



Le rôle de la métacognition dans le développement de l'autonomie des élèves de la deuxième année du cycle secondaire qualifiant

The Role of Metacognition in Developing the Autonomy of Second-Year Students in the Qualifying Secondary Cycle

Chaimaa AICHI

Etudiante -chercheuse

Faculté des sciences de l'éducation

Laboratoire : Homme, Société, Education

Equipe de Recherche en Education, culture, arts et didactique de la langue et de la littérature
française

Université Mohamed V Rabat

Résumé : Cet article porte sur l'impact de la métacognition dans le développement de l'autonomie des élèves, en particulier dans les pratiques pédagogiques au niveau du secondaire. Bien que la métacognition soit largement reconnue dans les recherches pour ses effets positifs sur le développement de leur autonomie, elle reste peu encouragée par les enseignants, qui privilégient souvent des approches centrées sur la transmission des savoirs au détriment de la réflexion des élèves sur leurs propres processus d'apprentissage. Afin d'évaluer concrètement la place accordée à la métacognition, une enquête quantitative a été menée auprès d'enseignants de français dans la région de Casablanca-Settat. Un

questionnaire a été conçu pour mesurer l'importance accordée à la métacognition des élèves dans les pratiques pédagogiques, notamment dans l'enseignement de l'écriture, tout en analysant la perception des enseignants quant à son influence sur le développement de l'autonomie des élèves. Les résultats obtenus montrent que la métacognition reste insuffisamment intégrée dans l'enseignement de l'écriture, malgré la reconnaissance par les enseignants de son rôle déterminant dans le développement de l'autonomie des apprenants.

Mots-clés : Métacognition, autonomie, pratiques pédagogiques, enseignement de l'écriture.

Abstract: This article focuses on the impact of metacognition on the development of student autonomy, particularly within pedagogical practices at the secondary education level. Although metacognition is widely recognized in research for its positive effects on the development of autonomy, it remains insufficiently encouraged by teachers, who often favor knowledge transmission approaches over fostering students' reflection on their own learning processes. In order to concretely assess the role given to metacognition, a quantitative survey was conducted among French language teachers in the Casablanca-Settat region. A questionnaire was designed to measure the importance attributed to students' metacognition in pedagogical practices, particularly in the teaching of writing, while also analyzing teachers' perceptions of its influence on the development of student autonomy. The results show that metacognition is still insufficiently integrated into the teaching of writing, despite teachers acknowledging its crucial role in fostering learner autonomy.

Keywords: Metacognition, autonomy, pedagogical practices, writing instruction.

Digital Object Identifier (DOI): <https://doi.org/10.5281/zenodo.15584087>

1 Introduction

Dans un monde éducatif en constante évolution, marqué par la complexification des savoirs et la nécessité croissante pour les élèves de s'adapter de manière autonome aux exigences scolaires, la question de l'autonomie se trouve au cœur des préoccupations pédagogiques. Loin de se limiter à la simple capacité de travailler seul, l'autonomie renvoie à une posture active de l'élève, capable de mobiliser des stratégies pour comprendre, organiser, évaluer et améliorer ses apprentissages. C'est dans ce contexte que la métacognition, définie comme la capacité à réfléchir sur ses propres processus cognitifs pour mieux les contrôler, émerge comme un outil fondamental. Elle permet à l'apprenant de prendre conscience de ses modes de fonctionnement, d'identifier ses points forts et ses faiblesses, et de réguler ses actions pour progresser.

Si de nombreux travaux de recherche soulignent les effets positifs de la métacognition sur le développement de l'autonomie, il convient toutefois de s'interroger sur la manière dont elle est concrètement mise en œuvre dans les pratiques pédagogiques. Ainsi, on se demande dans quelle mesure l'intégration de la métacognition dans les démarches pédagogiques contribue au développement de l'autonomie des élèves. Cet article cherche à explorer cette question à travers une enquête quantitative menée auprès d'enseignants du secondaire afin de mieux comprendre la place accordée à la métacognition dans leurs pratiques pédagogiques et d'évaluer son impact perçu sur le développement de l'autonomie des élèves. Deux hypothèses guident cette recherche : la première avance que la métacognition reste peu présente dans les pratiques enseignantes, tandis que la seconde considère qu'elle joue pourtant un rôle déterminant dans le développement de l'autonomie des apprenants.

2. Cadre conceptuel

2.1. Définition de la métacognition

John Flavell est considéré comme le pionnier des recherches sur la métacognition, qu'il définit comme l'ensemble des connaissances qu'un individu possède sur ses propres processus cognitifs, ainsi que la capacité à les contrôler, les réguler et les orchestrer (Flavell, 1985, cité par Doly, 1997). La métacognition implique une conscience de ses processus d'apprentissage (Testevide, 2012), et permet à l'élève d'adopter des comportements réfléchis et autonomes, favorisant l'autoévaluation (Portelance, 2002). Elle s'apparente à un « savoir-agir » mobilisant efficacement les ressources internes (ibid.). Selon Flavell, la métacognition comprend deux dimensions principales : les connaissances métacognitives et les habiletés métacognitives. Les

premières regroupent les représentations que le sujet a de lui-même en tant qu'apprenant (métaconnaissances personnelles), des tâches à accomplir et des stratégies à mobiliser, qu'elles soient déclaratives, procédurales ou conditionnelles. Les secondes, appelées aussi expériences métacognitives, correspondent aux opérations mentales qui permettent à l'élève de planifier, contrôler et ajuster son activité afin d'atteindre un objectif. Ces habilités, qui se construisent par l'expérience, requièrent souvent un guidage pédagogique pour se développer.

2.2. Métacognition et écriture

L'écriture mobilise différentes connaissances, qu'elles soient déclaratives, conditionnelles ou procédurales, lesquelles interviennent dans les compétences langagières discursive, textuelle et linguistique. La métacognition, définie par Paris et Winograd (1990) comme la connaissance et le contrôle des processus cognitifs, joue un rôle essentiel dans l'écriture. Elle se manifeste par l'autocritique cognitive (la prise de conscience de ses connaissances) et l'autogérance cognitive (la régulation active des étapes du processus). Le modèle d'écriture de Hayes et Flower (1980) illustre bien cette dynamique métacognitive.

La motivation et l'estime de soi influencent l'utilisation des stratégies métacognitives (Borkowski et al., 1990). Les enseignants doivent donc offrir des rétroactions claires et aider les élèves à comprendre comment gérer leurs apprentissages, notamment en évitant une évaluation purement normative.

Dans la production écrite, les apprenants métacognitifs planifient mieux, choisissent des stratégies adaptées et s'auto-corrigent, contrairement aux rédacteurs moins expérimentés (Monem, 2015 ; Negretti, 2012). La métacognition permet de gérer la compréhension de la tâche, la planification, la gestion du temps et l'évaluation du travail (Escorcia, 2016). Elle assure aussi la coordination entre mémoire à long terme et mémoire de travail (Butterfield et al., 1996) et se traduit par une connaissance métascripturale indispensable à la compétence en écriture (Hacker et al., 2009). Si la métacognition joue un rôle central dans la régulation du processus d'écriture, elle s'inscrit plus largement dans une dynamique d'autonomisation de l'apprenant.

2.3. Métacognition et autonomie

La métacognition est étroitement liée à l'autonomie et à l'autonomisation des apprenants, cette dernière étant définie comme le développement de leur capacité à apprendre (Holec, 1990 : 77).

Selon Frédéric Guilleray et Joëlle Proust (2024), l'autonomie repose intrinsèquement sur la métacognition et l'autorégulation : pour être véritablement autonomes dans leur apprentissage, les élèves doivent savoir se fixer des objectifs, planifier et appliquer des stratégies adaptées pour les atteindre, tout en s'auto-évaluant de manière continue. Brown (1977) propose quant à lui une distinction entre plusieurs dimensions métacognitives : savoir quand on maîtrise une connaissance, savoir précisément ce que l'on sait, identifier ce qu'il reste à apprendre, et comprendre l'utilité des stratégies d'intervention. Ces stratégies métacognitives se traduisent principalement par la réflexion sur son propre processus d'apprentissage, la compréhension des conditions favorables à celui-ci, l'organisation et la planification des activités d'apprentissage, ainsi que l'autoévaluation et l'autocorrection (Cyr, 1998).

3. Etude empirique : Méthodologie et résultats

3.1. Méthodologie

Dans le cadre de cette étude, nous avons adopté une approche quantitative. Un questionnaire a été adressé aux enseignants de français des établissements d'enseignement secondaire de la région Casablanca-Settat dans le but de recueillir leur perception sur le rôle de la métacognition dans le développement de l'autonomie ainsi que sur la place qu'elle occupe dans leurs pratiques pédagogiques. La diffusion du questionnaire s'est faite via WhatsApp, Google Forms et remise en main propre afin d'assurer une large accessibilité. Cependant, seulement 278 enseignants y ont répondu, ce qui constitue un échantillon suffisamment représentatif pour analyser les perceptions et les pratiques des enseignants concernant la métacognition dans le contexte de l'enseignement du français.

3.2. Résultats

Dans cette section, nous présentons les résultats obtenus à partir des données recueillies lors de notre étude, suivis d'une analyse approfondie. Ces résultats seront examinés à la lumière des hypothèses formulées, en mettant en évidence la place que les enseignants accordent à la métacognition dans leurs pratiques pédagogiques, ainsi que son rôle potentiel dans le développement de l'autonomie des élèves.

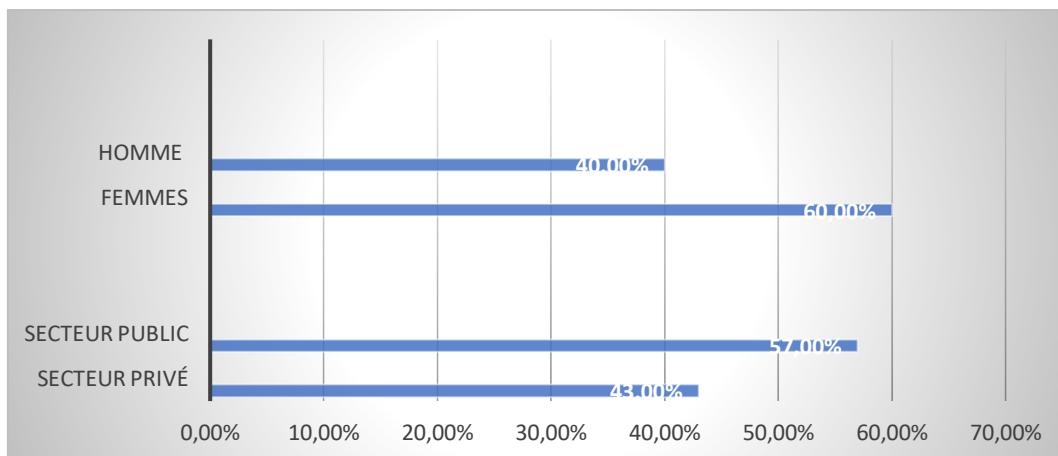


Figure n° 1 : Répartition de l'échantillon par genre et milieu d'exercice

L'échantillon retenu dans le cadre de notre étude présente une légère prédominance féminine, avec 60 % de femmes contre 40 % d'hommes. Il comprend également 57 % d'enseignants exerçant en milieu urbain et 43 % en milieu rural, offrant ainsi une représentation plus complète et diversifiée des pratiques pédagogiques dans différents contextes scolaires.

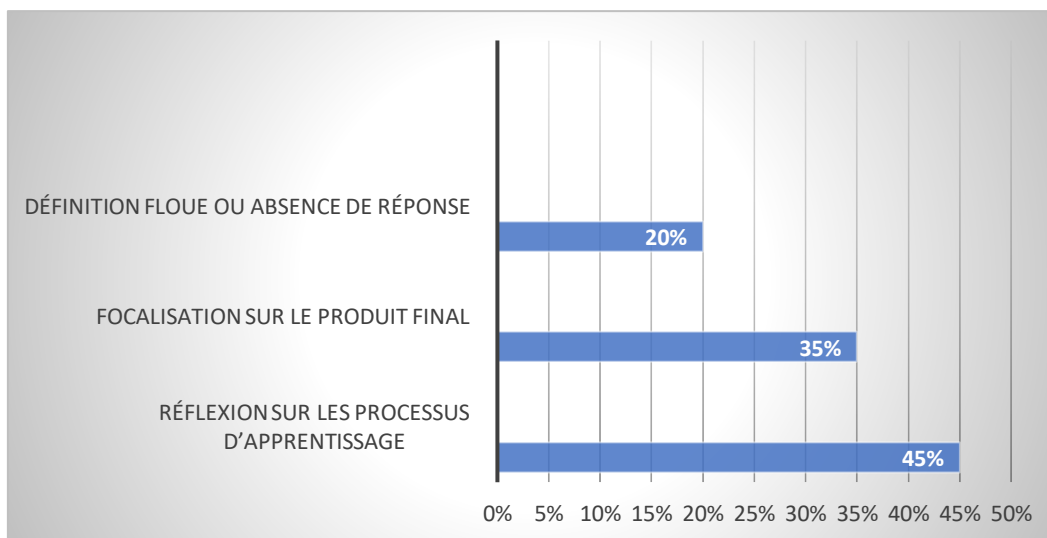


Figure n° 2 : Représentation des enseignants sur la métacognition

L'analyse des réponses des enseignants met en lumière une diversité de compréhensions du concept. Une majorité relative, soit environ 45 % des répondants, associe la métacognition à la prise de conscience des processus mentaux engagés dans l'apprentissage. Ces enseignants définissent la métacognition comme la capacité à réfléchir sur sa propre façon d'apprendre, à prendre du recul sur ses méthodes de travail ou encore à analyser ses erreurs pour mieux

progresser. En revanche, 35 % associent la métacognition avec l'appréciation du produit final que sur les mécanismes de pensée mis en œuvre pendant la réalisation d'une tâche. Enfin, 20 % des enseignants reconnaissent ne pas connaître clairement le terme ou préfèrent ne pas en proposer de définition. Ces résultats révèlent que, bien que la métacognition soit partiellement connue du corps enseignant, sa compréhension reste pourtant assez floue. Cela peut en limiter l'application concrète en classe. Il apparaît donc essentiel de renforcer la formation des enseignants sur cette notion afin de leur permettre d'en faire un levier explicite pour le développement de l'autonomie et de la réflexivité chez les élèves.

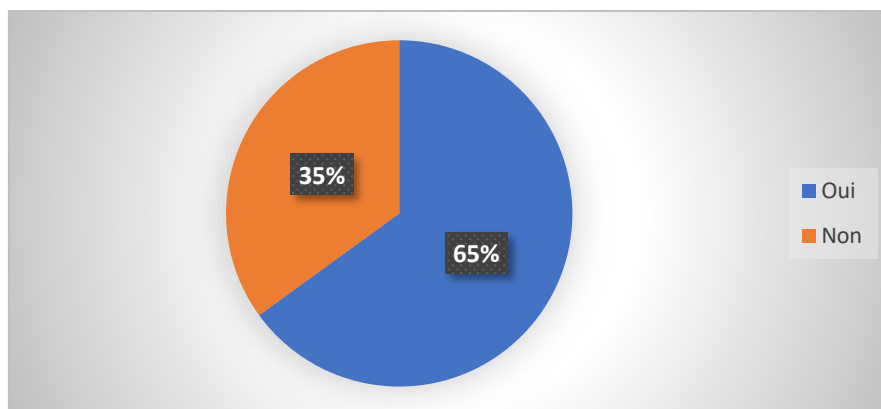


Figure n° 3 : Impact de la métacognition sur le développement de l'autonomie

La majorité des enseignants interrogés, soit environ 65 %, répondent positivement à cette question, affirmant que la métacognition joue un rôle essentiel dans le développement de l'autonomie des élèves. Pour eux, amener les élèves à réfléchir sur leurs démarches d'apprentissage permet de les rendre plus conscients de leurs stratégies, de mieux comprendre leurs erreurs et ainsi de devenir progressivement capables de réguler leur travail sans dépendre constamment de l'enseignant. Ils considèrent que la métacognition permet aux élèves d'apprendre à apprendre, ce qui constitue un fondement de l'autonomie. En revanche, 35% des enseignants déclarent ne pas percevoir de lien clair entre métacognition et autonomie, estimant que d'autres facteurs, comme la discipline ou la répétition des exercices, sont plus déterminants pour rendre les élèves autonomes.

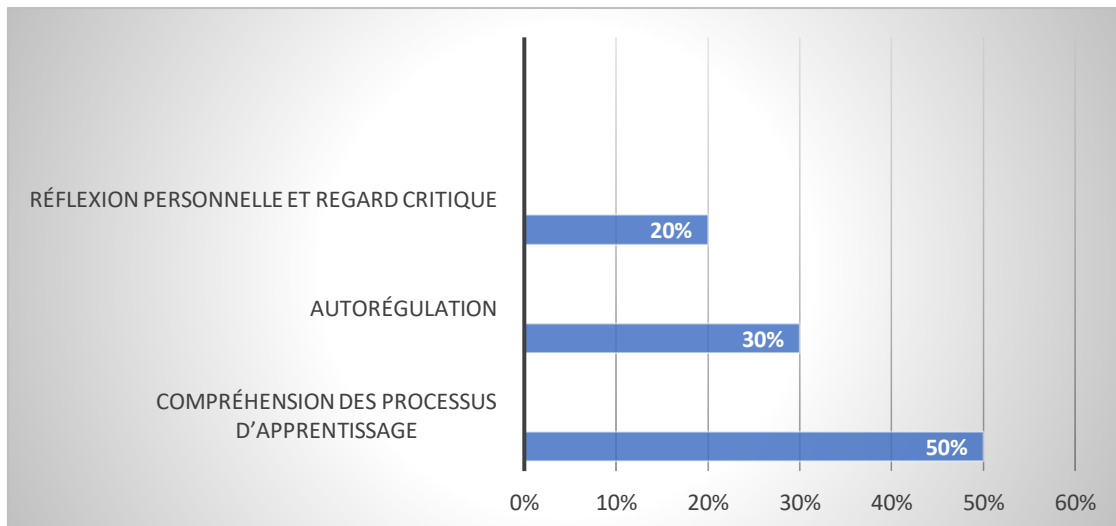


Figure n° 4 : Perceptions des enseignants sur la métacognition et le développement de l'autonomie

Les enseignants interrogés ont fourni des réponses variées à la question de savoir comment la métacognition favorise le développement de l'autonomie des élèves. Environ 40 % d'entre eux expliquent que la métacognition permet aux élèves de mieux comprendre leurs propres processus d'apprentissage, ce qui leur donne les moyens d'agir de manière plus autonome. Près de 30 % soulignent que cette prise de conscience favorise une meilleure gestion de leurs faiblesses et réussites, renforçant ainsi leur capacité à s'auto-réguler sans dépendre constamment de l'enseignant. Par ailleurs, environ 20 % des enseignants mettent en avant le rôle de la réflexion personnelle qui, selon eux, encourage les élèves à développer un regard critique sur leur travail et à prendre des initiatives pour améliorer leurs performances. Cette capacité à analyser ses propres démarches et résultats est considérée comme un levier essentiel pour progresser de manière autonome. Ainsi, bien que la perception de la métacognition et de son impact sur l'autonomie varie, les enseignants reconnaissent majoritairement son rôle central dans le processus d'émancipation des élèves vis-à-vis de l'enseignant, en favorisant leur capacité à gérer eux-mêmes leurs apprentissages.

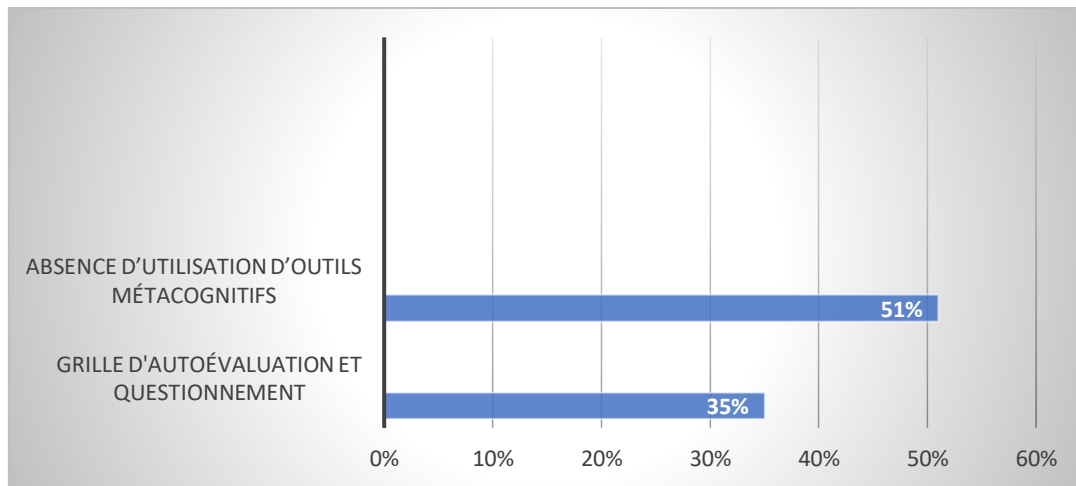


Figure n° 5 : Usage des outils métacognitifs par les enseignants

Environ 35 % des enseignants affirment utiliser des outils pour développer la métacognition. Parmi ceux-ci, les plus fréquemment cités sont les grilles d'autoévaluation et le questionnaire qui aident les élèves à réfléchir sur leur manière de travailler, à repérer leurs points forts et leurs points faibles, et à prendre en charge leur propre progression. Cependant, 51 % des enseignants reconnaissent ne pas utiliser d'outils spécifiques, soit par manque de formation, soit parce qu'ils estiment que la métacognition est déjà implicite dans certaines activités. Pour eux, les moments de correction, les échanges oraux suffisent parfois à susciter une réflexion chez les élèves, sans qu'il soit nécessaire de recourir à des dispositifs formalisés. Ce résultat met en évidence une certaine méconnaissance ou une sous-exploitation de la métacognition dans le cadre pédagogique. Il souligne la nécessité d'une formation plus approfondie et d'un accompagnement didactique pour intégrer durablement des outils favorisant la réflexivité des élèves et, par conséquent, le développement de leur autonomie.

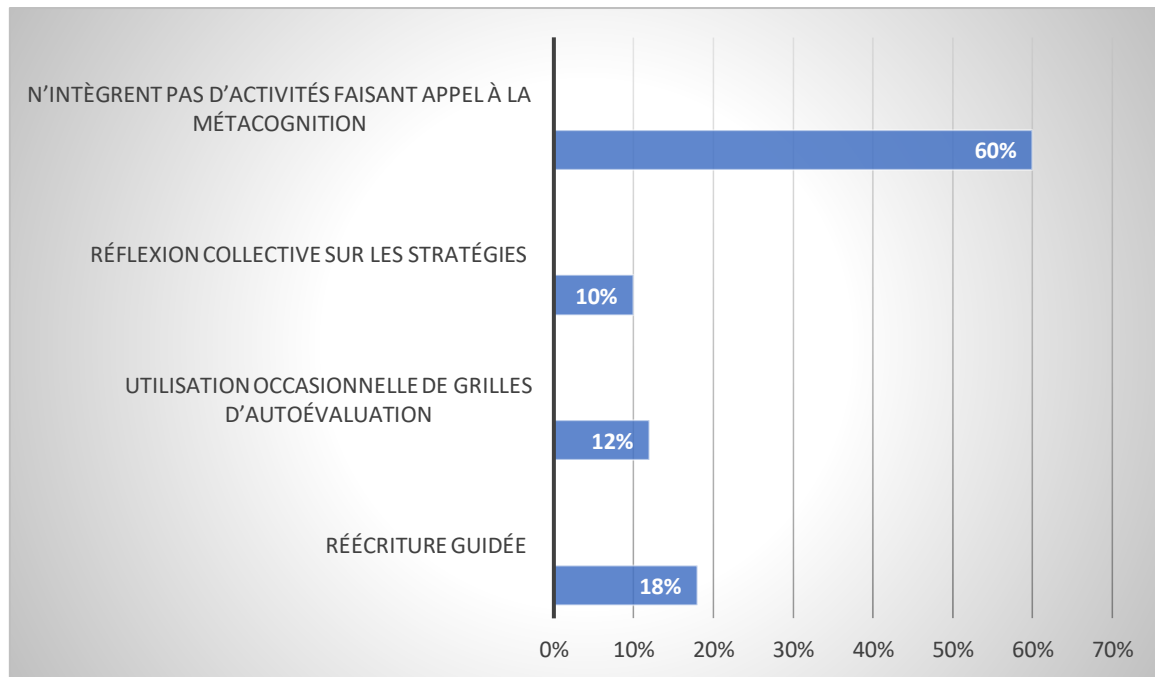


Figure n° 6 : Intégration d'activités métacognitives dans les pratiques pédagogiques des enseignants

Les réponses des enseignants montrent que les activités mobilisant explicitement la métacognition restent peu développées dans les pratiques pédagogiques des enseignants interrogés. Si 40 % d'entre eux affirment proposer des activités qui sollicitent une forme de réflexion sur les processus d'apprentissage, ces activités sont le plus souvent ponctuelles et peu formalisées. Parmi ces enseignants, 18 % mentionnent des séances de réécriture guidée où les élèves doivent identifier les points à améliorer dans leur production initiale. D'autres, soit 12 %, évoquent l'usage occasionnel de grilles d'autoévaluation, qui permettent aux élèves de prendre conscience de la qualité de leur travail, mais ces outils sont rarement accompagnés d'un temps de verbalisation ou de justification. Seuls 10 % vont plus loin en mettant en place des activités de réflexion collective sur les stratégies d'écriture, souvent à travers des discussions après les évaluations ou lors de la correction. En revanche, une majorité d'enseignants (environ 60 %) reconnaît ne pas intégrer des activités favorisant la métacognition. Ainsi, même si la métacognition reste peu traduite dans des activités concrètes et planifiées. Ces résultats soulignent donc une faiblesse dans la mise en œuvre d'activité faisant appel à la métacognition des élèves, qui sont pourtant essentielles pour favoriser l'autonomie et la réflexivité des élèves.

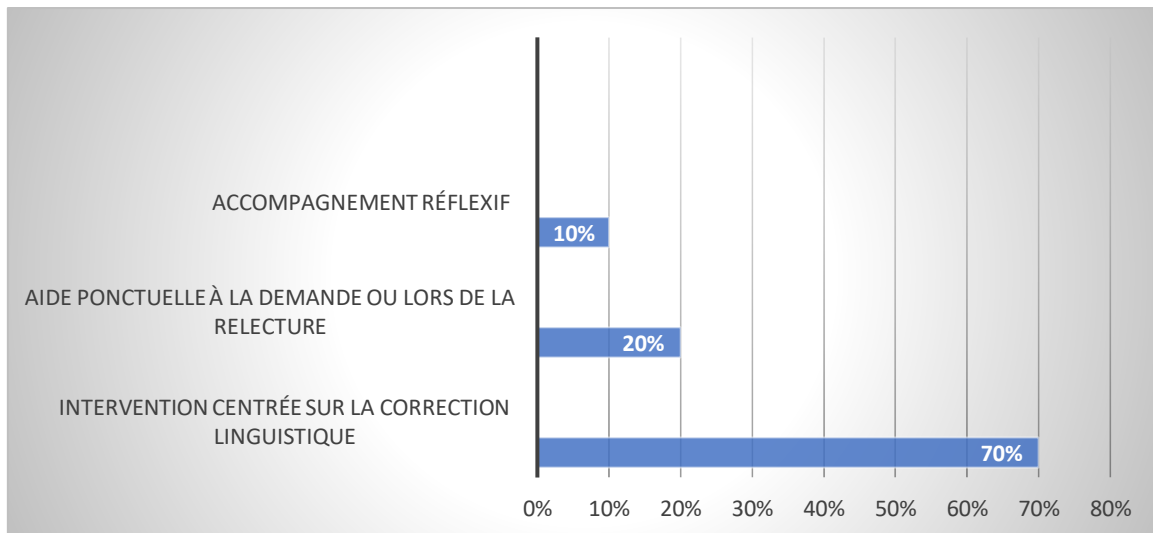


Figure n° 7 : Types d'interventions des enseignants dans le processus d'écriture des élèves

L'analyse des réponses des enseignants révèle que la majorité d'entre eux intervient effectivement dans le processus d'écriture des élèves, mais la nature et l'intensité de cette intervention varient considérablement. Environ 70 % des enseignants déclarent accompagner leurs élèves, notamment lors de la phase de mise en texte. Cependant, cette intervention se concentre principalement sur la correction des erreurs linguistiques (orthographe, grammaire, syntaxe) plutôt que sur l'accompagnement stratégique. Par ailleurs, environ 20 % des enseignants adoptent une posture plus distanciée, privilégiant une aide ponctuelle à la demande des élèves ou lors des phases de relecture. Enfin, une minorité d'enseignants (10 %) intègre des démarches plus réflexives, comme la co-construction du plan, la discussion des choix stylistiques ou la mise en place de stratégies d'auto-correction. Ces pratiques, bien que peu répandues, témoignent d'une volonté de favoriser l'autonomie et la métacognition chez les élèves. Globalement, les résultats montrent que si l'intervention des enseignants dans le processus d'écriture est fréquente, elle reste souvent centrée sur des aspects formels et ponctuels, au détriment d'un accompagnement structuré favorisant la prise de conscience des stratégies d'écriture et le développement de l'autonomie des élèves.

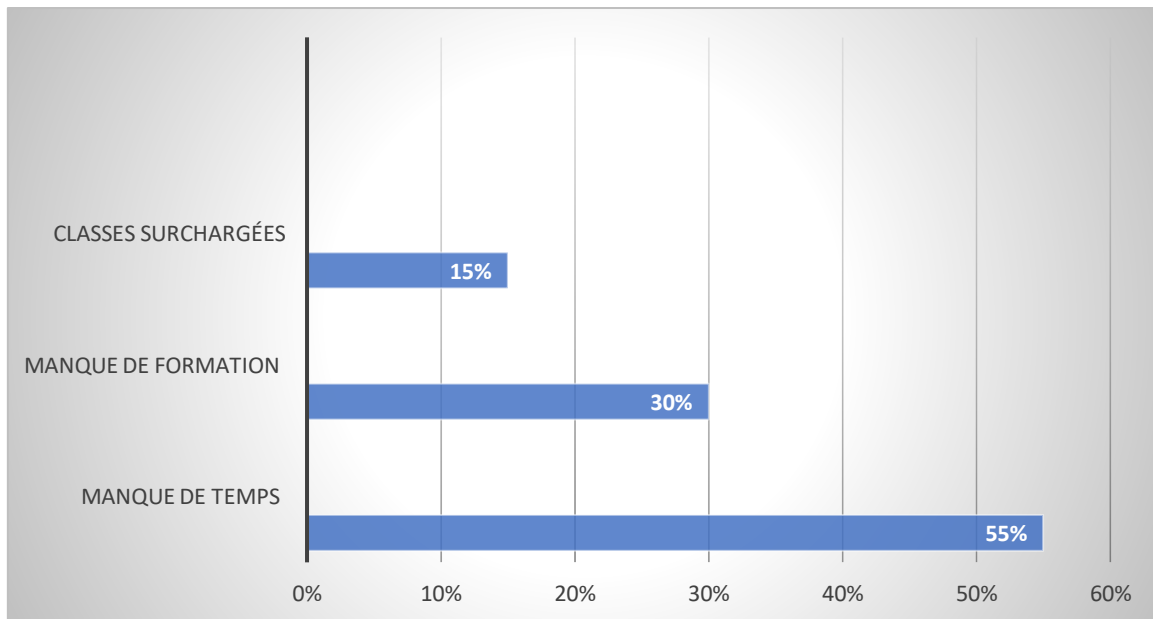


Figure n° 8 : Obstacles à l'intégration d'activités métacognitives selon les enseignants

Les enseignants interrogés ont identifié plusieurs obstacles majeurs qui freinent l'intégration d'activités métacognitives dans leurs pratiques pédagogiques. Le facteur le plus souvent cité, par environ 55 % des répondants, est le manque de temps. Selon eux, la lourdeur des programmes et la nécessité de couvrir un large contenu disciplinaire laissent peu de place pour des activités de réflexion approfondie sur les processus d'apprentissage. Environ 30 % des enseignants soulignent également un déficit de formation spécifique à la métacognition. Ils se sentent insuffisamment outillés pour concevoir et animer des activités adaptées, ce qui les conduit à privilégier des méthodes plus traditionnelles et centrées sur la transmission de connaissances. Par ailleurs, 15 % des enseignants évoque le grand nombre d'élèves par classe, qui complique la mise en place d'activités métacognitives efficaces. Selon eux, l'encadrement individualisé que ces activités requièrent devient difficile à assurer dans des groupes surchargés, ce qui limite les possibilités de suivi, de retour personnalisé et de développement progressif de l'autonomie chez chaque élève.

4 Conclusion

La métacognition des élèves joue un rôle fondamental dans le développement de leur autonomie, particulièrement au cycle secondaire qualifiant. En apprenant à réfléchir sur leurs propres stratégies, difficultés et progrès, les élèves gagnent en capacité à gérer leur apprentissage de manière autonome et efficace. Cette compétence favorise non seulement une meilleure compréhension des contenus, mais aussi une adaptation plus flexible face aux défis scolaires. Cependant, malgré la reconnaissance de son importance par la recherche et même par certains enseignants, la métacognition des élèves reste encore peu valorisée et peu encouragée dans les pratiques pédagogiques, notamment dans l'enseignement de l'écriture. Les résultats de l'enquête menée auprès des enseignants de français dans la région de Casablanca-Settat illustrent ce décalage entre théorie et pratique. Pour mieux intégrer la métacognition dans les pratiques pédagogiques et développer l'autonomie des élèves, il est important que les enseignants encouragent le questionnement réflexif, invitant les élèves à analyser leurs stratégies d'apprentissage. Par ailleurs, la mise en place d'outils métacognitifs, comme des grilles d'autoévaluation et des journaux de bord, permet aux élèves de suivre leurs progrès et de s'engager activement dans leur apprentissage. La formation des enseignants à ces méthodes, ainsi que l'instauration de moments de partage en groupe pour verbaliser les démarches, contribuent à renforcer ces pratiques. Ces mesures favorisent une prise de conscience des processus cognitifs et aident les élèves à devenir des apprenants autonomes.

Bibliographie

- Portelance, L. (2002). Intégrer la métacognition dans l'ensemble de ses interventions pédagogiques. *Vie pédagogique*, (122), 20–23.
- Flavell, J. H. (1985). Développement métacognitif. In J. Bideaud & M. Richelle (Éds.), *Psychologie développementale. Problèmes et réalités* (pp. 29–41). Pierre Mardaga.
- Testevide, I. (2012). La métacognition au service des étudiants infirmiers. *Soins Cadres*, 84, 42–44.
- Paris, S. G., & Winograd, P. (1990). Promoting metacognition and motivation of exceptional children. *RASE : Remedial & Special Education*, 11(6), 7–15. <https://doi.org/10.1177/074193259001100604>
- Escorcia, D., & Fenouillet, F. (2011). Quel rôle de la métacognition dans les performances en écriture ? Analyse de la situation d'étudiants en sciences humaines et sociales. *Revue canadienne de l'éducation*, 34(2), 53–76.
- Butterfield, E. C., Hacker, D. J., & Albertson, L. R. (1996). Environmental, cognitive, and metacognitive influences on text revision: Assessing the evidence. *Educational Psychology Review*, 8, 239–297.
- Monem, R. (2015). Metacognition and self-scaffolding in MMORPGs: Case study of an adolescent male gamer. *The Qualitative Report*, 20(4), 64.
- Borkowski, J. G., Johnston, M. B., & Reid, M. K. (1987). Metacognition, motivation, and controlled performance. In *Handbook of cognitive, social, and neuropsychological aspects of learning disabilities* (Vol. 2, pp. 147–173).
- Negretti, R. (2012). Metacognition in student academic writing: A longitudinal study of metacognitive awareness and its relation to task perception and evaluation of performance. *Written Communication*, 29(2), 142–179. <https://doi.org/10.1177/0741088312438529>

Hacker, D. J., Dunlosky, J., & Graesser, A. C. (2009). *Handbook of metacognition in education*. Routledge

Brown, A. L. (1977). Knowing when, where and how to remember. A problem of metacognition. *Illinois University*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED146562.pdf>

Cyr, P. (1998). *Les stratégies d'apprentissage*. CLE international.

Guilleray, F., & Proust, J. (2024). *Glossaire de la métacognition*. Conseil scientifique de l'éducation nationale. https://www.reseau-canope.fr/fileadmin/user_upload/Projets/conseil_scientifique_education_nationale/syntheses_et_recommandations/2024_MEN_CSEN_Glossaire_metacognition_V03.pdf