



Élèves présentant des difficultés et des troubles d'apprentissage : développer une pratique métacognitive pour favoriser la réussite éducative

Introduction

Au regard du métier d'enseignant, l'apprentissage des savoirs en classe demeure une préoccupation centraleⁱ (Bucheton et Soulé, 2009; Morel et al., 2015). Avec des élèves présentant des difficultés d'apprentissage et des troubles d'apprentissage, cette préoccupation amène l'enseignant à disposer d'approches pédagogiques plus efficaces pour mieux les accompagner vers une réussite éducativeⁱⁱ.

Face à cet enjeu, la pratique métacognitive s'avère être un levier pédagogique précieux que les enseignants peuvent mettre en place *pour* et *avec* ces élèves afin de favoriser leur réussite.

La pratique métacognitive : surmonter les obstacles en classe grâce à la réflexivité

Tout d'abord, la métacognition - introduite par le psychologue Flavell (1979) - consiste à porter un regard (d'où le préfixe *méta*) sur l'ensemble de ses processus mentaux (d'où la racine *cognition*), comme le traitement de l'information ou encore la mémorisation (Vianin, 2020).

En contexte d'apprentissage, la pratique métacognitive consiste à développer chez l'élève une démarche réflexive (avec ses pairsⁱⁱⁱ) et autoréflexive (sur lui-même) pour mobiliser et adapter des stratégies efficaces dans la réalisation d'une tâche ou d'un apprentissage, par exemple lors de la compréhension d'un texte ou de la résolution d'un problème mathématique.

Avec des élèves présentant des difficultés d'apprentissage et des troubles d'apprentissage, cette démarche permet à l'élève de se distancier des défis qu'il rencontre pour prendre conscience et mobiliser ses connaissances métacognitives (ce que l'élève sait de ses savoirs) et ses compétences métacognitives (sa capacité à planifier, réguler et évaluer sa démarche) qui l'aideront à réaliser une tâche ou un apprentissage.

Les connaissances métacognitives : prendre conscience de ses savoirs et les mobiliser

Selon Kaiser et Kaiser (2009) et Vianin (2020), elles se distinguent en trois types : **les connaissances métacognitives liées à la personne** (ce qu'il sait de ses savoirs, des savoirs de ses pairs et des savoirs en général), **les connaissances métacognitives liées aux tâches** (ce qu'il sait des étapes à réaliser - et leur degré de difficulté - pour réaliser une tâche) et **les connaissances métacognitives liées aux stratégies** (ce qu'il sait des procédures à entreprendre et leur degré d'efficacité).

Les compétences métacognitives : prendre conscience de ses habiletés et les investir

À partir de ses connaissances métacognitives, l'élève les investit pour planifier, réguler et évaluer sa démarche. Dans une démarche réflexive, à l'instar de Schön^{iv}, l'élève s'interroge avant, pendant et après la réalisation d'une tâche ou d'un apprentissage et enrichit consciemment ses possibilités d'action : il développe ainsi ce qu'on appelle des compétences métacognitives (Lafortune et al., 2000).

Avant la réalisation d'une tâche, **les compétences métacognitives liées à la planification** désignent ce que l'élève sait des stratégies à planifier pour réaliser une tâche (Poirette, 2017; Lafortune et al., 2000; Kaiser et Kaiser, 2009; Vianin, 2020).

Pendant la réalisation d'une tâche, **les compétences métacognitives liées à la régulation** renvoient à ce que l'élève met concrètement en œuvre et les modifications qu'il apporte à sa démarche (Poirette, 2017; Lafortune et al., 2000; Kaiser et Kaiser, 2009; Vianin, 2020).

Après la réalisation d'une tâche, **les compétences métacognitives liées à l'évaluation** font référence à ce que l'élève sait sur l'efficacité ou l'inefficacité des stratégies entreprises pour la réaliser (Poirette, 2017; Lafortune et al., 2000; Kaiser et Kaiser, 2009; Vianin, 2020).

En pratique, ces questions peuvent d'abord être modélisées explicitement par l'enseignant et explorées avec l'élève, avant de faire progressivement partie de la démarche d'apprentissage de l'élève. Il n'est pas nécessaire d'utiliser toutes les questions pour chaque tâche. L'enseignant peut en sélectionner quelques-unes en fonction de l'objectif d'apprentissage, des exigences de la tâche et des besoins particuliers de l'élève.

Exemples de questions métacognitives avant, pendant et après une tâche ou un apprentissage (Lafortune et al., 2000; Beaulieu et Bolduc, 2022; Vianin, 2020)

Les compétences métacognitives liées à la planification	Les compétences métacognitives liées à la régulation	Les compétences métacognitives liées à l'évaluation
Avant la réalisation de la tâche, l'élève se questionne pour planifier sa démarche	Pendant la réalisation de la tâche, l'élève se questionne pour réguler sa démarche	Après la réalisation de la tâche, l'élève se questionne pour évaluer sa démarche
Par exemple : <i>Qu'est-ce que je comprends de la tâche à réaliser ? (Ici, on encourage l'élève à reformuler la demande avec ses mots)</i>	Par exemple : <i>Est-ce que les actions que j'ai planifiées me permettent de réaliser ma tâche ?</i> <i>Lorsque je suis ma planification, qu'est-ce qui me semble fonctionner et</i>	Par exemple : <i>À partir de ma démarche, suis-je satisfait du résultat ? Pourquoi ?</i> <i>Quelles étapes et quelles actions étaient nécessaires pour réaliser ma tâche ?</i>

<i>Ai-je déjà réalisé une tâche similaire ? Si oui, comment ai-je réussi à la réaliser ?</i>	<i>moins fonctionner ? Pourquoi ?</i>	<i>Finalement, quelles sont les actions que je pourrais mettre en place plus tard pour une tâche similaire ?</i>
<i>Quelles différentes étapes puis-je planifier pour réaliser cette tâche ?</i>	<i>Qu'est-ce que je pourrais changer dans ma démarche par rapport à ce que j'ai planifié ?</i>	

À quoi cela peut-il ressembler en classe ?

Par exemple, avant une tâche de compréhension en lecture, l'enseignant peut demander à l'élève de reformuler la consigne dans ses propres mots et d'identifier une stratégie qui l'a aidé à réaliser une tâche similaire dans le passé. Pendant l'activité, l'élève peut s'arrêter pour se demander si cette stratégie l'aide à comprendre le texte et, au besoin, ajuster sa démarche. Après la tâche, l'enseignant peut aider l'élève à identifier ce qui a bien fonctionné, ce qui a été plus difficile et ce qu'il pourrait essayer de nouveau lorsqu'il réalisera une tâche semblable.

À retenir pour la pratique

- **Commencer petit :**
choisir quelques questions métacognitives adaptées à la tâche plutôt que de toutes les utiliser.
- **Modéliser la réflexion :**
montrer explicitement à l'élève comment se questionner avant, pendant et après une tâche.
- **Favoriser progressivement l'autonomie :** amener l'élève à choisir, évaluer et ajuster lui-même les stratégies qui l'aident.

À ce stade, il apparaît que la pratique métacognitive peut soutenir la réussite éducative de l'ensemble des élèves en classe. Toutefois, pour les élèves présentant des difficultés et des troubles d'apprentissage, la pratique métacognitive semble être une approche pédagogique essentielle pour qu'ils puissent surmonter les obstacles auxquels ils se heurtent et pour répondre au besoin de différenciation pédagogique que nécessite l'accompagnement des enseignants avec ces élèves.

Les principaux défis des élèves présentant des difficultés et des troubles d'apprentissage

En classe, les élèves peuvent rencontrer des obstacles à l'apprentissage pour différentes raisons, et mieux comprendre ces différences peut aider les enseignants à déterminer les types de soutien dont un élève peut avoir besoin.

Les difficultés d'apprentissage peuvent être comprises comme des obstacles que rencontre l'élève, souvent à court ou à moyen terme, sur son chemin vers l'acquisition des connaissances. Par exemple, ces obstacles peuvent être tant des problèmes de méthodes de travail que des désavantages environnementaux et socio-économiques qui peuvent impacter leur réussite éducative (Miri, 2020; Centre Hospitalier Universitaire Sainte-Justine, 2018). Pour les enseignants, il est important de retenir que ces difficultés peuvent évoluer au fil du temps et être influencées par l'environnement d'apprentissage, l'enseignement et les soutiens dont bénéficie l'élève.

À l'inverse, les troubles d'apprentissage sont d'ordre neurologique. Ils peuvent se manifester tôt dans le parcours d'apprentissage de l'élève et persister à long terme (Miri, 2020). Par exemple, la dyslexie (trouble de la lecture), la dysorthographe (liée à l'orthographe), etc. (Miri, 2020; Daigle et al., 2013). Puisque les troubles d'apprentissage sont présents tout au long de la vie, l'objectif n'est pas de les éliminer, mais d'aider l'élève à développer des stratégies efficaces et à bénéficier de soutiens appropriés qui réduisent les obstacles à l'apprentissage. Les stratégies métacognitives peuvent faire partie de ces soutiens.

Qu'un élève présente des difficultés ou des troubles d'apprentissage, les enseignants peuvent observer en classe des défis liés notamment à la concentration, à la motivation, à la compréhension, au décodage, à la mémorisation, ainsi qu'à l'organisation et à l'exécution d'une tâche (Centre Hospitalier Universitaire Sainte-Justine, 2018). C'est ici que la pratique métacognitive devient particulièrement pertinente : elle aide l'élève à reconnaître les difficultés qu'il rencontre, à identifier des stratégies susceptibles de l'aider, à vérifier si celles-ci fonctionnent et à ajuster sa démarche au besoin.

Les bénéfices de la pratique métacognitive en faveur de la réussite éducative des élèves présentant des difficultés et des troubles d'apprentissage

Enfin, au regard des principaux défis que rencontrent les élèves présentant des difficultés ou des troubles d'apprentissage, comme relevés plus haut, les bénéfices liés à la métacognition en faveur de leur réussite éducative sont nombreux : la pratique métacognitive peut notamment améliorer la confiance en soi, l'autonomie, l'autoréflexion, le comportement stratégique et le fonctionnement exécutif (Bosson et al., 2009; Kipfer et al., 2009).

Conclusion

Grâce à la pratique métacognitive, l'enseignant favorise chez l'élève présentant des difficultés et des troubles d'apprentissage une prise de conscience de ses savoirs et de ses habiletés; cette pratique invite l'élève à devenir acteur de ses apprentissages, accompagné par l'enseignant en tant que co-acteur. En classe, en interaction avec ses pairs, cette approche réflexive permet à l'élève d'enrichir ses réflexions et ses possibilités d'action.

Finalement, du point de vue de l'enseignant, la pratique métacognitive répond au besoin de différenciation pédagogique inhérent au contexte d'enseignement avec des élèves présentant des difficultés et des troubles d'apprentissage (Leclerc, 2020). Du point de vue de ces derniers, le développement de cette pratique est crucial pour les aider à pallier les difficultés qu'ils rencontrent, en améliorant tant leur confiance en soi que leur fonctionnement exécutif.

À propos des auteures

Nisrine Abou Abdellah est doctorante en éducation à l'Université d'Ottawa, sous la direction de Carole Fleuret. Son parcours comprend une formation en arts plastiques à l'Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne ainsi qu'une maîtrise en enseignement et en formation des enseignants à l'INSPÉ de Paris. Forte d'une expérience en enseignement du français langue seconde au Canada, ses intérêts de recherche portent notamment sur la formation des enseignants, l'approche interculturelle en classe et la réussite scolaire des élèves immigrants plurilingues.

Carole Fleuret est professeure titulaire à la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa. Ses recherches portent notamment sur la didactique des langues secondes, le plurilinguisme, l'appropriation de l'écrit et les dimensions sociocognitives et culturelles de l'apprentissage auprès de populations minorisées. Elle s'intéresse également aux approches interculturelles et aux modalités d'accueil des élèves nouvellement arrivés.

Références bibliographiques

- Beaulieu, M., et Bolduc, S. (2022, 1 octobre). *La pratique réflexive*. Magazine pédagogique, Service de soutien à la formation, Université de Sherbrooke. <https://www.usherbrooke.ca/ssf/veille-et-actualites/veille/details/58327>
- Bosson, M.-S., Hessels, M.-G.-P. et Hessels-Schlatter, C. (2009). Le développement de stratégies cognitives et métacognitives chez des élèves en difficulté d'apprentissage. *Développements*, 1(1), 14-20. <https://doi.org/10.3917/devel.001.0014>
- Bucheton, D., et Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique*, 3(3), 29-48. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.543>
- Centre Hospitalier Universitaire Sainte-Justine (2018, 16 février). La différence entre difficultés et troubles d'apprentissage. <https://www.chusj.org/fr/soins-services/T/Troubles-de-l-apprentissage/Difference>
- Daigle, D., Montésinos-Gelet, I., et Plisson, A. (2013). *Orthographe et populations exceptionnelles : perspectives didactiques*. Presses de l'Université du Québec.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: a new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906-911. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>
- Kaiser, A., et Kaiser, R. (2009). Métacognition et formation des adultes. *Questions Vives*, 6(12), 147-163. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.463>

Kipfer, N., Hessels-Schlatter, C. et Berger, J.-L. (2009). Remédier aux difficultés d'apprentissage des élèves présentant un trouble déficit d'attention et hyperactivité (TDA/H) par une approche métacognitive : revue de la littérature. *L'Année psychologique*, 109(4), 731-767. <https://doi.org/10.3917/anpsy.094.0731>

Lafortune, L., Jacob, S., et Hébert, D. (2000). *Pour guider la métacognition* (1^{re} éd.). Presses de l'Université du Québec. https://books-scholarsportal-info.proxy.bib.uottawa.ca/en/read?id=/ebooks/ebooks0/gibson_crkn/2009-12-01/8/422722#page=4

Leclerc, L. (2020). Le coenseignement et la différenciation pédagogique pour soutenir les besoins spécifiques des élèves à risque, en situation de handicap ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage à l'éducation préscolaire. *Éducation et francophonie*, 48(2), 59-77. <https://doi.org/10.7202/1075035ar>

Miri, I. (2020). *Cerveau et apprentissage*. EDP Sciences. <https://stm-cairn-info.proxy.bib.uottawa.ca/cerveau-et-apprentissage--9782759822775?lang=fr>.

Morel, F., Bucheton, D., Carayon, B., Faucanié, H., et Laux, S. (2015). Décrire les gestes professionnels pour comprendre des pratiques efficaces. *Le français aujourd'hui*, 188(1), 65-77. <https://doi.org/10.3917/lfa.188.0065>

Poirette, A.-L. (2017). *La construction de compétences métacognitives au bénéfice de compétences narratives orales pour des élèves d'ULIS école* [mémoire, l'École Supérieure du Professorat et de l'Éducation de Lille]. HAL. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01557387>

Réseau québécois pour la réussite éducative. (s.d). *La réussite éducative : former des citoyennes et citoyens responsables*. <https://reussiteeducative.quebec/fr/reussite-educative>

Vianin, P. (2020). *Comment donner à l'élève les clés de sa réussite ? L'enseignement des stratégies d'apprentissage à l'école*. De Boeck Supérieur. <https://shs-cairn-info.proxy.bib.uottawa.ca/comment-donner-a-l-eleve-les-cles-de-sa-reussite--9782807329041?lang=fr>

ⁱ Dans le cadre de notre rédaction, l'utilisation neutre du masculin vise uniquement à alléger le texte.

ⁱⁱ D'après le Réseau québécois pour la réussite éducative, cette dernière « fait référence au développement global d'une personne sur les plans physique, intellectuel, affectif, social et moral. Elle nécessite des environnements favorables et l'appui d'une grande diversité d'actrices et d'acteurs afin que les jeunes puissent déployer tout leur potentiel. » (s.d).

ⁱⁱⁱ En classe, il peut s'agir de l'enseignant et de ses camarades par exemple.

^{iv} Schön est l'une des figures fondatrices de la pratique réflexive (Beaulieu et Bolduc, 2022).