.), *Apprendre et comprendre : place et rôle de la métacognition dans l'aide spécialisée*. (p. 125-146). Retz.
- Barbier, E., et 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. <https://doi.org/10.3406/airdf.2020.2334>
- Barbier, E., et Colognesi, S. (2024). Les pratiques préconisées en formation pour faire la classe interviennent-elles dans les planifications des futurs enseignants de français ? *Canadian Journal of Education*. 47(1), 113-148. <https://doi.org/10.53967/cje-rce.5601>
- Barbier, E., Dewulf-Termolle, J., et Colognesi, S. (2024). Évolution des connaissances et des croyances relatives à la métacognition de futurs enseignants du secondaire. Dans J.-L. Berger, S. C. Cartier et A. Fagnant (dir.), *Apprentissage autorégulé : formation, pratiques et conceptions des enseignants*. (p. 45-70). Alphil.
- Barbier, E., et Colognesi, S. (2023). Croyances des enseignants et des futurs enseignants relatives à la métacognition. Dans J.-L. Berger et S. C. Cartier (dir.), *L'apprentissage autorégulé*. (p. 199-215). De Boeck Supérieur.
- Bégin, C. (2008). Les stratégies d'apprentissage : un cadre de référence simplifié, *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), 47-67. <https://doi.org/10.7202/018989ar>
- Berardi-Coletta, B., Buyer, L. S., Dominowski, R. L., et Rellinger, E. R. (1995). Metacognition and problem solving: A process-oriented approach. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 21(1), 205-223.
- Berger J.-L. (2024). Promesses et obstacles de l'intégration de l'apprentissage autorégulé aux pratiques d'enseignement. Dans S. C. Cartier, J.-L. Berger et A. Fagnant (dir.), *Apprentissage autorégulé : formation, pratiques et conceptions des enseignants*. (p. 135-166). Alphil.
- Berger, J.-L., et Büchel, F. P. (2012). Métacognition et croyances motivationnelles : Un mariage de raison. *Revue française de pédagogie*, 179, 95-128. <https://doi.org/10.4000/rfp.3705>
- Berger, J.-L., Kipfer, N., et Büchel, F. P. (2013). Promouvoir l'autorégulation chez les apprentis en formation professionnelle présentant des difficultés d'apprentissage : une intervention conduite par les enseignants. Dans J.-L. Berger et F. P. Büchel (dir.), *L'autorégulation de l'apprentissage : perspectives théoriques et applications* (p. 153-194). Ovidia.
- Bergeron, L. (2016). *La planification de l'enseignement et la gestion pédagogique de la diversité des besoins des élèves en classe ordinaire : une recherche collaborative au primaire*. Thèse de doctorat en éducation non publiée, Université du Québec à Trois-Rivières, Trois-Rivières.
- Branigan, H. E., et Donaldson, D. I. (2020). Teachers matter for metacognition: Facilitating metacognition in the primary school through teacher-pupil interactions. *Thinking Skills and Creativity*, 38, 100718. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2020.100718>

- Cartier, S. C., et Butler, D. L. (2016). Comprendre et évaluer l'apprentissage autorégulé. Dans B. Noël et S. C. Cartier (dir.), *De la métacognition à l'apprentissage autorégulé* (p. 41-54). De Boeck.
- Colognesi, S. (2023). Listening comprehension is not innate to elementary school students: they need to be taught listening strategies. *Education 3-13: international Journal of primary, elementary and early years education*, 51(2), 262-275. <https://doi.org/10.1080/03004279.2021.1963802>
- Colognesi, S., Coppe, T., Dannau, L., et Barbier, E. (2024a). Seven reasons why elementary school teachers do not encourage their students' metacognition in L1 language lessons. *European Journal of Education*, 59, e12740. <https://doi.org/10.1111/ejed.12740>
- Colognesi, S., Coppe, T., Leroux, L., et Wiertz, C. (2024b). Does pedagogical metamorphosis exist? Exploring the practices of primary school teachers at different stages of their careers. *British Educational Research Journal*, 50, 2062–2090. <https://doi.org/10.1002/berj.4014>
- Colognesi, S., Hanin, V., Still, A., et 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), 129-137. <https://doi.org/10.26822/iejee.2019553339>
- Colognesi, S., Piret, C., Demorsy, S., et 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. Dans S. Cartier et J.-L. Berger (dir.), *De la métacognition à l'apprentissage autorégulé* (p. 111-126). De Boeck Supérieur.
- Creswell, J. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. (2e éd.). Sage.
- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-century Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 57(3), 300-314. <https://doi.org/10.1177/0022487105285962>
- Demorsy, S., Hanin, V., et Colognesi, S. (2025). How do 12- and 13-year-old students respond to metacognitive questions? Findings from math and science class of French-speaking Belgian students. *Education 3-13*, 53(1), 141–155. <https://doi.org/10.1080/03004279.2023.2169049>
- Deprit, A. (2023). *Le développement de la compétence à planifier chez le futur instituteur primaire* [thèse de doctorat, Université catholique de Louvain, Belgique]. Dial. <http://hdl.handle.net/2078.1/284069>
- Deprit, A., et Van Nieuwenhoven, C. (2018). Comment les étudiants se préparent-ils aux stages. Ressources exploitées et choix stratégiques. *Revue de l'éducation*, 41(3), 726-752. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/3284>
- Deprit, A., et Van Nieuwenhoven, C. (2021). Un impulseur au cœur de la planification des futurs enseignants. *Revue française de pédagogie*, 213, 75-88. <https://doi.org/10.4000/rfp.11064>
- De Kesel, M., Bouhon, M., Dufays, J.-L., et Plumet, J. (2013). *La planification des apprentissages. Comment les enseignants préparent-ils leur cours ?* Presses universitaires de Louvain.
- Efklides, A. (2006). Metacognition and affect: What can metacognitive experiences tell us about the learning process? *Educational research review*, 1(1), 3-14. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2005.11.001>
- Efklides, A. (2008). Metacognition: Defining its facets and levels of functioning in relation to self-regulation and co-regulation. *European Psychologist*, 13(4), 277-287. <https://doi.org/10.1027/1016-9040.13.4.277>

- Efklides, A. (2011). Interactions of metacognition with motivation and affect in self-regulated learning: The MASRL model. *Educational Psychologist*, 46(1), 6-25. <https://doi.org/10.1080/00461520.2011.538645>
- Efklides, A., et Misailidi, P. (2010). Introduction: The present and the future in metacognition. Dans A. Efklides et P. Misailidi (dir.), *Trends and prospects in metacognition research* (p. 1-18). Springer Science+Business Media. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-6546-2_1
- Ertmer, P.A, Ottenbreit-Leftwich, A., Sadik, O., Sendurur, E., et Sendurur, P. (2012). Teacher beliefs and technology intergration practices: A critical relationship. *Computers and Education*, 59, 423-435. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.02.001>
- Ferreira, P. C., Simão, A. M. V., et da Silva, A. L. (2015). Does training in how to regulate one's learning affect how students report self-regulated learning in diary tasks? *Metacognition Learning*, 10, 199–230. <https://doi.org/10.1007/s11409-014-9121-3>
- Gagnière, L. (2010). *Comment inciter les régulations métacognitives pour favoriser la résolution de problèmes mal structurés ?* [thèse de doctorat, Université de Genève, Suisse].
- Grangeat, M. (1997). La métacognition, une clé pour des apprentissages scolaires réussis. Dans M. Grangeat (dir.), *La métacognition, une aide au travail des élèves*. (p. 153-172). ESF.
- Grangeat, M. (1999). Processus cognitifs et différenciation pédagogique. Dans C. Depover et B. Noël (dir.), *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs, modèles, pratiques et contextes* (p. 115-127). De Boeck.
- Haukås, Å., Bjørke, C., et Dypedahl, M. (2018). *Metacognition in language learning and teaching*. Taylor & Francis.
- Hensler, H., et Thériault, A. (1997). *Guide de planification d'une leçon*. Éditions du CRP.
- Jackson, P. W. (1968). *Life in classrooms*. Holt, Rinehart & Winston.
- Kang, H. (2017). Preservice Teachers' Learning to Plan Intellectually Challenging Tasks. *Journal of Teacher Education*, 68(1), 55–68. <https://doi.org/10.1177/0022487116676313>
- König, J., Bremerich-Vos, A., Buchholtz, C., Fladung, I., et Glutsch, N. (2020). Pre-service Teachers' Generic and Subject-specific Lesson-planning Skills: On Learning Adaptive Teaching during Initial Teacher Education. *European Journal of Teacher Education*, 43(2), 131–150. <https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1679115>
- Maheshwari, V. K. (2012). Phases of teaching. Retrieved from <http://www.vkmaheshwari.com/WP/?p=424>
- Mauroux, F., et Morin, M.-F. (2018). Soutenir le travail des jeunes scripteurs par la conduite de l'entretien métagraphique en milieu scolaire : Pourquoi et comment ? *Repères*, 57, 123-142. <https://doi.org/10.4000/reperes.1516>
- Miles, M. et Huberman, A. (1994). *Qualitative Data Analysis*. Sage Publications.
- Musial, M., Pradère, F., et Tricot, A. (2011). Prendre en compte les apprentissages lors de la conception d'un scénario pédagogique. *Recherche & Formation*, 68, 15-30. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.1483>
- Musial, M., et Tricot, A. (2020). *Précis d'ingénierie pédagogique*. De Boeck Supérieur.

- Mutton, T., Hagger, H., et Burn, K. (2011). Learning to plan, planning to learn: The developing expertise of beginning teachers. *Teachers and Teaching*, 17(4), 399-416. <https://doi.org/10.1080/13540602.2011.580516>
- Panasuk, R. M., et Todd, J. (2005). Effectiveness of Lesson Planning: Factor Analysis. *Journal of Instructional Psychology*, 32(3), 215-232.
- Perrenoud, P., Altet, M., Lessard, C., et Paquay, L. (2008). *Conflits de savoirs en formation des enseignants : Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience. Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience*. De Boeck Supérieur.
- Picron, G. (2023). *Développement de la compétence rédactionnelle à l'université. Analyse linguistique des stades évolutifs et proposition d'un modèle explicatif* [thèse de doctorat, Université catholique de Louvain, Belgique].
- Pintrich, P. R. (1999). The Role of Motivation in Promoting and Sustaining Self-Regulated Learning. *International Journal of Educational Research*, 31(6), 459-470. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(99\)00015-4](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(99)00015-4)
- Riff, J., et Durand, M. (1993). Planification et décision chez les enseignants. *Revue française de pédagogie*, 103, 81-107.
- Ruys, I., Van Keer, H., et Aelterman, A. (2012). Examining pre-service teacher competence in lesson planning pertaining to collaborative learning. *Journal of Curriculum Studies*, 44(3), 349-379. <https://doi.org/10.1080/00220272.2012.675355>
- Schmitz, B., et Perels, F. (2011). Self-monitoring of self-regulation during math homework behavior using standardized diaries. *Metacognition and Learning*, 6(3), 255-273. <https://doi.org/10.1007/s11409-011-9076-6>
- Schraw, G., et Moshman, D. (1995). Metacognitive theories. *Educational Psychology Review*, 7(4), 351-371.
- Schraw, G., Crippen, K. J., et Hartley, K. (2006). Promoting self-regulation in science education: Metacognition as part of a broader perspective on learning. *Research in Science Education*, 36, 111-139. <https://doi.org/10.1007/s11165-005-3917-8>
- Strauss, A., et Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Sage.
- Suteu, L. (2021). Teachers' beliefs about classroom practices that develop students' metacognition and self-regulated learning skills. *Acta Didactica Napocensia*, 14(1). <https://doi.org/10.24193/adn.14.1.13>
- Tochon, F. (1993). *L'enseignant expert*. Nathan.
- Veenman, M. V., Hout-Wolters, V., Bernadette, H. A. M., et Afflerbach, P. (2006). Metacognition and learning: Conceptual and methodological considerations. *Metacognition and Learning*, 1(1), 3-14. <https://doi.org/10.1007/s11409-006-6893-0>
- Wanlin, P. (2009). La pensée des enseignants lors de la planification de leur enseignement. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 166, 89-128. <https://doi.org/10.4000/rfp.1294>
- Wanlin, P. (2016). Lesson planning: self-reported cognitions and practices of secondary school pre-service teachers. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 38(2), 341-365.
- Yin, R. K. (2003). *Case study research: Design and methods* (3^e éd.). Sage.

- Zhang, D., et Goh, G. (2006). Strategy knowledge and perceived strategy use: Singaporean students' awareness of listening and speaking strategies. *Language Awareness*, 15, 199-219. <https://doi.org/10.2167/la342.0>
- Zhang, D., et Zhang, L. J. (2019). Metacognition and self-regulated learning (SRL) in second/foreign language teaching. Dans X. Gao (dir.), *Second handbook of English language teaching* (p. 883-897). Springer.
- Zohar, A., et Barzilai, S. (2013). A review of research on metacognition in science education: Current and future directions. *Studies in Science Education*, 49(2), 121-169. <https://doi.org/10.1080/03057267.2013.847261>

Annexe 1 : Extrait de la planification d'Agnès

Le conte – classe de 1^{ère} C

Heure de cours, activité et intitulé	Timing	Déroulement (enseignant et élèves)	Pratiquer / Analyser / Réinvestir	Notes
Heure 2 Lundi 10/04 Conte Lire	5'	Lorsque que les élèves sont installés, nous débutons par un rappel de ce qui a été vu et fait au premier cours.	Pratiquer	Voir documents élèves Pp. 292 à 298
	10'	Les élèves se placent par deux et reprennent le conte sous les yeux. Ils vont devoir répondre aux questions qui se trouvent sous le texte. Nous lisons les questions ensemble et je fais reformuler par les élèves. - L'enseignante demande à un élève de reformuler ce qu'ils devront faire après la lecture des textes.		Prévoir de regrouper les élèves (penser l'organisation des bancs).
	30'	Ils travaillent sur les 10 questions en chuchotant. Je passe entre les rangées pour poser des questions, vérifier le travail, aider les élèves. - L'enseignante demande comment ils s'y prennent. Elle leur signale qu'ils ont changé de méthode et elle souhaite savoir pourquoi. Elle fait le point avec eux pour savoir où ils en sont. Elle leur demande leurs difficultés rencontrées. Elle demande si un autre groupe a fait autrement. Ils disposent du cours pour terminer. Un temps d'échange sera prévu. Si je remarque que la gestion du bruit est complexe, nous partageons nos réponses entre chaque exercice.	Analyser	