



HAL
open science

Métacognition et dynamique motivationnelle : conditions, motivations et freins à la mise en place d'un enseignement métacognitif en lycée professionnel

Floriane Leclair

► To cite this version:

Floriane Leclair. Métacognition et dynamique motivationnelle : conditions, motivations et freins à la mise en place d'un enseignement métacognitif en lycée professionnel. Education. 2017. dumas-01639024

HAL Id: dumas-01639024

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01639024>

Submitted on 5 Feb 2018

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

École Supérieure du Professorat et de l'Éducation de l'Académie de Nantes

Site de Nantes

Mémoire de Master 2

**METACOGNITION ET DYNAMIQUE MOTIVATIONNELLE :
CONDITIONS, MOTIVATIONS ET FREINS A LA MISE EN
PLACE D'UN ENSEIGNEMENT METACOGNITIF EN LYCEE
PROFESSIONNEL**

LECLAIR Floriane

Sous la direction de Patrice Bourdon

Master Métiers de l'Enseignement de l'Éducation et de la Formation

Mention Enseignement du second Degré

Parcours Eco-gestion

Année universitaire 2016-2017

Engagement de non-plagiat

Je soussignée LECLAIR Floriane,

étudiante en MEEF 2nd degré à l'ESPE de l'académie de Nantes déclare avoir pris connaissance de la charte anti-plagiat de l'Université de Nantes, déclare être pleinement consciente que le plagiat de documents ou d'une partie d'un document publiés sur toutes formes de support, y compris l'internet, constitue une violation des droits d'auteur ainsi qu'une fraude caractérisée.

En conséquence, je m'engage à citer toutes les sources que j'ai utilisées pour rédiger ce mémoire.

Nantes, le _____

Signature :

Remerciements

Merci à l'ensemble de l'équipe pédagogique du Master MEEF éco-gestion de Nantes et tout particulièrement à Sylvie Harzelec et Patrice Bourdon pour l'ensemble des connaissances et compétences qu'ils m'ont permis de construire tout au long de ces deux années de formation.

Merci à mes trois tuteurs, Evelyne Momas, Khadija Mouda et Nicolas Froger pour leur accompagnement et leur disponibilité.

Merci aux professeurs qui ont accepté de participer aux entretiens pour ce mémoire.

Merci à l'ensemble de l'équipe pédagogique du lycée Léonard de Vinci à Nantes et notamment à Pascal Krupka qui m'a fait découvrir et aimer la pédagogie de projet.

Et enfin, merci aux Hommes et aux Femmes, qu'on oublie trop en ces temps de réforme, qui ont construit le système social grâce auquel j'ai pu poursuivre des études, devenir Professeur et écrire ce Mémoire.

SOMMAIRE

INTRODUCTION	1
PARTIE I CONTEXTE DE L'ETUDE ET PROBLEMATIQUE.....	3
1 – La métacognition.....	4
1.1 – Apprendre à apprendre : une compétence clé de l'éducation nationale.....	4
1.2 – Définition et clarifications	5
1.3 – La métacognition : une recette miracle à la réussite ?	7
1.4 – La métacognition en classe	9
2 – La dynamique motivationnelle en contexte scolaire.....	11
2.1 – Motiver l'apprentissage : une mission des enseignants	11
2.2 – Caractéristiques de la dynamique motivationnelle	11
2.3 – Motivation et métacognition	13
3 – Contexte local	15
4 – Problématique et hypothèses.....	16
4.1 – Problématique	16
4.2 – Hypothèses.....	18
PARTIE II ENQUETE TERRAIN	19
1 – Méthodologie	20
1.1 – Définition et objectifs de l'étude.....	20
1.2 – Echantillonnage.....	20
1.3 – Mise en œuvre de l'enquête	22
1.4 – Analyse des données	23
2 – Analyse des données recueillies.....	24
2.1 – Motivations à la mise en place d'un enseignement métacognitif	24

2.2 – Freins à la mise en place d’un enseignement métacognitif.....	26
2.3 – Facteurs influençant la mise en place d’un enseignement métacognitif.....	32
3 – Synthèse des résultats.....	36
CONCLUSION.....	39
BIBLIOGRAPHIE.....	41

INTRODUCTION

En tant qu'étudiante en Master II Métiers de l'Education, de l'Enseignement et de la Formation (MEEF) option économie et gestion et Professeur-Stagiaire depuis moins d'une année, je m'intéresse aux processus d'apprentissage des élèves. Ecrire un mémoire professionnel est pour moi l'opportunité d'étudier deux phénomènes liés à l'apprentissage : la métacognition, désignée par l'apprendre à apprendre dans les textes officiels de l'Education Nationale, et la dynamique motivationnelle des élèves.

La métacognition selon Flavel¹ (1976) peut être définie par « *la connaissance que l'on a de ses propres processus cognitifs* ». Les études qui portent sur la métacognition montrent que la prise de conscience de ses propres processus cognitifs et de ceux d'autrui favorise l'apprentissage et améliore les capacités cognitives des élèves rencontrant des difficultés en classe (Dortier, 2014).

La motivation en contexte scolaire est « *un état dynamique qui trouve ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but* » (Viau, 1994). C'est une notion qui appartient au domaine de l'affectif (Lafortune & Saint Pierre, 1996). Nous parlons ici de motivation au sens de dynamique motivationnelle afin de souligner qu'il s'agit d'un système où une multitude de variables interagissent (Bourgeois, 2006). Parmi ces variables, nous retiendrons dans le cadre de cette étude, le sentiment d'efficacité personnelle, le processus attributionnel, et la valeur de l'activité (Viau, 2004).

Lorsque j'ai commencé l'écriture de ce mémoire en première année de Master, la problématique qui orientait ma recherche était « *Quelle est l'influence d'un enseignement métacognitif sur le sentiment d'efficacité personnelle et le processus attributionnel et in fine sur la motivation des élèves à apprendre en lycée professionnel ?* ». Pour répondre à cette problématique une étude préliminaire composée de trois entretiens semi-directifs avec des élèves de seconde Baccalauréat Professionnel du tertiaire a été menée. Celle-ci a permis de confirmer une partie de la recherche scientifique. Elle a également mis en exergue, que l'utilisation de stratégies métacognitives était rare lors de la lecture ou la prise de notes des consignes et que cela menait les élèves à des erreurs malgré l'utilisation de stratégies métacognitives dans la réalisation de l'exercice. Egalement, ce premier travail a permis d'identifier qu'il était nécessaire de prendre en compte le facteur de la valeur de l'activité, liée aux

¹ Flavel J.H. (1976), "Metacognitive aspects of problem-solving", in *The nature of intelligence*, Resnick L.B., Lawrence Erlbaum Associates, pp.231-235.

butts individuels, dans l'étude de la dynamique motivationnelle en plus du sentiment d'efficacité personnelle et du processus attributionnel.

Les résultats de cette étude et mon nouveau statut de Professeur-Stagiaire m'ont menée à me poser des questions d'un prisme nouveau à celles que je me posais alors. En effet, l'étudiante étant baignée dans la théorie et peu confrontée à l'action, la découverte de l'écart entre le prescrit et le réel, m'a menée à vouloir chercher non pas seulement les effets de la métacognition sur la dynamique motivationnelle des élèves mais ce qui pouvait être une motivation ou un frein à la mise en place d'un enseignement métacognitif pour les professeurs et leur perception du lien métacognition/motivation. En conséquence, ce dossier sera organisé autour des problématiques suivantes :

Quels sont les motivations et les freins des professeurs à la mise en place d'un enseignement métacognitif en lycée professionnel en économie-gestion ?

Dans quelle mesure la perception de son influence sur la motivation des élèves peut-elle engager les professeurs dans cette pratique ?

Ce mémoire présente dans un premier temps, un état des lieux du contexte institutionnel scientifique et local dans lequel ma recherche s'inscrit et en quoi cela me permet d'aboutir à la problématique ci-dessus. Dans un deuxième temps, ce dossier présente la méthodologie de l'étude menée et l'analyse des données recueillies, afin de répondre à cette problématique.

PARTIE I

CONTEXTE DE L'ETUDE ET

PROBLEMATIQUE

1 - La métacognition

1.1 - Apprendre à apprendre : une compétence clé de l'éducation nationale

En 2000, à Lisbonne, il a été décidé que l'Europe devait devenir, « *l'économie basée sur la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde capable de soutenir la croissance économique avec plus et de meilleurs emplois et une plus grande cohésion sociale* » (Famose & Margnes, 2016). L'une des conditions nécessaire à l'atteinte de cet objectif a été d'investir dans le Capital humain. En conséquence, depuis 2006, des compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie ont été définies par le cadre de référence Européen.

Le terme « compétence » ici employé répond à un nouveau paradigme de l'éducation où l'élève est au centre de l'action, du savoir-faire (Langouche et al. 1996). Il peut être défini par la mobilisation de ressources organisées pour traiter avec succès une situation déterminée (Famose & Margnes, 2016).

Les compétences dites « clé » sont des compétences transversales permettant « *à un individu de s'intégrer avec succès dans plusieurs réseaux sociaux tout en demeurant indépendant et personnellement efficace dans des circonstances nouvelles ou imprévisibles* » (Ibid.) en d'autres termes ce sont des compétences pour la vie ou « Life Skills ».

Parmi les compétences clés du cadre de référence Européen, nous retrouvons l'apprendre à apprendre défini par « *l'aptitude à entreprendre et poursuivre un apprentissage, y compris par une gestion efficace du temps et de l'information à la fois de manière individuelle et en groupe. Cette compétence implique de connaître ses propres méthodes d'apprentissage et ses besoins, [...] et d'être capable de surmonter des obstacles afin d'accomplir son apprentissage [...]* »². Il est souligné que pour apprendre à apprendre, il est nécessaire que des stratégies d'apprentissage soient identifiées et maîtrisées par le sujet qui connaît ses forces et ses faiblesses et fait preuve d'une attitude positive supposant motivation et confiance en soi.

En France, cette compétence clé est retranscrite dans le domaine « les méthodes et outils pour apprendre » du socle commun de connaissances, de compétences et de culture³ entré en vigueur en septembre 2016. Ce texte précise que les méthodes et outils pour apprendre doivent faire l'objet d'un apprentissage explicite en situation afin de permettre à tous les élèves d'apprendre à apprendre.

² Communautés européennes. (2007). Compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie, Un cadre de référence Européen, Belgique, Education et Formation. http://www.ac-rouen.fr/medias/fichier/keycomp-fr_1325755703492.pdf [12 février 2016]

³ Socle commun de connaissances, de compétences et de culture, Nor MENE1506516D, décret n°2015-375 du 31-3-2015, http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html&cid_bo=87834 [12 février 2016]

Les objectifs de connaissances et de compétences pour la maîtrise du socle commun sont : « l'organisation du travail personnel », « la coopération et la réalisation de projets », « la démarche de recherche et de traitement de l'information » ainsi que « les outils numériques pour échanger et communiquer ».

L'article D.311-11, du code de l'éducation, permet de compléter le socle commun de connaissances, de compétences et de culture par la présentation du rôle de l'enseignant dans l'apprentissage des élèves. L'enseignant est un accompagnateur des apprentissages : il permet aux élèves de construire des compétences, de manière active (le sujet est au centre du processus d'apprentissage), tout au long de leur formation. Il prend en compte les spécificités individuelles des élèves afin de permettre à chacun de réussir (Circulaire de rentrée 2015) et de mener ses élèves vers l'autonomie (livret personnel de compétences). Pour réaliser ces objectifs, l'enseignant dispose d'un droit de liberté pédagogique selon l'article 912-1-1 du code de l'éducation dans la limite du respect des programmes de l'éducation nationale et du projet d'établissement.

1.2 - Définition et clarifications

La métacognition

La métacognition, définie par « la connaissance que l'on a de ses propres processus cognitifs » est un terme qui apparaît en 1976 suite aux études menées par Flavel (Flavel, 1976⁴). A la fin des années 90, la métacognition a déjà été le sujet de nombreuses recherches. En psychologie, les recherches visent la compréhension des processus cognitifs alors qu'en didactique, elles cherchent à comprendre comment un sujet élabore un savoir (Noël, 1997). Cependant, certaines études menées sous son nom portent en réalité sur la connaissance générale des processus cognitifs. C'est pourquoi en 1997, Noël (Ibid.) propose une nouvelle définition. La métacognition est *“un processus mental dont l'objet est soit une activité cognitive, soit un ensemble d'activités cognitives que le sujet vient d'effectuer ou est en train d'effectuer, soit un produit mental de ces activités cognitives. La métacognition peut aboutir à un jugement sur la qualité des activités mentales en question ou de leur produit et éventuellement à une décision de modifier l'activité cognitive, son produit ou même la situation qui l'a suscitée.”* La métacognition est donc la prise de conscience, des processus cognitifs permettant leur évaluation et leur ajustement.

La métacognition est composée, d'une part des métaconnaissances, c'est-à-dire, la connaissance que le sujet a de son propre fonctionnement cognitif (affect, styles cognitifs...) et de

⁴ Flavel J.H. (1976), “Metacognitive aspects of problem-solving”, in *The nature of intelligence*, Resnick L.B., Lawrence Erlbaum Associates, pp.231-235.

celui de ses pairs, de ses connaissances et de ses stratégies d'apprentissage (Doly, 2006 ; Lafortune & al., 2000), et d'autre part d'habiletés métacognitives, qui regroupent selon Romano (1992), les activités de surveillance de l'exécution du processus cognitif, d'évaluation des processus et d'ajustement. Il est important de souligner que l'auto-évaluation est un aspect essentiel du développement d'habiletés métacognitives (Lafortune et Deaudelin, 1999) qui permet d'être en état permanent de précorrection de son activité (Doly, 1997, cité par Lafortune & al. 2000).

Cognition et métacognition

Selon Romainville (1993), la frontière entre cognition et métacognition peut-être floue. En effet, il a été démontré que le corps enseignant tend à confondre les capacités, les processus et les stratégies cognitives et métacognitives (Saint-Pierre & Lafortune, 1995).

Dans un contexte académique, nous pouvons considérer qu'apprendre désigne la mise en œuvre de stratégies cognitives, c'est-à-dire des stratégies de gestion des processus cognitifs de traitement de l'information. Apprendre serait donc un processus de traitement de l'information. Cependant, apprendre n'est pas seulement une action mais également un résultat. L'élève qui apprend aboutit à une modification durable de ses connaissances (Romainville, 1993).

La psychologie rassemble sous le nom de "cognition" diverses capacités : la perception des sens, la mémoire, l'apprentissage, le langage, la résolution de problèmes (Dortier, 1999⁵). La métacognition nécessite l'utilisation de certaines capacités cognitives, notamment, le jugement et l'analyse d'où une difficulté à les distinguer. Cependant, elle se différencie de par son objet. En effet, la métacognition vise à juger ses propres capacités cognitives (Noël & Leclercq, 2011).

Réflexivité et métacognition

Selon Wolf (2005), métacognition et réflexivité possèdent des points communs : « *les stratégies du sujet sont centrales dans les deux courants et tous deux tentent de décrire la prise de conscience de manière objectivante* ». En revanche, il souligne que « *le concept de métacognition aurait une connotation plus psychologique que le concept de réflexivité, qui lui, aurait une connotation plus sociologique, anthropologique ou épistémologique et une signification bien plus large* ». Broyon (2006), explique ce postulat : « *une pensée critique se développe à partir de contenus (concepts, énoncés etc.) alors qu'une pensée métacognitive porte sur la description du fonctionnement mental* ». Cependant, elle souligne que des « *contenus de connaissances sont insuffisants à l'exercice d'une pensée critique car à chaque discipline correspondent des modes de pensée particuliers. Or, le penseur critique ne peut comprendre cela s'il n'a pas développé une pensée*

⁵ DORTIER J.-F. (1999). « la révolution cognitive », In DORTIER J.-F. *Le cerveau et la pensée*, Auxerre : Sciences Humaines.

métacognitive ». Réflexivité et métacognition apparaissent être interdépendants et difficilement distinguables.

Transfert et métacognition

Selon une étude menée par Saint-Pierre et Lafortune (1995), certains enseignants confondent transfert et métacognition. Pourtant même si la métacognition favorise le transfert, il peut y avoir transfert sans métacognition. Il existe différents types de transferts, général ou spécifique, vertical ou latéral ou encore, basse route, haute route⁶. Famose et Margnes (2006), retiennent le concept de transfert basse route et de transfert haute route. Le premier est un transfert spontané, irréfléchi, le second est conscient, explicite, en d'autres termes, il est métacognitif. Il peut également y avoir activité métacognitive (exemple comprendre que l'on ne sait pas), sans qu'il y ait transfert par la suite.

1.3 - La métacognition : une recette miracle à la réussite ?

Les études montrent que la métacognition est une méthode qui permet aux enseignants d'identifier l'indépendance ou dépendance au champ des élèves et la sensibilité cognitive (visuelle, auditive, kinesthésique), afin d'identifier les dysfonctionnements cognitifs et d'adapter leur enseignement (Noël 1997). La recherche scientifique montre également que la métacognition est une caractéristique des élèves en réussite. En effet, selon Doly (Doly, 2006), les élèves en situation de réussite possèdent, des habiletés métacognitives, des capacités d'autonomie et de transfert ; ils attribuent leurs résultats à des causes internes contrôlables et entretiennent leur motivation d'apprendre. Lafortune et Deaudelin parlent d'individu métacognitif, c'est-à-dire « *une personne qui se connaît par rapport à ses façons d'apprendre et en comparaison avec celles des autres, qui peut reconnaître ses compétences vis-à-vis d'une tâche à réaliser et les stratégies pertinentes pour réaliser la tâche* » (Lafortune & Deaudelin, 1999). Selon Grangeat, l'effet positif de la métacognition résulte d'une meilleure décentration qui permet aux élèves de s'approprier les savoirs (Grangeat, 1999). La métacognition permet aux élèves d'entrer dans une dynamique de la réussite : connaître la manière dont on construit des savoirs favorise la construction de nouvelles compétences et permet de faire évoluer le rapport au savoir de l'élève car celui-ci prend confiance en lui (Devolvé, 2006). En revanche, il apparaît que performance et métacognition ne soient pas corrélées. En effet, Romainville (1996), suite à une étude sur des étudiants en première année à l'Université a constaté qu'une qualité supérieure de la description des stratégies cognitives et métacognitives employées n'impliquait pas une performance supérieure et inversement. Egalement, les stratégies employées par les étudiants les

⁶ BOSSON M. (2008). *Acquisition et transfert de stratégies au sein d'une intervention métacognitive pour des élèves présentant des difficultés d'apprentissage*, Thèse, Université de Genève.

plus performants n'étaient pas les mêmes. Romainville a également constaté que la recherche de la performance limitait l'activité métacognitive en raison des stratégies d'évitement et de la recherche du gain de temps (Ibid.).

Des critiques méthodologiques ont été faites quant aux résultats des recherches portant sur la métacognition. En effet, la plus part de ces études examinent les propos recueillis suite à une activité introspective des apprenants. Il est donc considéré que les processus cognitifs peuvent être soumis à l'examen et à l'analyse de celui qui les met en œuvre (Romainville, 1996). Pourtant, nous pourrions nous questionner sur l'accessibilité des processus cognitifs à la conscience de l'apprenant, la véracité des rapports subjectifs induits et l'influence de l'habileté verbale (Ibid.). Cependant, Kesse (1972 ; cité par Romainville, 1996) souligne que « *la conscience qu'une personne a de ses propres images, sentiments... doit être reconnue comme étant une sorte d'observation qui n'est pas en principe différente de l'observation externe et, par conséquent, comme une source légitime de connaissance. Un rapport introspectif, par le fait même qu'il est un rapport, est public et, comme tel, un objet propre de recherche psychologique* ».

Les recherches menées depuis les années 90 ont mis en avant que la métacognition n'était pas une recette miracle à la réussite. En effet, Zakhartouch (2015), souligne qu'il est nécessaire de l'utiliser à bon escient, de respecter certaines conditions, afin qu'elle profite à tous, surtout ceux qui en ont le plus besoin et pas seulement aux élèves en situation de réussite. Aider l'élève n'est pas lui imposer des stratégies d'apprentissage mais l'accompagner dans une réflexion sur lui-même (Zakhartouch, 2015). En effet, il apparaît que pour développer les habiletés métacognitives des apprenants, le professeur doit les guider dans la prise de conscience de leurs processus cognitifs afin qu'ils puissent les contrôler, les ajuster et les transférer en fonction de la tâche à réaliser (Lafortune & Al., 2000). Cet accompagnement s'inscrit dans une perspective socioconstructiviste : l'enseignant doit adopter le rôle de médiateur, de guide entre le savoir et le sujet, pas celui d'un expert qui transfère des savoirs. Il renonce à agir sur les élèves et prend en compte le sens que les élèves donnent aux activités (Lafortune & Deaudelin, 1999). Egalement, pour être efficace, la métacognition doit être utilisée dans un climat de confiance, où l'erreur est valorisée (Zakhartouch, 2015) et où la surcharge cognitive est évitée dans l'objectif de donner le temps aux élèves d'apprendre à penser par eux-mêmes et de développer leur esprit critique⁷. Devolvé, insiste sur l'importance d'un temps de réflexion individuel et collectif quant aux stratégies cognitives employées lors de la réalisation d'un exercice, pendant et après l'apprentissage d'une nouvelle leçon (Devolvé, 2006). Portelance (2002), elle, souligne la nécessité de considérer la métacognition comme un objet d'apprentissage qui doit être intégré au contenu. Ainsi, la métacognition ne doit pas être étudiée de façon isolée mais intégrée aux

⁷ COSTA, A.L. (1984), «Mediating the Metacognitive», in Educational Leadership, vol. 42, n°3, p. 57-62.

activités d'apprentissage des élèves et ce de manière récurrente et diversifiée. Enfin, de nombreux auteurs insistent sur la nécessité d'aborder la métacognition de manière transversale afin de donner du sens aux apprentissages (Famose & Margnes, 2016). Cela sous-entend un travail collaboratif.

La recherche a d'autre part, permis de considérer de nombreuses activités pédagogiques et d'établir lesquelles favorisaient l'enseignement et l'émergence de stratégies métacognitives. Selon Noël (1997), pour guider les élèves dans une pratique métacognitive, le professeur questionne les élèves sur les stratégies utilisées pour trouver la réponse, non sur la réponse et ne commence jamais par pourquoi mais plutôt par comment. Ce questionnement peut avoir lieu tout au long de la séance d'enseignement, il permet d'identifier si les consignes ont été bien comprises, de comparer les stratégies employées pendant et après le travail entre pairs, de questionner les élèves sur leur raisonnement afin d'aboutir à une synthèse réalisée en collaboration (Lafortune & Deaudelin, 1999). Pour Saint-Pierre et Lafortune (1995), certaines méthodes pédagogiques et techniques d'enseignement et certains processus d'évaluation et d'apprentissage favorisent le développement des processus métacognitifs, a) les méthodes pédagogiques basées sur le travail coopératif (activité ou discussion de groupe, jeux et simulations) favorisent l'échange et permettent aux élèves d'améliorer leur propre façon de faire en allant chercher des idées chez les autres, b) différentes techniques d'enseignement notamment l'utilisation de schémas, du modelage et de la rétroaction-communication et les activités d'apprentissage qui y sont attachées ; observation, auto-observation et écriture à propos de soi ; favorisent les prises de conscience et fournissent des moyens et modèles aux élèves pour apprendre à contrôler leur pensée c) en termes d'évaluation, il semble qu'il est nécessaire que l'évaluation permette à l'élève de réexaminer son travail afin qu'il puisse s'interroger sur les erreurs commises et les corriger et *in fine* améliorer ses stratégies cognitives et métacognitives. Famose et Margnes (2016), insistent sur la nécessité de planifier les évaluations.

1.4 - La métacognition en classe

D'un point de vue théorique, la métacognition apparaît comme un élément de solution à la réussite de tous les apprenants à condition que celle-ci soit correctement utilisée. Seulement, Portelance et Ouellet (2004), constatent que la plus part des enseignants ne font pas naturellement et aisément de la métacognition en classe en raison de freins individuels ou collectifs, explicites ou non.

Parmi les freins les plus souvent cités par les enseignants ayant participé à des expériences scientifiques, la notion de temps est celle qui revient le plus souvent. Saint-Pierre et Lafortune (1995) : « *Les professeurs ne sont pas toujours enclins à prendre le temps nécessaire en classe pour intervenir sur les dimensions métacognitives et affectives* », il apparaît que les professeurs se sentent souvent obligés de faire un choix portant sur le contenu. Ils craignent également la réaction de certains

élèves qui pourraient considérer ces activités comme une perte de temps. En addition à la contrainte temporelle, les enseignants considèrent souvent qu'il est impossible d'intervenir auprès de tous les élèves en raison des classes surchargées (Portelance & Ouellet, 2004).

La recherche a permis de mettre en exergue d'autres freins à la mise en place d'un enseignement métacognitif. D'une part, les enseignants expriment explicitement leur sentiment d'incompétence en la matière, a) ils craignent de ne pas intervenir de la bonne manière et de mener à des conséquences affectives négatives (Portelance & Ouellet, 2004), b) ils trouvent difficile de surmonter les difficultés d'expression de certains élèves (Ibid.), c) ils jugent compliqué de susciter des comportements métacognitifs et de les percevoir (Ibid.), d) ils montrent une certaine réticence à tenter de nouvelles expériences en raison de la crainte de perdre le contrôle de ce qui se passe en classe (Saint-Pierre et Lafortune, 1995) et, e) ils trouvent chronophage d'intégrer continuellement l'enseignement de stratégies métacognitives aux activités d'apprentissage (Ibid.). D'autre part, des freins implicites ont été constatés par les chercheurs notamment la difficulté à saisir le sens du concept de métacognition. En effet, Portelance et Ouellet (2004) constatent que les enseignants confondent souvent, a) métacognition et réflexion sur un comportement observable, b) créativité et métacognition, c) transfert et métacognition et, d) approche inductive et métacognition. Ont été également constatés le scepticisme face au désir et à la capacité des enfants à développer des capacités métacognitives et des paradigmes pédagogiques différents, ne permettant pas aux équipes de s'entendre sur certains aspects de l'apprentissage.

Les études présentant ce constat ont cependant mis en exergue qu'avec du temps, à travers des discussions de groupe et un travail d'équipe pour construire des outils pédagogiques communs, une majorité des professeurs réussissent à intégrer la métacognition de façon quasi-automatique à leurs enseignements et reconnaissent la pertinence de l'enseignement métacognitif, en particulier pour que l'apprenant prenne conscience de ce qu'il a compris.

2 - La dynamique motivationnelle en contexte scolaire

2.1 - Motiver l'apprentissage : une mission des enseignants

Le nouveau socle commun de connaissances, de compétences et de culture souligne l'importance de donner la possibilité à tous les élèves de réussir en prenant en compte les spécificités de chacun et en mettant en place une pédagogie qui favorise l'épanouissement des élèves, leur motivation et leur pleine implication dans les apprentissages⁸.

Lors de la mise en place des parcours d'excellence, la Ministre de l'Education Nationale a rappelé le rôle des enseignants vis-à-vis de la motivation : « *la motivation [...] s'accompagne et se valorise au fil de la scolarité, et il est de notre devoir de l'entretenir* »⁹.

2.2 - Caractéristiques de la dynamique motivationnelle

La motivation scolaire, quelque peu délaissée durant la deuxième moitié du vingtième siècle, a retrouvé tout son intérêt depuis les années 90 avec la prise de conscience de l'importance de la dimension affective dans l'enseignement. La recherche est aujourd'hui féconde et les débats nombreux. La communauté scientifique s'accorde cependant, majoritairement sur un point : la motivation est une des conditions essentielles à l'apprentissage (Bourgeois, 2006).

La motivation, appartenant au domaine de l'affectif, est « *un état dynamique qui trouve ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but* » (Viau, 1994). Elle est associée à la curiosité intellectuelle, au goût de comprendre, à la confiance en ses capacités, à l'implication cognitive active, aux efforts consentis, à la persévérance malgré les obstacles (Portelance, 2002). Viau admet trois déterminants principaux à la motivation d'apprendre : les perceptions qu'un élève a de la valeur de l'activité, de ses compétences et de la contrôlabilité (Viau, 2004).

La perception de la valeur d'une activité est le jugement qu'un élève porte sur l'intérêt et l'utilité d'une activité pédagogique en fonction des buts (motivations) qu'il poursuit. Ces buts peuvent être d'évitement de l'échec ou, d'accomplissement (Fenouillet, 2012). Les buts d'évitement de

⁸ Circulaire de rentrée 2015 NOR MENE1512598C n° 2015-085 du 3-6-2015
http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html&cid_bo=89301

⁹ <http://www.education.gouv.fr/cid97575/parcours-d-excellence-pour-les-collegiens-de-rep-de-la-troisieme-jusqu-a-la-terminale.html&xtmc=motivationlyceacutée&xtnp=1&xtr=1>

l'échec mènent à ne pas s'engager dans l'action pour éviter l'humiliation et la honte (Conesfroy, 2016).

Les buts d'accomplissement incitent à rechercher le succès pour obtenir joie et fierté, ils peuvent être d'apprentissage – l'activité du sujet est centré sur la tâche, il cherche à augmenter sa compétence à comprendre ou à maîtriser quelque chose de nouveau (Conesfroy, 2016) – ou de performance – l'activité du sujet est censée lui permettre d'obtenir un jugement favorable sur sa compétence, dans ce cas réussir signifie faire mieux que les autres (Conesfroy, 2016) –. Selon Eccles et Wigfield¹⁰ (2000), l'élève ne sera motivé à s'engager dans une tâche d'apprentissage que si celle-ci a de la valeur pour lui. Cette valeur repose sur 4 dimensions : l'intérêt intrinsèque de la tâche, l'utilité de la tâche vis-à-vis des projets, le rapport entre la tâche et l'image de soi et le coût de la tâche. La perception de la valeur de l'activité est liée au concept de perspective temporelle. Celle-ci est définie par Heimberg (1963 ; cité par Thiébaud, 1998) comme « *les degrés selon lesquels le futur est perçu comme prévisible, structuré et contrôlable* ».

La perception de sa compétence ou le sentiment d'efficacité personnelle désigne la croyance qu'une personne a en ses capacités à réussir une activité (Bandura, 2003). Les chercheurs constatent que les apprenants confiants se fixent des objectifs plus élevés, emploient des stratégies d'apprentissage et d'autorégulation et font preuve de persévérance. Plus un élève a confiance en lui plus il se fixera des buts qui sont au-delà de son niveau actuel de compétence (Famose et Margnes, 2016). A l'inverse, il est constaté que les apprenants ne vont pas s'investir dans une tâche pour laquelle ils se sentent peu efficaces (Galand, 2006). Bandura (2003), met en exergue quatre facteurs qui influencent la perception qu'un élève a de ses compétences : les performances antérieures, les expériences vicariantes, la persuasion verbale et les états psychiques. Selon l'auteur, l'enseignant doit chercher à développer le sentiment d'efficacité personnelle des élèves en leur proposant des objectifs proches et en les focalisant sur leur réussite et les moyens mis en œuvre dans la réussite de l'activité réalisée. Legendre et Branden (1969, cité par Lafortune et Saint-Pierre, 1996), considèrent que la confiance mène à la réussite, ce qui entraîne un cercle vertueux. Lafortune et Saint-Pierre (1996), soulignent qu'une expérience d'échec occasionnel ne détruit pas le sentiment d'efficacité personnelle, au contraire, elle peut être un défi permettant d'accroître la motivation.

La théorie de l'attribution causale permet d'expliquer la perception de la contrôlabilité. Celle-ci s'intéresse à la perception des causes ou des raisons qui expliquent l'apparition d'un événement

¹⁰ ECCLES J. WIGFIELD A. (2000). Expectancy-Value Theory of Achievement Motivation, in Contemporary Educational Psychology, N°25, PP. 68-81. <http://acmd615.pbworks.com/f/ExpectancyValueTheory.pdf>

particulier (Fenouillet, 2012). Le tableau ci-dessous illustre les propriétés attributionnelles et des exemples qui aboutissent à une perception de la contrôlabilité (Viau, 2004) :

Locus	Interne		Externe	
	Stable	Instable	Stable	Instable
Contrôlable	Stratégies d'apprentissage	Effort	Programme scolaire	Perceptions de l'enseignant
Incontrôlable	Aptitudes intellectuelles	Maladie	Niveau de difficulté	Humeur de l'enseignant

Selon Weiner (2000), l'attribution causale impacte la perception de l'efficacité personnelle des élèves, leur attente de réussite future et *in fine* leur motivation. Un élève qui attribue ses résultats à des causes internes et contrôlables sera généralement plus motivé et performant qu'un élève qui attribue ses résultats à des causes externes et incontrôlables.

Le paradigme systémique de la motivation présenté ici, suggère que l'école n'est pas seule responsable de la motivation des élèves cependant, elle peut favoriser leur engagement dans l'apprentissage (Bourgeois, 2006). Viau (2004), liste cinq facteurs principaux sur lesquels les enseignants peuvent jouer afin d'influencer les perceptions déterminantes de la dynamique motivationnelle des élèves de manière positive : les activités pédagogiques proposées en classe, les modes d'évaluation utilisés par l'enseignant, l'enseignant lui-même, les systèmes de récompenses et sanctions et le climat de travail (coopération/compétition..). Viau (1994), propose cinq indicateurs permettant de mesurer la motivation d'apprendre des élèves : l'engagement cognitif, le choix d'entreprendre ou d'éviter une activité, la persévérance et la performance qui est la conséquence finale de la motivation.

2.3 - Motivation et métacognition

Selon Saint-Pierre et Lafortune (1995), il est difficile, voire impossible de séparer affectivité et métacognition. En effet, lorsqu'un élève comprend qu'il a bien appris (expérience métacognitive) et qu'il attribue cette réussite à son travail (attribution interne instable résultant de la métacognition), il se récompense d'avoir fourni ce travail ce qui augmente sa motivation (Ibid.). Une meilleure compréhension et la dimension transversale des stratégies apprises peuvent également donner du sens aux activités ce qui motive les élèves (Ibid.). Famose et Margnes (2016), considèrent que certaines connaissances métacognitives interviennent dans la construction du sentiment d'auto-efficacité. Ils considèrent également que les élèves sont amenés à autoréguler leur cognition ainsi que leurs affects par l'activité métacognitive. Romainville (1993), souligne cependant que certaines composantes motivationnelles peuvent représenter un frein au développement de capacités métacognitives

(exemple : motivation d'évitement de l'échec) et Famose et Margnes (2016), insistent que l'acquisition d'un savoir métacognitif ne suffit pas à garantir son utilisation il faut également susciter l'utilisation de ces savoirs ce qui implique une mobilisation des élèves et donc leur motivation.

3 – Contexte local

Cette étude est menée dans le cadre de mon mémoire de master MEEF économie et gestion. La recherche sur le terrain s'est déroulée sur deux années.

Durant la première année de master, j'ai réalisé trois stages au lycée international et polyvalent Nelson Mandela de Nantes. Cet EPLE regroupe un lycée professionnel avec un lycée technologique et général. Il propose également des formations post-bac. Durant mon troisième stage de deux semaines, du 18 au 29 avril 2016, j'ai été tutorée par Madame Momas Professeur Principal de la classe de seconde Baccalauréat Professionnel option Gestion et Administration composée de 35 élèves, dont une majorité de filles. C'est avec cette classe que j'ai effectué mon recueil de données pour mon étude préliminaire qui m'a menée à intégrer la dimension de la valeur de la tâche à mon analyse.

Durant ma deuxième année de Master mon double statut faisait que j'étais deux jours par semaine étudiante à l'ESPE de Nantes au sein d'une classe de 20 étudiants dont 9 Professeurs-Stagiaires d'Economie-Gestion en Lycée Professionnel et trois jours par semaine Professeur-Stagiaire au sein du Lycée Professionnel Léonard de Vinci de Nantes auprès d'une classe de seconde Gestion-Administration (5h/semaine) et d'une classe de première Gestion-Administration (4h/semaine).

Cet EPLE se situe dans une zone urbaine sensible de Nantes. Il emploie 59 personnes dont 46 personnels enseignant avec une moyenne d'ancienneté en poste de 8 ans. L'établissement accueille en moyenne 340 élèves chaque année répartis sur huit formations :

- quatre Baccalauréats Professionnels : Métiers de la Mode, Gestion-Administration, Accompagnement Soins & Service à la Personne et Services de Proximité & Vie Locale,
- deux CAP : Petite Enfance et Habillement, Vente & Pressing,
- une Mention Complémentaire : Essayage, Retouche & Vente,
- une troisième Préparation Professionnelle.

Le taux de féminisation élève de l'EPLE est de 82.5 %, ce qui est quasiment le double du taux académique de féminisation en lycée professionnel. Les élèves sont, pour plus de la moitié, issus de la PCS « ouvriers et inactifs » (52,1 %). Egalement, 47,3 % des élèves sont en retard d'un an et plus.

Mon étude est menée auprès de trois étudiants de ma classe, professeurs d'économie-gestion débutants et auprès de trois professeurs d'économie-gestion expérimentés exerçant en lycée professionnel sur la ville de Nantes.

4 – Problématique et hypothèses

4.1 - Problématique

A partir de l'étude institutionnelle et scientifique réalisée, il est constaté que, a) la motivation est nécessaire à la mobilisation des élèves, b) la métacognition favorise la réussite scolaire et, c) qu'il est possible de faire l'hypothèse de l'existence d'une influence réciproque entre ces deux concepts.

Si le processus motivationnel en contexte scolaire dépend en partie du sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 2003) et du processus attributionnel (Weiner, 2000), il est possible de considérer que la métacognition puisse influencer la motivation d'apprendre. En effet, la métacognition favorise d'une part, l'entrée de l'élève dans une dynamique de réussite qui va lui permettre d'augmenter son estime personnelle (Devolvé, 2006) et, d'autre part, sa capacité à analyser les causes de ses résultats (Doly, 2006).

Egalement, si la motivation est nécessaire à la mobilisation des élèves, il semble nécessaire que les élèves soient motivés pour apprendre et utiliser des stratégies métacognitives.

De plus, Lafortune et Saint Pierre (1996), soutiennent l'idée qu'il existe un lien entre ces deux concepts puisqu'elles considèrent que la métacognition et l'affectivité (qui regroupe les attitudes, valeurs, comportements, émotions, sentiments, la motivation et l'attribution) sont complémentaires et indissociables.

Cependant, les textes étudiés mettent en avant la difficulté des enseignants à intégrer la métacognition à leur enseignement pour des raisons variées : conception de l'apprentissage, contrainte temporelle, nombre d'élèves, sentiment d'incompétence et incompréhension du concept même de la métacognition (Saint-Pierre et Lafortune, 1995). Sont également mis en exergue la nécessité de respecter certaines conditions pour que l'usage de la métacognition soit bénéfique à la motivation de tous les élèves. Notamment un climat de travail serein et respectueux de l'erreur (Zakhartouch, 2015), des activités permettant collaboration et échange (Lafortune et Saint-Pierre, 1996) et, l'approche transversale de l'apprentissage de stratégies métacognitives (Famose et Margnes, 2016). Quoi qu'il en soit, il apparaît que les professeurs participants à des études scientifiques sur la métacognition réussissent avec le temps et l'engagement à l'intégrer à leurs enseignements et à en tirer des bénéfices en termes de motivation et de réussite des élèves (Saint-Pierre et Lafortune, 1995).

Il est important de souligner que les études scientifiques portant sur la métacognition se sont majoritairement intéressées aux élèves et enseignants du primaire et à l'enseignement des mathématiques et du français. Quelques études ont porté sur l'enseignement des mathématiques ou d'une langue étrangère au collège ou encore sur les méthodes de travail des étudiants à l'Université.

Il est apparu difficile de trouver une étude sur l'utilisation de la métacognition en Lycée Professionnel ou sur l'utilisation de la métacognition pour l'enseignement d'une matière professionnelle. En conséquence, il apparaît nécessaire d'étudier les motivations, les freins et la perception des professeurs des effets de la mise en place d'un enseignement métacognitif en Lycée Professionnel puisque le public élève et le corps enseignant présentent des caractéristiques différentes de celles du primaire, du collège ou encore de l'Université.

Ces constats nous mènent à nous questionner sur plusieurs aspects. Tout d'abord, nous pouvons nous demander si les résultats des études réalisées sont transposables à l'enseignement professionnel. C'est-à-dire aux spécificités du public élève et du corps enseignant qui ne sont pas les mêmes que celles des enseignants de primaire ou encore des professeurs d'Université. Ensuite, nous pouvons nous demander si les Professeurs de Lycées Professionnels considèrent pertinent d'intégrer la métacognition à leurs enseignements. C'est-à-dire utile vis-à-vis des référentiels et programmes et pour l'apprentissage des élèves. Aussi, nous pouvons nous demander si les professeurs considèrent possible d'intégrer la métacognition à leur pédagogie (contraintes temporelles, nombre d'élèves par classe, intérêt des élèves, incertitude quant à leurs capacités...). Enfin, nous pouvons nous demander si les Professeurs de Lycées Professionnels perçoivent la métacognition comme un outil favorisant la motivation des élèves en influençant positivement le sentiment d'efficacité personnelle des élèves et leur processus attributionnel ainsi que la valeur qu'ils accordent aux activités.

Notre analyse et le questionnement qui en résulte nous permettent d'aboutir aux problématiques suivantes :

Quels sont les motivations et les freins des professeurs à la mise en place d'un enseignement métacognitif en lycée professionnel en économie-gestion ?

Dans quelle mesure la perception de son influence sur la motivation des élèves peut-elle engager les professeurs dans cette pratique ?

Mon double statut de Professeur-Stagiaire s'avère ici un avantage pour mener une étude sur deux échantillons de population différents. En effet, mes journées de présence à l'ESPE seront l'opportunité d'étudier une population de professeurs débutant leur carrière et, mes journées en EPLE celle d'étudier une population de professeurs expérimentés dans l'objectif d'identifier les différences entre ces deux populations. Cette problématique permettra également de mettre en exergue les bienfaits mais aussi les pistes d'amélioration pour la formation, initiale et continue, des enseignants à l'enseignement de la métacognition.

4.2 - Hypothèses

D'après la littérature scientifique, quatre hypothèses peuvent être formulées :

Il existe un sentiment d'incompétence de la part des professeurs lorsqu'il s'agit d'intégrer la métacognition aux apprentissages. Selon les auteurs Saint-Pierre & Lafortune (1995) et Portelance & Ouellet (2004) les professeurs expriment clairement un sentiment d'incompétence face à l'enseignement métacognitif. Ils craignent la perte de contrôle de la classe, la non maîtrise de la dimension affective et de ne pas réussir à susciter les comportements métacognitifs ni de les percevoir. Cette difficulté peut en partie s'expliquer par la mauvaise compréhension du concept de métacognition.

Les professeurs sont freinés par leur propre conception de l'apprentissage dans la mise en place d'un enseignement métacognitif. La conception de l'apprentissage semble être un frein important à la mise en place d'un enseignement métacognitif (Saint-Pierre & Lafortune, 1995 ; Portelance & Ouellet, 2004 ; Famose & Margnes, 2016). Certains Professeurs semblent douter du désir et de la capacité des élèves à développer des capacités métacognitives. D'autres ne considèrent pas avoir le temps d'intégrer automatiquement la métacognition à leurs séances d'enseignement.

Les professeurs considèrent que la métacognition est un outil qui favorise la motivation et la réussite des élèves en lycée professionnel. Selon la recherche, la métacognition est un outil qui favorise la motivation et la réussite des élèves. Pour Devolvé (2006), la métacognition permet à l'élève d'entrer dans une dynamique de la réussite qui va lui permettre d'augmenter son estime personnelle. Selon Doly (2006), l'activité métacognitive permet à l'élève d'attribuer sa propre réussite à des causes internes et contrôlables. Cependant, Lafortune et Saint-Pierre (1996), mettent en exergue que de nombreux enseignants ne maîtrisent pas le concept de métacognition. En conséquence, nous sommes amenés à nous demander si les professeurs peuvent faire un lien entre métacognition et motivation.

L'enseignement de stratégies métacognitives en économie-gestion, en lycée professionnel est possible et favorise la motivation des élèves. Dans leur article « *Intervenir sur la métacognition et l'affectivité* » parue dans Pédagogie collégiale, Saint-Pierre et Lafortune (1995) mettent en avant qu'au début de leur intervention, les professeurs semblaient rencontrer des difficultés à intégrer la métacognition à leur cours et à en percevoir les retombées positives. A l'issue de trois années d'un travail de recherche collaboratif les professeurs intégraient quasi automatiquement à leur séance d'enseignement des activités métacognitives et constataient des retombées positives sur l'apprentissage des élèves.

PARTIE II
ENQUETE TERRAIN

1 - Méthodologie

1.1 - Définition et objectifs de l'étude

L'objectif de cette étude est de recueillir des données permettant d'établir des résultats quant aux perceptions qu'ont les professeurs d'économie-gestion en lycées professionnels de la métacognition, de leur rôle dans l'enseignement de la compétence clé apprendre à apprendre et de la dynamique métacognition/motivation. Egalement, la possibilité de comparer le cas des professeurs novices et expérimentés est recherchée afin de déterminer si l'expérience est un facteur influençant le regard des professeurs sur la métacognition.

La méthode retenue pour réaliser l'enquête est celle de l'entretien semi-directif. Selon Blanchet et Gotman (1992), l'interview permet de recueillir des données verbales, sous forme de discours modaux et référentiels favorisant l'explicitation des pratiques professionnelles (processus) et l'émergence de représentations que les interviewés ont de leur propres pratiques.

L'étude consiste en six interviews individuelles réalisées entre janvier et mars 2016. Trois entretiens sont conduits auprès de professeurs d'économie-gestion expérimentés exerçant au sein de lycées professionnels de l'agglomération nantaise. Trois entretiens sont menés auprès de Professeurs-Stagiaires enseignant l'économie-gestion en lycée professionnel dans l'académie de Nantes (*cf: échantillonnage p.21*).

Les interviews du groupe des professeurs expérimentés sont réalisées dans une salle de classe où ces professeurs ont l'habitude d'enseigner. L'interview est menée en face à face autour d'une table généralement utilisée par les élèves dans l'objectif d'éviter l'installation d'une situation de déséquilibre liée à des perceptions individuelles et une distance spatiale trop importante (Blanchet et Gotman, 1992) entre l'interlocuteur assis à la place du professeur et l'interlocuteur assis à la place des élèves. Les entretiens menés auprès des professeurs-stagiaires se déroulent dans une salle de classe de l'ESPE également autour d'une table en face à face. Le choix de ces lieux d'interviews est fait dans l'intention de mener l'enquête sur un terrain neutre, connu des interviewés et de l'interviewer. Dans les deux cas la durée des interviews est de 30 minutes à une heure et les entretiens sont intégralement enregistrés pour un traitement intégral des interactions verbales et des discours.

1.2 - Echantillonnage

Pour construire l'échantillon, il est nécessaire de déterminer des *critères de discrimination* afin d'assurer un caractère représentatif de l'étude (Blanchet et Gotman, 1992).

Premièrement, l'enquête portant sur les lycées professionnels, fait de l'enseignement professionnel un critère *de facto*. Deuxièmement, un focus est fait sur les professeurs d'économie-gestion dans l'objectif d'améliorer ma propre pratique enseignante. En effet, tout en prenant une place de chercheure, l'intérêt de cette étude est d'enquêter sur une problématique et un terrain qui me permettront de monter en compétences. Troisièmement, le souhait de pouvoir comparer les résultats d'analyse des propos de professeurs expérimentés à ceux des propos de professeurs novices nécessite de découper l'échantillon en deux parts égales, a) sujets avec plus de 5 années d'expérience et, b) professeurs-stagiaires. Enfin, le métier de professeur d'économie-gestion en lycée professionnel étant exercé à 68 % par des femmes, le sexe est choisi comme quatrième et dernier critère de discrimination. L'âge a aussi été considéré comme une variable pertinente, cependant, en l'absence de statistiques détaillées (enseignants par matière et par année d'expérience en fonction de l'âge), il n'a pas pu être intégré.

Ce cadre clairement défini nous permet de construire l'échantillon suivant :

PROFESSEURS	FEMMES	HOMMES	TOTAL
EXPERIMENTES	2	1	3
NOVICES	2	1	3
TOTAL	4	2	6

Le nombre de 6 sujets est choisi afin de mener une étude représentative (2/3 de femmes pour chaque catégorie d'enseignant) tout en limitant l'effet de saturation (Blanchet et Gotman, 1992).

La mise en relation avec les professeurs novices ainsi qu'avec les professeurs expérimentés est directe : les premiers sont issus de l'ESPE et les seconds de mes rencontres en lycées professionnels. Dans les deux cas, il est apparu que les professeurs rencontrés sur mon lieu de formation et mon lieu de travail répondaient aux attentes formulées dans la définition de l'échantillon.

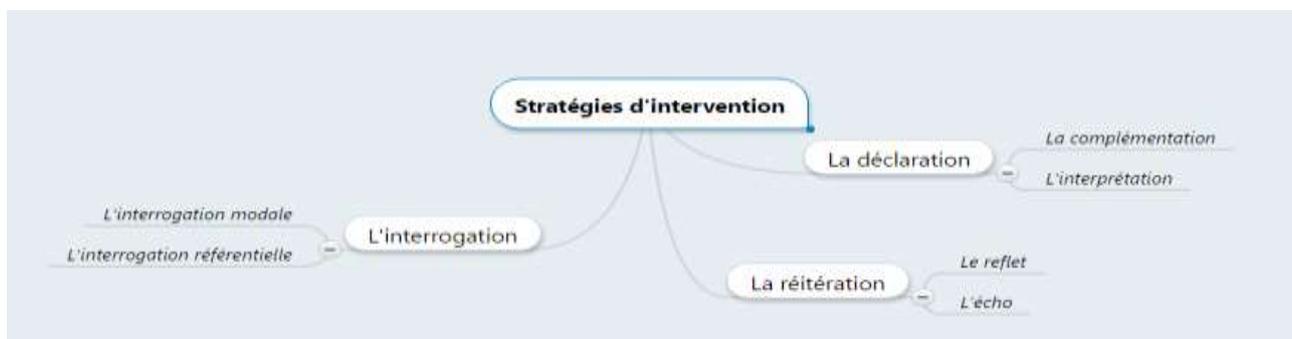
Le choix de mener une enquête sur un terrain proche facilite le recueil des données et l'acceptation de participer à l'enquête des sujets en raison de relations établies (Beaud et Weber, 2003). En revanche, mener une enquête par distanciation, implique une difficulté tout autre, les préjugés déjà installés, l'impression de déjà connaître la réponse (Ibid.). En conséquence, il est nécessaire de prendre de la distance, de se débarrasser de tout préjugé et de chercher à limiter les effets des relations interpersonnelles sur les interprétations faites (Ibid.).

1.3 - Mise en œuvre de l'enquête

L'entretien est une improvisation réglée disait Bourdieu¹¹. En effet, le caractère interpersonnel de la communication d'entretien en fait une situation singulière et unique qui ne permet pas de dessiner un cadre stricte. Cependant, il faut constamment ajuster la situation de communication afin d'amener l'enquêté à « *parler sur* » et non pas seulement à décrire ses activités (Blanchet et Gotman, 1992).

Dans un premier temps, un guide d'entretien à structure faible est construit (*cf* : *annexe*). Il est composé d'une question d'entrée, « Que pourriez-vous dire des moyens que vous utilisez pour susciter la motivation de vos élèves ? » et des axes thématiques à aborder répartis en deux parties : la motivation et la métacognition. Ni questions prédéfinies, ni durée par axe thématique ne sont établies dans l'intention de faciliter l'exploration des singularités des sujets interrogés (Beaud et Weber, 2003). Son objectif est de rappeler les directions à prendre pour l'interviewer.

Dans un second temps, des stratégies d'interventions sont étudiées et sélectionnées. Blanchet et Gotman (1992), listent trois catégories d'interventions durant l'entretien, chacune présentant deux formes d'intervention :



Utiliser des stratégies d'intervention a pour objectif de permettre aux interviewés de rétroagir sur leur propre discours et de les inciter à expliciter leurs propos. Cependant, l'utilisation de déclarations est écartée afin d'éviter d'orienter les propos des enquêtés. Les interrogations et réitérations sont retenues en petite quantité afin d'éviter de provoquer des résistances ou soumissions liées à l'observation de la part des interrogés d'une sélection d'éléments du discours (Ibid.).

Les entretiens sont enregistrés afin de limiter la prise de notes et pouvoir focaliser l'attention de l'enquêteur sur les signes non-verbaux et la conduite de l'entretien (Beaud et Weber, 2003). Ce choix implique la demande de l'accord des participants en amont. Cet enregistrement est accompagné d'une prise de notes des éléments non-verbaux et impressions de l'enquêteur.

¹¹ BOURDIEU P. (1980). *Le sens pratique*, Paris, Editions de Minuit.

1.4 - Analyse des données

Le recueil de données par la méthode de l'entretien nécessite la retranscription intégrale des interviews de façon à traiter les corpus langagiers dans leur intégralité. Les mimiques et gestes notés dans le carnet de notes sont également intégrés à la retranscription afin que les signes non-verbaux puissent être pris en compte dans l'analyse de données.

La méthode d'analyse de données choisie est celle de l'analyse thématique des contenus de l'entretien. Il est intéressant de ne pas se limiter à une analyse par enquête afin de relever les différentes formes sous lesquelles le même thème apparaît d'un sujet à l'autre¹². L'analyse des données recueillies se fait par découpage des entretiens en séquences ensuite codées et catégorisées.

Le découpage des entretiens est réalisé selon des critères sémantiques (thèmes) et stylistiques. Le découpage sémantique permet d'organiser et de croiser les données recueillies dans chaque entretien. Le découpage stylistique permet de constater la façon dont un interviewé ressent ce qu'il exprime. L'analyse stylistique permet de prendre en compte des éléments qui ne le sont pas par l'analyse thématique, notamment, le passage du « je » (marque d'appropriation, d'investissement de la personne) au « on » (marque une prise de distance, une généralisation) et les hésitations qui peuvent traduire des perturbations affectives liées à l'émergence d'un thème (Bardin, 1977).

Une fois les corpus découpés, ils sont codés. Les règles de codage des données sont établies tout au long de l'analyse des transcriptions d'entretiens afin de prendre en compte non pas seulement les questions de départ mais, également ce qui est découvert tout au long de l'enquête. Cette étape a pour rôle de permettre la recherche des différentes formes sous lesquelles apparaît un thème dans le discours de chacun des enquêtés et de permettre une analyse descriptive dont le but est de relier les données recueillies et permettre leur catégorisation (Alami & Al., 2009). Le choix d'une méthode de codage manuel a été fait en raison du nombre restreint d'entretiens (temps d'apprentissage de l'utilisation d'un logiciel supérieur au temps nécessaire pour coder les entretiens manuellement).

Enfin, avant de passer à la rédaction, la catégorisation est réalisée à l'aide d'un logiciel de cartographie cognitive (logiciel à choisir) dans l'objectif de structurer l'ensemble des données codées. L'intérêt de la cartographie est de pouvoir donner un poids aux concepts en fonction d'un indicateur et non pas en fonction de l'importance perçue attribuée uniquement par les fréquences. Des indicateurs de complexité (nombres de boucles) ou de complication (longueur des chaînes d'argumentation) permettent d'identifier les éléments autour desquels s'articulent les représentations des individus, leurs similarités et leurs divergences (Fallery & Rodhain, 2007).

¹² GHIGLIONE R. MATALON B. (1978). *Les enquêtes sociologiques. Théories et pratiques*, Paris, Colin.

2 – Analyse des données recueillies

2.1 – Motivations à la mise en place d'un enseignement métacognitif

Le bien-être et l'apprentissage des élèves

Durant les entretiens, les professeurs ont posé un constat commun : une part importante des élèves de lycée professionnel entrant en seconde baccalauréat professionnel dans les spécialités de l'économie-gestion (vente, commerce, ARCU, GA), sont des élèves qui ont une image négative de l'école en raison des échecs qu'ils ont connus tout au long de leur scolarité. La filière éco-gestion est d'ailleurs souvent un choix par défaut pour ces élèves qui ont vu leur(s) premier(s) vœux d'orientation refusé(s).

Pour cette raison, les professeurs ont tous mis en avant la volonté de « *redonner confiance* » aux élèves, de redonner du sens aux activités réalisées à l'école et de faire évoluer leur rapport au savoir et leur « *image de l'école* », afin de développer la motivation des élèves, de permettre un apprentissage constant menant à la réussite de chacun et d'assurer le bien-être présent et futur des élèves. Ces objectifs semblent être une source de motivation importante pour les professeurs, qui cherchent à les atteindre en diversifiant les méthodes pédagogiques employées.

Les termes métacognition ou apprendre à apprendre, n'ont été abordés naturellement par aucun des professeurs lors de leur présentation des différentes pédagogies employées à cette fin à l'exception d'un des interviewés qui avait reçu une formation sur l'apprendre à apprendre. Cependant, nous constatons que les interviewés, quelle que soit leur expérience du métier, emploient très régulièrement, voire automatiquement, des pédagogies permettant la mise en place d'un enseignement métacognitif. En effet, les professeurs d'éco-gestion interrogés, semblent tous favoriser des pédagogies permettant l'échange, l'entraide, l'explicitation et l'auto-évaluation, sans toujours se rendre compte de ces possibilités.

Les pédagogies citées par l'ensemble des interviewés sont : le travail par groupes de niveau, permettant aux élèves de s'entraider et d'avancer à leur rythme ainsi que le travail par groupes hétérogènes et le tutorat, qui favorisent l'entraide et la compréhension des élèves en difficulté.

Selon les professeurs expérimentés, la pédagogie de projet est une véritable source de motivation pour les élèves qui se reconnaissent dans la réalisation d'une activité concrète où chacun trouve sa place. L'échange et l'entraide sont alors naturels, puisque l'ensemble des élèves poursuit un objectif commun. C'est également, un moment où l'explicitation et l'auto-évaluation est rendue possible puisque les élèves sont amenés à présenter leur travail au groupe classe et à comparer leurs résultats.

La pédagogie de projet n'a pas, ou peu été abordée par les professeurs-stagiaires qui, lors des interviews n'avaient encore pu mener de projet pédagogique. Cependant, le désir de mettre en place des projets et la conviction des bienfaits de cette forme de pédagogie étaient partagés.

Le rôle du professeur

L'un des professeurs interrogés a souligné l'évolution du métier de professeur. Autrefois, l'enseignant détenait le savoir et le transmettait. Aujourd'hui, le savoir est abondant grâce aux technologies de l'information et de la communication. En conséquence, le professeur doit réfléchir à ce qu'il peut apporter aux élèves qu'un cours en ligne ne pourrait pas apporter « *Il faut déplacer le curseur. En terme de savoir, en termes de connaissances, on a plus la légitimité* ».

Il exprime une crainte à l'idée d'être remplacé (qui est partagé par un autre professeur expérimenté) et insiste sur le rôle d'« *accompagnateur* » qu'est celui du professeur d'aujourd'hui et sur la nécessité de créer une émotion, un déclic, proposer du concret, donner de l'intérêt et mener les élèves à se poser des questions, à réfléchir, dans l'objectif de permettre aux élèves de développer un esprit critique et d'accéder à l'autonomie.

Le terme « *accompagnateur* » est revenu dans cinq interviews sur six. Il semble que cette notion de professeur-accompagnateur est donc partagée par l'ensemble des interrogés, qui insistent sur l'inanité de faire apprendre par cœur et la nécessité de développer la réflexivité des élèves afin de ne pas former « *que des exécutants* ».

Ici encore, les termes métacognition et apprendre à apprendre n'ont pas été abordés naturellement par les interviewés (à l'exception du professeur ayant participé à la formation apprendre à apprendre), mais l'ensemble des corpus ont mis en exergue le recours à des pratiques pédagogiques permettant de développer la réflexivité des élèves (*cf : le bien-être et l'apprentissage des élèves p.25*).

Le travail en équipe

Lorsque la notion de métacognition et la compétence transversale apprendre à apprendre a été introduite par l'enquêteur, les professeurs d'économie-gestion interrogés ont mis en avant leur souhait de travailler davantage en équipe sur des projets transversaux afin :

- d'alléger la charge de travail individuelle par le partage de ressources et la construction d'outils communs,
- d'éviter les redondances et créer un lien entre les matières,
- d'être moins seul. En effet, cinq des interviewés ont souligné le caractère solitaire du métier de professeur et leur souhait de plus de collaboration et d'échanges pour leur bien-être au travail,

- de développer ses propres connaissances,
- de donner du sens aux apprentissages des élèves en créant du lien,
- de montrer aux élèves que l'équipe pédagogique est bien une équipe.

Les professeurs semblent donc motivés à s'engager dans des projets transversaux permettant aux élèves de développer leur capacité à apprendre.

Nous pouvons retenir comme principales motivations à la mise en place d'un enseignement métacognitif : a) la progression et le bien-être des élèves tant à l'école que dans leur vie professionnelle future, b) la modification du rôle du professeur dans un contexte où le savoir est abondant grâce aux TIC, et c) la volonté de travailler en collaboration avec d'autres membres de l'équipe pédagogique.

2.2 – Freins à la mise en place d'un enseignement métacognitif

Freins inhérents à l'individu

Parmi les différents freins inhérents aux professeurs dans la mise en place d'un enseignement métacognitif, celui qui est apparu dans tous les corpus analysés est le rejet des termes *métacognition* et *apprendre à apprendre*. En effet, les interviewés considèrent que ces concepts sont purement théoriques, que ce sont des « *termes abstraits* » qui « *font bien dans les textes* » mais qui n'ont aucune application concrète. Un des interviewés a même ajouté que ces concepts relevaient du « *diagnostic médical, du champ des neurosciences* » et non pas des compétences du professeur, « *C'est comme si je n'étais pas compétente pour le faire, comme si c'était un autre métier* ». L'ensemble des professeurs interrogés s'accordaient sur leur sentiment d'incompétence dans ce domaine.

Pour certains, ces théories ne sont pas réalistes. L'un des professeurs a souligné que ce n'est pas en donnant une méthode d'apprentissage aux élèves qu'ils s'engageraient dans les apprentissages mais en donnant du sens aux apprentissages qu'ils s'engageraient à apprendre et ce faisant, développeraient des méthodes d'apprentissage, « *Là on met la charrue avant les bœufs, c'est-à-dire on va leur donner une méthode pour apprendre et après ils vont apprendre, mais ils vont pas apprendre...les méthodes veulent supplanter l'intérêt que tu peux apporter aux gamins en cours* ».

Même s'ils avaient déjà entendu le terme, les professeurs-stagiaires, ne savaient pas ce qu'était l'explicitation. En effet, les trois interviewés n'arrivaient pas, ou avaient des difficultés, à faire la différence entre une reformulation de consigne en début de cours et l'explicitation d'une compétence en fin de séquence. Ils ne percevaient en conséquence, pas l'intérêt de cette pratique. Après explication, ils avaient toujours des difficultés à comprendre les objectifs poursuivis par

l'explicitation, cela était même considéré pour l'un des interviewés comme une perte de temps puisque « *l'explicitation des objectifs et le descriptif des tâches à réaliser est déjà fait en début de cours* ». En revanche, les professeurs expérimentés qui avaient tous trois participé à une formation sur le sujet, étaient convaincus par cette pratique même s'ils remettaient en question les passeports professionnels (cf : *les freins inhérents à la situation p.29*).

Certains professeurs ont également exprimé un sentiment d'incompétence au sujet de la pratique de l'autoévaluation, « *Je ne saurais même pas comment faire* ». Les professeurs qui avaient déjà utilisé l'autoévaluation l'avaient employé uniquement pour des travaux relatifs aux compétences orales et comportementales, jamais à l'écrit. Ils ne voyaient pas comment l'appliquer et avaient des difficultés à en percevoir l'utilité pour des compétences écrites. D'autres professeurs considéraient ne jamais l'avoir utilisé et ne voyaient également pas l'intérêt pour des compétences autres que comportementales et orales. Cependant, au fil de l'enquête, ils s'apercevaient qu'ils l'avaient pratiquée de façon informelle en créant des situations qui permettaient aux élèves de se positionner les uns par rapport aux autres à travers l'échange. A l'issue des discussions sur ce thème, la plupart des interviewés s'est accordée pour dire que même si l'autoévaluation pouvait permettre à l'élève de mieux situer où il en était, ce n'était pas une priorité car la tâche de l'évaluation finale revenait au professeur qui est le seul à attribuer une note. Cela met en exergue la difficulté pour les professeurs de se placer en accompagnateur sur le thème de l'évaluation.

Egalement, il a été noté pour certains interviewés un manque d'envie, un abandon, expliqué par des expériences négatives vis-à-vis de l'institution : projets rejetés, travail conséquent par le passé non récompensé, « *l'idéal c'est de travailler avec un prof de français et de communication devant les élèves, moi j'ai abandonné* » ou vis-à-vis des élèves « *une classe pas motivée du tout... ce que je vise surtout, c'est de réussir à les supporter pendant une heure* ».

Certains des enseignants interviewés ont aussi insisté sur le rejet de l'automatisation de ces pratiques, qui perdent tout sens pédagogique aux yeux des professeurs. Cela a notamment été souligné pour l'explicitation et l'autoévaluation automatisées par les passeports professionnels (cf : *freins inhérents à la situation p.29*).

Enfin, il a été constaté que chaque professeur a ses propres priorités qui peuvent bloquer l'intégration de la métacognition aux séquences d'enseignement. En effet, chacun des interviewés a expliqué qu'avant de proposer des activités métacognitives ils devaient atteindre certains objectifs : redonner confiance aux élèves, donner du sens, motiver les élèves, tenir sa classe, et dans un cas supporter ses élèves « *le but que je vise c'est de réussir à les supporter pendant deux heures, à ne pas craquer* ».

Freins inhérents aux élèves et au groupe classe

Selon les interrogés, certaines méthodes pédagogiques favorisant l'activité métacognitive sont très bien acceptées par les élèves. Ces activités sont celles qui permettent l'échange et l'entraide entre pairs : travail en groupe, projets pédagogiques, tutorat. Cependant, il existe des freins inhérents aux élèves et au groupe classe.

D'une part, les professeurs de lycée professionnel sont confrontés à l'absentéisme chronique de certains élèves et à la résistance aux apprentissages. Ces facteurs vont parfois rendre impossible le fonctionnement par groupe ou par projet car cela risque d'engendrer des problèmes d'organisation ou de gestion de classe.

D'autre part, l'ensemble des professeurs interrogés ont souligné la part conséquente que prend l'affect dans la relation pédagogique en lycée professionnel, « *Déjà, il y a le contact avec l'élève, le rapport qu'on peut avoir avec l'élève... ça a un rôle extrêmement important* ». En conséquence, l'effet maître et l'effet classe, lorsqu'ils sont négatifs, peuvent être des freins importants à la mise en place d'activités d'apprentissage, qu'elles soient métacognitives ou non.

De plus, le professeur qui a participé à la formation académique apprendre à apprendre, souligne que les élèves sont parfois réticents aux changements de méthodes pédagogiques « *Mais Madame, quand est-ce que vous ferez un vrai cours ? Parce que pour eux, c'est pas un vrai cours* ».

Concernant l'explicitation, les professeurs pratiquant régulièrement ou occasionnellement cette pratique, ont souligné la complexité de cette activité pour leurs élèves. En effet, une part importante des élèves des sections d'économie-gestion du baccalauréat professionnel ont des difficultés importantes à s'exprimer en raison d'un manque de vocabulaire et de difficultés à formuler des phrases. De plus, dans certaines options, l'explicitation est évaluée en CCF à l'écrit, ce qui rend la tâche encore plus difficile car les élèves présentent des lacunes grammaticales et orthographiques conséquentes. Enfin, ils rencontrent des difficultés importantes à développer une analyse réflexive et un regard critique sur leur travail. En conséquence, face aux difficultés des élèves à expliciter leur compétence, certains professeurs, malgré les bienfaits constatés, abandonnent rapidement cette pratique « *je pense que ça a été utile. Je ne sais pas pourquoi je ne l'ai pas refait. Ils avaient vraiment du mal à raconter ce qu'ils avaient fait* ».

Freins inhérents à la situation

Plusieurs éléments inhérents à la situation sont des freins à la mise en place d'un enseignement métacognitif pour les professeurs interrogés.

Dans un premier temps, l'ensemble des interviewés a soulevé l'importance du nombre d'élèves par classe. En effet, quel que soit le niveau d'expérience des professeurs, chacun a insisté sur la difficulté du travail en groupe ou par projet dans une classe trop nombreuse (au-delà de 24 élèves) en raison de la difficulté à accompagner l'ensemble des groupes, de gérer la classe et les conséquences sur la santé du professeur (bruit, fatigue).

Dans un second temps, les professeurs ont soulevés le nombre d'heures passées avec une même classe et le nombre de classes à la charge d'un même professeur cela dans le but de rappeler que pour faire des activités différenciées, créer des groupes d'entraide, il fallait bien connaître ses élèves et que cela était humainement impossible lorsqu'un professeur avait plus de 150 élèves, « *C'est [différenciation] très facile à faire quand on en a que 12, très compliqué quand on en a trente, une heure par semaine* ».

L'ensemble des interviews ont aussi mis en exergue des contraintes spatio-temporelles. La contrainte temps était d'autant plus importante pour les professeurs stagiaires qui, lors des interviews, ont chacun rappelé à plusieurs reprises l'importance qu'ils attachaient à finir le programme dans les temps « *Je me sens un petit peu poussée...par la quantité de choses qu'ils sont censés avoir vu en un petit peu de temps* ». La contrainte spatiale était d'autant plus importante pour les professeurs dispensant des cours à des classes nombreuses qui ont soulevé le manque de matériel informatique.

L'analyse des corpus a également mis en exergue que les professeurs ne considèrent pas que toutes les tâches proposées par le référentiel se prêtent à une activité métacognitive. Cependant, n'a donné d'exemple concret « *Sur les compétences techniques c'est bon ou c'est pas bon* ».

Enfin, dans le cas des professeurs de la section gestion-administration, le passeport professionnel, permettant d'organiser l'ensemble des fiches d'explicitation de compétences réalisées par les élèves en vue de leur épreuve certificative en CCF, est apparu comme un frein à l'activité réflexive des élèves en raison de son aspect automatique et de son caractère obligatoire, « *Ils font du copier-coller de la présentation de l'entreprise, de l'activité, j'ai appris ceci, j'ai appris cela, ça n'a aucun intérêt* ». L'un des professeurs a soulevé qu'il serait possible d'utiliser cet outil autrement, de « *S'en emparer pour faire autre chose* » notamment en travaillant avec les professeurs de lettres et en créant des situations où les élèves pourraient comparer et échanger sur leurs travaux. Cependant, la contrainte temps et productivité (les élèves doivent compléter un certain nombre de fiches pour les CCF) ainsi que la transversalité (cf : *freins inhérents à l'organisation du travail p.31*) semblent freiner cette possibilité.

Freins inhérents à l'organisation du travail

Lorsque l'enquêteur a introduit la compétence transversale apprendre à apprendre, plusieurs des enseignants ont lié l'enseignement d'une compétence transversale au travail d'équipe entre professeurs de matières différentes.

Les professeurs interviewés ont rapidement mis en lumière les freins au travail collaboratif entre professeurs. Ces freins sont d'une part, inhérents à l'histoire du système éducatif français : la séparation de filières et la recherche de l'excellence, et d'autre part, inhérents aux systèmes de communication.

En effet, il semblerait que la séparation des filières, des cours, la connaissance intellectuelle de toutes les matières sont des freins historiques à la mise en place de projets et outils pédagogiques transversaux dont certains professeurs n'arrivent pas à se détacher. Cela limite la possibilité de travailler en équipe car certains enseignants ne semblent pas percevoir l'intérêt de créer des liens entre les matières et donc de travailler ensemble.

Certains des interrogés ont parlé de travaux transversaux menés, en se limitant à la collaboration avec des professeurs de la même matière (en économie-gestion, les heures de matières professionnelles sont généralement partagées entre deux professeurs).

De plus, les systèmes de communication au sein des EPLE ne favorisent pas la collaboration entre professeurs selon certains des interrogés.

En effet, tous sont d'accord pour dire que les emplois du temps ne permettent pas toujours d'organiser des co-animations et qu'aucun temps de rassemblement n'est prévu pour permettre à l'équipe pédagogique d'une classe de se concerter régulièrement. En conséquence, chacun peut choisir ou non de s'investir au-delà de ses 18 heures de cours.

Les professeurs-stagiaires interrogés, tout trois issus du monde professionnel, regrettent ce manque de coordination « *Tu ne peux pas communiquer par mail tout le temps ou à travers un couloir, il faut se poser à un moment donné et moi je ne comprends pas qu'il n'y ait pas de réunion... des réunions interdisciplinaires ou des profs de la même matière ensemble* ».

Deux des interviewés stagiaires notent aussi le manque d'efficacité de la communication par mail « *On reçoit beaucoup de mails donc... il y a des collègues qui ne sont pas à l'aise avec les mails, qui ne répondent pas aux mails, qui ne les lisent pas... donc chacun fait un peu comme il veut ... la mayonnaise ne prend pas* ». Au contraire, les autres professeurs interrogés, même s'ils admettent qu'il n'est pas possible de travailler uniquement par mail, considèrent que cet outil est indispensable

pour travailler en équipe, justement parce que les emplois-du-temps de chacun ne permettent pas de travailler tout le temps en face à face.

Enfin, les professeurs ont souligné que dans certains établissements, les orientations choisies par la direction pouvaient être source de freins à la mise en place de projets transversaux et au développement de pédagogies nouvelles.

Freins inhérents à la formation et à l'administration

Certains des professeurs interrogés ont admis ne jamais avoir entendu parler de métacognition avant cet entretien, ni de l'apprendre à apprendre en tant que compétence transversale.

Les professeurs stagiaires ont tous été capables de donner une définition approximative de la métacognition tout en reconnaissant que celle-ci n'avait pas vraiment de signification pour eux. Ils ont tous trois expliqué en avoir entendu parler vaguement sans jamais avoir eu un cours sur le sujet que ce soit d'un paradigme théorique ou appliqué. En conséquence, ils ne se sentent pas armés sur le sujet et ne comprennent pas le rôle qu'ils peuvent jouer pour aider les élèves à développer leur activité métacognitive. « *La première chose que j'ai demandée aux élèves dans leurs fiches de renseignements c'est : comment est-ce que vous apprenez ? J'en ai pas fait grand-chose et je ne sais pas comment les aider* ».

Les professeurs expérimentés ont également été aptes à donner une définition approximative de la métacognition en expliquant qu'ils en étaient capables uniquement parce qu'ils avaient fait des recherches avant l'entretien (à l'exception du professeur ayant reçu une formation sur l'apprendre à apprendre).

A l'exception d'un professeur, les autres interrogés ont tous exprimé une déception (plus ou moins importante) quant à la formation continue qui porte davantage sur des éléments théoriques que sur des éléments pratiques. Il paraît alors difficile de comprendre l'utilité et le sens de ces formations pour les enquêtés. L'un des professeurs a même expliqué ne plus vouloir participer à ces formations « *J'en veux pas car à chaque formation je ressors déprimé... non ça ne m'intéresse pas, parce que ce n'est pas pratique, ça reste toujours très abstrait, avec des grands mots, un jargon qui me déprime* ».

Nous pouvons retenir comme principaux freins à la mise en place d'un enseignement métacognitif : a) le rejet de ces concepts jugés trop abstraits, b) un sentiment d'incompétence, c) la non perception de l'utilité de certaines activités, notamment l'évaluation et l'explicitation selon les professeurs, d) la difficulté pour les élèves de réussir ces mêmes activités, e) la difficulté à travailler en équipe et, f) le manque de temps et/ou d'outils pour réaliser ces activités.

2.3 – Facteurs influençant la mise en place d’un enseignement métacognitif

L’expérience du métier de professeur

Le premier facteur qui semble influencer la mise en place d’un enseignement métacognitif est l’expérience du métier de professeur.

Les professeurs-stagiaires ont davantage mis en avant le désir d’avoir recours à des méthodes d’enseignement favorisant l’activité métacognitive des élèves que les professeurs expérimentés. Cependant, ils déclareraient ne pas ou peu le faire en raison d’un manque d’assurance, de connaissances, de compétences attribué à une carence de leur formation à l’ESPE (*cf : la formation p.33*).

Les professeurs expérimentés ne semblent pas plus certains de leur compétence dans le domaine, cependant, il apparaît qu’avec l’expérience, ils mettent très naturellement en place des scénarii pédagogiques permettant aux élèves de développer leur activité métacognitive. En revanche, chez cette catégorie de professeurs, des réticences plus importantes face aux termes métacognition et apprendre à apprendre sont apparus. Cette résistance s’expliquait généralement par une expérience négative vis-à-vis de l’institution.

Conception de l’apprentissage et du métier d’enseignant

Il a été constaté lors des interviews que la conception de l’apprentissage et du métier d’enseignant était un facteur essentiel de la mise en place de situations pédagogiques favorisant le développement métacognitif des élèves.

Les professeurs qui considèrent que l’enseignement de la compétence apprendre à apprendre ne relève pas de leur métier se sont montrés plus réticents face à l’intégration de la métacognition en cours. Cela était aussi le cas pour les professeurs qui insistaient sur l’importance de leur rôle d’évaluateur ainsi que l’importance de l’évaluation notée.

Au contraire les professeurs mettant en avant, la pédagogie de projet, l’évaluation par compétences et le partage de l’évaluation avec les élèves semblaient davantage ouverts à l’intégration de la métacognition à leurs enseignements.

La formation

Parmi l’ensemble des éléments soulevés durant cette enquête, la formation est apparue comme le facteur ayant le plus d’influence sur la mise en place d’un enseignement métacognitif par des professeurs d’éco-gestion en lycée professionnel.

En ce qui concerne la formation initiale, dispensée à l’ESPE, les professeurs-stagiaires sont très critiques. En effet, il apparaît que beaucoup d’entre eux souhaitent mettre en place un enseignement métacognitif plus poussé pour permettre aux élèves de mieux apprendre. Cependant,

ils ne considèrent pas que l'ESPE leur ait fourni les clés pour cela. Du point de vue de la théorie, ils conviennent en avoir « *déjà entendu parler* » sans avoir obtenu une réelle explication du concept. Du point de vue de l'application, tous s'accordent pour dire qu'aucun cours sur le sujet ne leur a été proposé. Ils critiquent d'ailleurs, le manque de concret de la formation dans de nombreux domaines et remettent en cause son utilité pour faire face aux élèves et leur permettre d'apprendre. Les professeurs-stagiaires soulignent également, qu'aucune formation sur ces sujets ne leur a été proposée dans leur établissement et qu'ils n'ont jamais entendu parler de métacognition ou d'apprendre à apprendre par leur tuteur ou leurs collègues.

En ce qui concerne la formation continue, les professeurs-stagiaires n'avaient pas eu l'occasion de participer à des formations sur la métacognition. En revanche, parmi les professeurs expérimentés, tous avaient participé à une formation sur l'explicitation. L'un des professeurs avait également participé à une formation sur l'apprendre à apprendre ainsi qu'à une formation sur les neurosciences et les intelligences multiples.

Il a été constaté que le professeur ayant participé à ces trois formations était également celui qui semblait mettre le plus régulièrement et consciemment en place des activités permettant le développement de stratégies métacognitives chez les élèves.

Cependant, en termes de contenu de la formation, l'un des professeurs expérimentés a mis en avant sa déception en raison de l'aspect trop théorique et pas assez concret de celles-ci, « *La dernière formation qu'on a eu, elle était intéressante, c'était sur l'explicitation... mais après, non franchement, ça ne m'intéresse pas, parce que c'est pas du tout... c'est pas pratique, ça reste toujours très abstrait, avec des grands mots, un jargon qui me déprime* ».

Nous constatons donc, que les enseignants ne manquent pas d'envie d'être formés mais que les formations qui leurs sont proposées ne semblent pas correspondre à leurs besoins.

Le rapport programme/temps

L'ensemble des professeurs suit un référentiel ou un programme. Ces programmes, souvent très conséquents, sont des facteurs influençant les professeurs dans la mise en place d'un enseignement métacognitif. En effet, en particulier pour les stagiaires, achever le programme avant la fin de l'année est une condition *sine qua none* pour être un bon professeur. Cela vient notamment influencer les décisions pédagogiques des professeurs qui se sentent parfois obligés de choisir entre « *qualité et quantité* ».

Les outils

Un autre facteur qui vient également influencer la mise en place d'un enseignement métacognitif est la mise à disposition d'outils, notamment informatiques.

Le passeport professionnel utilisé par les professeurs de gestion-administration, est utilisé car obligatoire pour valider certaines épreuves en CCF du diplôme. Les élèves sont donc très régulièrement amenés à expliciter leurs compétences. Cependant, il a été relevé que ces outils ne semblaient pas être utilisés de manière à favoriser la réflexivité des élèves. En effet, les professeurs soulignent l'aspect automatique du passeport dû à l'obligation certificative. Cela semble avoir engendré une perte de sens pour les professeurs ainsi que pour les élèves.

Parmi les interrogés, certains ont expliqué avoir à leur disposition différents logiciels dont des logiciels de cartes heuristiques utiles pour réaliser des synthèses de cours. Cependant, ces professeurs ont admis les utiliser rarement en raison d'un manque de formation et d'un manque de temps qui les obligent à favoriser les synthèses déjà partiellement rédigées que les élèves n'ont plus qu'à compléter.

L'effet établissement

Le travail avec les différents membres de l'équipe pédagogique semble être un élément essentiel à la mise en place d'un enseignement métacognitif. En effet, il est apparu dans les corpus des interviews des professeurs expérimentés, qui avaient travaillé dans différents établissements, que l'équipe pédagogique et sa tendance à travailler ensemble ou non, était un vecteur important à la mise en place de toute nouvelle forme de pédagogie et à l'enseignement de compétences transversales, qui nécessitent un véritable travail en équipe.

Cette volonté de travailler ensemble est-elle-même influencée par différents facteurs liés aux individus, à l'histoire de l'enseignement (*cf : freins inhérents à l'individu p.27*) et à la direction qui peut chercher à impulser la mise en place de travaux transversaux.

La direction prise par l'établissement en matière de nombre d'élèves par classe et en répartition des heures de cours par professeurs, est également un facteur qui peut favoriser ou entraver la mise en place d'un enseignement métacognitif. En effet, les professeurs ont soulevés la difficulté de réaliser des cours différenciés, d'organiser des travaux par groupes ou binômes lorsqu'ils étaient confrontés à des classes nombreuses qu'ils connaissaient peu.

Nous pouvons retenir comme principaux facteurs influençant la mise en place d'un enseignement métacognitif en économie-gestion en lycée professionnel : a) l'expérience du métier d'enseignant et la manière dont on conçoit le métier, b) la formation reçue en termes de quantité, de qualité et la perception de son utilité, c) le temps octroyé aux professeurs pour mener à bien le programme, d) les outils mis à disposition des enseignants et la formation à leur utilisation, e) la volonté des professeurs à travailler ensemble elle-même influencée par la volonté du chef d'établissement à porter des projets collectifs et, f) les conditions d'enseignement notamment liées au nombre d'élèves par classe.

3 – Synthèse des résultats

L'analyse des résultats nous permet de confirmer et d'approfondir deux de nos hypothèses de départ, a) il existe un sentiment d'incompétence de la part des professeurs lorsqu'il s'agit d'intégrer la métacognition aux apprentissages et, b) les professeurs sont freinés par leur propre conception de l'apprentissage dans la mise en place d'un enseignement métacognitif.

Saint-Pierre et Lafortune (1995) et Portelance et Ouellet (2004) soulèvent le sentiment d'incompétence des professeurs face à la métacognition. L'enquête menée confirme ce constat et met en exergue l'influence de la formation sur ce sentiment. D'une part, nous constatons une absence de formation initiale sur le sujet, du paradigme théorique et pratique. Cela est fortement regretté par les professeurs-stagiaires qui, bien conscients de la nécessité de développer des stratégies métacognitives chez leurs élèves, souhaitent être davantage guidés pour le faire. D'autre part, malgré une offre diversifiée de la formation continue sur le sujet (auto-évaluation, explicitation, apprendre à apprendre) le contenu de ces formations ne correspond pas aux besoins des professeurs qui regrettent là encore un manque de concret. Pour certains professeurs, l'aspect trop théorique de ces formations renforce leur sentiment d'incompétence et creuse le fossé entre la recherche et le terrain. Le cas du professeur interrogé, qui intègre très régulièrement des activités métacognitives depuis qu'il a participé à plusieurs formations sur le sujet, dont une très concrète sur l'apprendre à apprendre, prouve que la formation peut être un réel moteur à la mise en place d'un enseignement métacognitif. En conséquence, il faut envisager une évolution de la formation initiale et continue. Pour cela, il serait intéressant de poursuivre la recherche sur ce sujet afin notamment, de comparer le sentiment de compétence/incompétence des professeurs ayant participé ou non à une formation et de mesurer l'évolution du sentiment de compétence des professeurs participant à un programme de formation apportant théorie et outils pratiques.

Saint-Pierre et Lafortune (1995), Portelance et Ouellet (2004), et Famose et Margnes (2016), soulignent l'importance de la conception de l'apprentissage dans la mise en place d'un enseignement métacognitif. Les professeurs interrogés, avaient tous pour objectif la réussite et le bien-être de leurs élèves et mettaient les élèves au centre du processus d'apprentissage. Cela était pour eux une véritable source de motivation pour recourir à des méthodes pédagogiques diversifiées. Cependant, tout comme le souligne les chercheurs, il a été constaté que certains professeurs doutent de l'utilité de certaines pratiques pédagogiques métacognitives telles que l'autoévaluation ou l'explicitation ce qui ne les incite pas à les utiliser, en particulier lorsque celle-ci prennent une dimension automatique et obligatoire ou qu'ils se retrouvent face aux difficultés et incompréhensions des élèves. L'importance de la formation prend ici de nouveau toute son ampleur. En effet, celle-ci permettrait d'une part de

partager sur l'intérêt de la métacognition et d'autre part de partager des outils et méthodes permettant de pratiquer la métacognition de façon diversifiée et de surmonter les difficultés des élèves.

L'enquête a également permis de mettre en avant que lorsqu'un professeur avait une conception de l'apprentissage favorable à la mise en place d'un enseignement métacognitif et une perception positive de son efficacité, cela ne suffisait pas. En effet, développer l'activité métacognitive des élèves nécessite un travail transversal (Saint-Pierre et Lafortune, 1995), il est donc nécessaire que d'autres membres de l'équipe pédagogique, soient enclins à s'investir dans un projet pédagogique commun. Malheureusement, il apparaît que de nombreux freins viennent entraver cette possibilité : la séparation historique des matières, l'importance de terminer le programme (en particulier pour les jeunes professeurs), le manque d'envie, le système de communication interne et la dynamique directionnelle. Il serait intéressant d'approfondir cette analyse en menant une étude dans un établissement où la compétence apprendre à apprendre est travaillée de manière transversale (en accompagnement personnalisé notamment) afin de déterminer effectivement les éléments qui permettent ce fonctionnement.

L'analyse des résultats nous a également permis de remettre en question nos deux autres hypothèses, a) les professeurs considèrent que la métacognition est un outil qui favorise la motivation et la réussite des élèves en lycée professionnel et b) l'enseignement de stratégies métacognitives en économie-gestion, en lycée professionnel est possible et favorise la motivation des élèves.

Selon de nombreux auteurs, la métacognition est un outil qui favorise la motivation et la réussite des élèves. Cela n'est pas évident pour les professeurs. Ils considèrent, certes, que les élèves capables de s'autoévaluer ou encore d'explicitier leurs compétences naturellement, sont généralement ceux qui réussissent le mieux mais, à partir de leur propre expérience, ils ne font pas le lien entre métacognition et motivation. Ils soulèvent que ces activités sont difficiles pour la plus part des élèves qui n'en perçoivent pas forcément le sens. Ce constat est particulièrement prégnant lorsque les professeurs parlent de l'explicitation écrite automatisée dans le cadre des évaluations en CCF qu'ils considèrent comme un frein à la réflexivité des élèves. Cette opinion est d'ailleurs soutenue par les chercheurs. En effet, l'étude isolée et automatique de la métacognition est stérile, il est nécessaire qu'elle soit intégrée aux activités d'apprentissage des élèves et ce de façon diversifiée et récurrente (Devolvé, 2006). Nous ne pouvons en conséquence, pas réfuter cette hypothèse puisque nous n'avons pas constaté de pratique respectant les critères définis par Devolvé. Cependant, nous pouvons confirmer que la pratique automatisée, non contextualisée de l'explicitation n'a pas d'effet positif sur la motivation et la réussite des élèves et peut parfois mener à une perte de sens. Il serait ici intéressant, afin d'approfondir ce sujet, de suivre sur une période longue, une classe pour laquelle un professeur

intégrerait la métacognition à son enseignement dans le respect des critères proposés par la recherche afin de constater son effet sur la motivation des élèves.

Enfin, à partir des lectures de recherches scientifiques, il nous semblait possible de mettre en place un enseignement métacognitif en économie-gestion, en lycée professionnel favorisant la motivation des élèves. Suite à cette étude, nous pouvons confirmer cette hypothèse mais seulement si certaines conditions sont respectées :

- la mise en place d'une formation initiale et continue conciliant théorie et outils concrets afin de permettre aux enseignants de s'emparer de ce concept et de se défaire de leur sentiment d'incompétence,
- la recherche systématique de transversalité nécessitant l'encouragement de la direction et le dépassement des freins individuels au travail en équipe,
- l'intégration contextualisée et diversifiée, surtout pas automatisée, d'activités métacognitives.

Dans le cas où ces conditions ne sont pas respectées, il semble que la métacognition, si elle est intégrée aux apprentissages peut au contraire, avoir des conséquences négatives sur la réussite des élèves et éventuellement sur leur motivation.

CONCLUSION

Cette étude a permis de mettre en exergue que la métacognition est aujourd'hui encore considérée par les professeurs comme un concept théorique non applicable sur le terrain. Cependant, les professeurs l'intègrent de plus en plus naturellement au fil de leur expérience du métier, sans toujours s'en rendre compte car la notion d'accompagnateur, l'importance de contextualiser ou encore la pédagogie de projet est partagée par de plus en plus d'entre eux. La conception de l'apprentissage des enseignants a également évolué dans un sens favorisant l'activité métacognitive des élèves puisque les professeurs tendent de plus en plus à laisser la place à l'échange entre pairs en proposant des activités par binôme, par groupes ou sous forme de scénarii. Ils recherchent généralement à les motiver et à permettre leur épanouissement scolaire.

En revanche, l'instauration de certains outils, avec de bonnes intentions mais sans la formation adéquate, ne permet pas la mise en place d'un enseignement métacognitif optimal permettant à tous les élèves de réussir. En effet, il apparaît que certains outils sont mal utilisés par les professeurs qui n'en perçoivent pas les intérêts. Cela a pour conséquence une perte de sens pour les élèves et ne favorise donc ni leur motivation, ni leur réussite.

Il paraît aujourd'hui urgent de poursuivre les travaux scientifiques sur le sujet en réalisant des études collaboratives avec les principaux concernés, les professeurs, comme recommandé par les chercheuses Lise Saint-Pierre et Louise Lafortune (1995), cela dans le but de proposer des outils qui pourront faire l'objet de formations répondant aux besoins des professeurs qu'ils soient débutants ou expérimentés.

Egalement, il paraît important de chercher à faire évoluer la conception historique de séparation des matières et de chercher à davantage valoriser les initiatives pédagogiques transversales afin d'encourager cette forme de travail qui est nécessaire au développement métacognitif des élèves.

En tant que jeune professeur, cette étude m'a permis de faire le lien entre la théorie développée dans les articles et thèses étudiés pour ce mémoire et ma pratique enseignante que j'ai cherché à faire évoluer et que je vais continuer à faire évoluer dans l'objectif de permettre à l'ensemble de mes élèves, qu'ils soient naturellement métacognitif ou non, de mieux réussir à l'école et de s'épanouir en les positionnant au centre de leur apprentissage et en leur donnant du sens.

BIBLIOGRAPHIE

- ALAMI S. DESJEUX D. GARBUAU MOUSSAOUI I. (2009). *Les méthodes qualitatives*, Paris, PUF.
- BANDURA A. (2003). *Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle*, Bruxelles : De Boeck.
- BARDIN L (1977). *L'analyse de contenu*, 2ème édition, Paris : Quadrige, 2013.
- BLANCHET A. GOTMAN A. (1992). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*, Saint-Germain-du-Puy : Nathan.
- BEAUD S. WEBER F. (2003). *Guide de l'enquête de terrain : Produire et analyser des données ethnographiques*, Paris XIII, La Découverte.
- BROYON M.A (2006). « Métacognition, cultures et pensée réflexive : applications de la recherche dans la formation des enseignants », in *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, N°4, p. 105-119. <http://revuedeshep.ch/pdf/vol-4/2006-2-Broyon.pdf> [Consulté le 25 octobre 2016].
- BOURGEOIS E. (2006). « La motivation à apprendre », in BOURGEOIS E. CHAPELLE G., *Apprendre et faire apprendre*, Paris : Presse Universitaire de France, pp. 229-241.
- DEVOLVE N. (2006). « Métacognition et réussite des élèves », in *Cahiers Pédagogiques, l'actualité vue par le CRAP, les chroniques du métier*.
<http://www.cahiers-pedagogiques.com/Metacognition-et-reussite-des-eleves> [Consulté en ligne le 17 novembre 2015].
- DOLY A.-M. (2006). « La métacognition : de sa définition en psychologie à sa mise en œuvre à l'école », in TOUPIOL G., *Apprendre et comprendre, Place et rôle de la métacognition dans l'aide spécialisée*, Mercues : Retz, pp. 84-124.
- DORTIER J.-F. (2014). « Peut-on apprendre à apprendre ? Métacognition un tour d'horizon », in BEDIN V., *Apprendre Pourquoi ? Comment ?*, Auxerre : Sciences Humaines, pp. 25-32.

- FALLERY B. RODHAIN F. (2007). « Quatre approches pour l'analyse de données textuelles: lexicale, linguistique, cognitive, thématique », in actes de colloque du *XVIème Conférence de l'Association Internationale de Management Stratégique AIMS 2007*, Montréal, AIMS, pp 1-16.
www.strategie-aims.com/events/conference.7-xvieme-conference-de-l-aims/communications/2078-quatre-approches-pour-l-analyse-de-donnees-textuelles-lexicale-linguistique-cognitive-thematique/download [Consulté le 6/12/2016].
- FAMOSE J-P. MARGNES E. (2016). *Apprendre à apprendre, La compétence clé pour s'affirmer et réussir à l'école*, Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- FENOUILLET F. (2012). *La motivation*, Paris : Dunod.
- GALAND B. (2006). « Avoir confiance en soi », in BOURGEOIS E. CHAPELLE G., *Apprendre et faire apprendre*, Paris : Presse universitaire de France, pp. 247-255.
- GRANGEAT M. (1999). « Processus métacognitifs et différenciation pédagogique », In DEPOVER C. NOEL B., *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs, modèles, pratiques et contextes*, Bruxelles : De Boeck, pp. 115-127.
http://webcom.upmf-grenoble.fr/sciedu/grangeat/Ref/1999_DeBoeck_Grangeat.pdf [Consulté en ligne le 16 novembre 2015].
- LAFORTUNE L. SAINT-PIERRE L. (1996). *L'affectivité et la métacognition dans la classe*, Montréal : Editions LOGIQUES.
- LAFORTUNE L. DEAUDELIN C. (1999). « La métacognition dans une perspective transversale », in DOUDIN P.-A. MARTIN D. ALBANESE O., *Métacognition et éducation, aspects transversaux et disciplinaires*, 2^{ème} édition, Bern : Peter Lang, pp. 47-68, 2001.
- LAFORTUNE L. JACOB B. HEBERT D. (2000). *Pour guider la métacognition*, Montréal : Presse de l'Université du Québec.
- LANGOUCHE A.S. PETIT V. PHILIPPE M.C. ROMAINVILLE M. (1996). « Les compétences transversales : une incitation à faire apprendre à apprendre », in *Informations pédagogiques*, N°24, pp.19-39.
http://educacom.info/pedagogie-recherche/article-master/20-competence_transversales.pdf [Consulté le 25 octobre 2016].
- MEIRIEU P. (2009). *Apprendre... oui, mais comment*, 21ème édition, Paris : ESF éditeur, 1987.
- NOEL B. (1997). *La métacognition*, 2ème édition, Bruxelles : De Boeck Université, 2009.

NOEL B. (1999). « La métacognition : l'art d'évaluer ses performances », in Dortier J.-F., *Le cerveau et la pensée*, Auxerre : Sciences Humaines, pp 277-282.

NOEL B. LECLERCQ D. (2011). « Comment développer des capacités cognitives et métacognitives ? », in PARMENTIER PH. *Recherches et actions en faveur de la réussite en première année universitaire*, Bruxelles : CIUF, pp 55-60.

http://www.ciuf.be/cms/images/stories/ciuf/reussite/2011_0102.pdf [Consulté le 25 octobre 2016].

PORTELANCE L. (2002). « Intégrer la métacognition dans l'ensemble de ses interventions pédagogiques », in *Vie pédagogique*, N°122, pp 20-23.

https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/public/docs/GSC1/F460971311_Vie_p_dagogique.pdf

[Consulté le 04 octobre 2016].

PORTELANCE L. OUELLET G. (2004). « Vers l'énoncé d'interventions susceptibles de favoriser l'émergence de la métacognition chez l'enfant du préscolaire », in *Revue de l'Université de Moncton*, Vol 35, N°2, pp 67-99. <http://www.erudit.org/revue/rum/2004/v35/n2/010644ar.html?vue=resume>

[Consulté le 04 octobre 2016].

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

ROMANO G. (1992). « Comment favoriser le développement des habiletés de pensée chez nos élèves », in *Pédagogie Collégiale*, Vol 6, N°1, pp 17-21.

<http://docplayer.fr/2556462-Comment-favoriser-le-developpement-des-habiletés-de-pensée-chez-nos-élevés.html> [Consulté en ligne le 14 novembre 2015].

SAINT-PIERRE L. LAFORTUNE L. (1995). « Intervenir sur la métacognition et l'affectivité », in *Pédagogie collégiale*, Vol 8, N°4, pp 16-22.

http://aqpc.qc.ca/sites/default/files/revue/lafortune_08_4.pdf [Consulté en ligne le 04 octobre 2016].

THIEBAUT E. (1998). « La perspective temporelle, un concept à la recherche d'une définition opérationnelle », in *L'année psychologique*, Vol. 98, N°1, pp. 101-125.

http://www.persee.fr/docAsPDF/psy_0003-5033_1998_num_98_1_28614.pdf

[Consulté en ligne le 24 octobre 2016]

VIAU R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*, 4^{ème} édition, Bruxelles : De Boeck & Larcier, 2007.

VIAU R. (2000). « Des conditions à respecter pour susciter la motivation des élèves », in *Correspondance*, Vol. 5, N°3, pp 2-4.

<http://stididac.lyceehfontaine.fr/files/article/28/Des-conditions-a-respecter-pour-susciter-la-motivation-des-el-.pdf> [Consulté en ligne le 11 février 2016]

VIAU R. (2004). « La motivation : condition au plaisir d'apprendre et d'enseigner en contexte scolaire », troisième congrès des chercheurs en éducation, Bruxelles.

https://projetadef.files.wordpress.com/2011/12/la_motivation.pdf

[Consulté en ligne le 11 février 2016].

WEINER B. (2000), « Intrapersonal and interpersonal theories of motivation from an attributional perspective », in *Educational Psychology review*, Vol.12, N°1, pp. 1-14.

WOLFS J.L. (2005), « Metacognition et réflexivité dans le champ scolaire : origines, concepts, analyse critique et perspectives », in DERYCKE M. *Cultures et réflexivité*, St-Etienne : Publication de l'Université de St-Etienne, pp. 21-31.

ZAKHARTCHOUK J.-M. (2015). *Apprendre à apprendre*, Futuroscope : Canopé éditions.

ANNEXE

GUIDE D'ENTRETIEN

Que pourriez-vous dire des moyens que vous utilisez pour susciter la motivation de vos élèves ?

<u>PARTIE 1 – LA MOTIVATION</u>	
• Place de la motivation dans l'enseignement et dans l'activité d'apprentissage	
• Conception de l'apprentissage	
• Outils (supports, communication, pédagogie, didactique...)	
<u>Lien motivation et métacognition</u>	
<u>PARTIE 2 – LA METACOGNITION</u>	
<u>Sens personnel</u>	
• Signification, perception du terme	
• Difficultés, besoins perçus	
• Sens donné à la métacognition (intérêt, efficacité ...)	
<u>Rapport à l'institution</u>	
• Travail en équipe, relations professionnelles (professeurs, AP, inspecteurs...)	
• Moyens mis à disposition des enseignants (formation, littérature scientifique, presse spécialisée, livres scolaires...)	
<u>Méthodes utilisées en classe</u>	
• Préparation	
• Supports	
• En classe	
<u>Les élèves</u>	
• Réception des activités métacognitives par les élèves	
• Effets sur les élèves (réussite, motivation, efficacité)	

Résumé

Ce mémoire cherche à identifier les freins et motivations des professeurs à la mise en place d'un enseignement métacognitif ainsi que les facteurs venant influencer leur perception de la métacognition et de son lien avec la motivation scolaire à travers six entretiens individuels menés auprès de professeurs expérimentés et de professeurs-stagiaires.

Mots-clés

Métacognition, motivation, attribution causale, sentiment d'efficacité personnelle, lycée professionnel.

Abstract

This memoir tries to identify the holdbacks and motivations to integrate metacognition in lessons for teachers as well as factors that determine their perception of metacognition and its relation to motivation throughout six individual interviews carried-out with experienced teachers and first-year teachers.

Key Words

Metacognition, motivation, attribution theory, self-efficacy, vocational school