

## **Stratégies métacognitives et participation active des étudiant(e)s aux processus d'apprentissage: l'apport des technologies numériques**

Micaela Rossi  
Università di Genova  
Dipartimento di Lingue e culture moderne  
Comitato per l'Innovazione didattica di Ateneo  
UTLC: <https://utlc.unige.it>

### Abstract

To what extent can metacognitive reflection help students in their disciplinary learning process? How can new digital technologies encourage active participation in metacognitive reflection?

Our contribution aims to analyse the impact of the introduction of activities designed to enhance students' metacognitive skills on learning processes at university level. We will describe the results of an experiment conducted with first-year French language students at the University of Genoa during the 2022-23 academic year, using the Wooclap survey platform (<https://www.wooclap.com/fr/>) to encourage metacognitive reflection (Tanner, 2012). The creation of a series of weekly Wooclap surveys, concerning both disciplinary knowledge and metacognitive strategies, was proposed to students during the first semester 2022-23: we will analyse the results obtained in terms of consolidation of metacognitive skills as well as in terms of success in disciplinary achievement.

Keywords: metacognition, active learning, clickers, instant polls for learning

### **1. Introduction et présentation du contexte**

#### *1.1. L'Université italienne après la pandémie : l'urgence d'une formation inclusive*

L'année 2020 représente un tournant fondamental dans le domaine de l'enseignement universitaire: l'urgence pandémique, la nécessité dramatique de continuer les activités pédagogiques dans un cadre contextuel complètement bouleversé ont produit – ou accéléré – une série de changements irréversibles dans la relation pédagogique d'enseignement-apprentissage à l'université.

Si d'un côté les universités ont fait preuve d'une capacité de résilience extraordinaire (en Italie, les activités ont été transposées immédiatement et totalement – ou presque – déjà en mars 2020, comme l'explique Resta, 2021), le passage abrupt d'une didactique pour la plupart présenteielle à une didactique totalement à distance a généré une série de processus d'adaptation plus ou moins réussis et le plus souvent autogérés. Le rapport entre le personnel enseignant et cette révolution dans les pratiques n'a pas toujours été positif: on a défini cette phase comme la phase du "distanciel forcé" (Trincherò 2020), du "distanciel subi" (Hamon 2022), du "distanciel d'urgence". Dans la plupart des cas, ce passage s'est identifié à la simple transposition des cours en face-à-face par des outils de visioconférence (Google Meet, Zoom,

Microsoft Teams...), sans qu'une véritable formation à distance s'instaure (le concept de formation à distance étant par ailleurs complètement déformé par rapport aux études existant en 2020 - à ce propos, voir Glickman 2021).

Les sondages réalisés auprès du personnel enseignant et du corps étudiant (Rossi 2023 pour une synthèse) révèlent une perception globalement négative de l'expérience pandémique au niveau de la formation et de la perception de cette expérience. Selon l'enquête CHEGG 2022<sup>1</sup>, réalisée au niveau mondial, six étudiants sur dix (60% – 64% pour l'Italie) dans le monde reconnaissent que la pandémie a ruiné leur expérience universitaire. Le rapport européen NESET 2021<sup>2</sup>, à son tour, met en évidence les risques multiples liés à cette conversion trop brusque:

	Institutions	Enseignant(e)s	Apprenant(e)s
<b>Impact immédiat</b>	Transition soudaine, mais réussie; - nécessité de soutien (notamment, support technique); - difficultés pratiques (équipement).	Transposition réussie, <i>mais</i> : - durant la pandémie, la principale forme d'enseignement dans les universités européennes a été la diffusion en direct et en temps réel de cours (74,6 %), l'envoi de présentations aux étudiants (44,5 %) et la mise à disposition en ligne de cours pré-enregistrés asynchrones sous forme vidéo (32,1 %) ou audio (20,6 %); - manque de transition méthodologique; - difficulté pour les composantes pratiques de la formation.	Évaluation globalement positive du service offert, <i>mais</i> : - les résultats se sont détériorés depuis l'annulation des cours en présentiel; - plus de la moitié des étudiants interrogés ont déclaré avoir une charge de travail plus importante depuis le passage à l'enseignement en ligne; - l'accès aux outils de communication en ligne et à Internet reste un défi pour certains étudiants, tout comme leur niveau de compétences numériques; - l'expérience des études pendant la pandémie de COVID-19 a également entraîné de nouvelles problématiques pour le bien-être psychologique et émotionnel des étudiant(e)s, qui ont souvent été confronté(e)s à des situations négatives telles que l'ennui, l'anxiété, la frustration et la colère.
<b>Risques à moyen terme et mesures à prendre</b>	- aider le personnel enseignant à adapter son programme et ses méthodes à l'enseignement en ligne; - assurer le bien-être du personnel enseignant et administratif dans ces	- aider les étudiants à mieux se préparer à l'apprentissage en ligne; - éviter le risque de désengagement et d'abandon des étudiants qui rencontrent des difficultés dans l'environnement en ligne; - adapter les processus d'évaluation afin de préserver les normes de	- risque d'abandon de la formation; - résultats moins performants; - manque d'acquisition de compétences.

<sup>1</sup> <https://www.chegg.org/global-student-survey-2022> (10/08/2023).

<sup>2</sup> <https://nesetweb.eu/en/resources/library/the-impact-of-covid-19-on-higher-education-a-review-of-emerging-evidence/> (10/08/2023).

	changements; - réduire les inégalités éducatives; - adapter les règlements en matière d'assurance qualité pour une approche plus flexible afin de traiter la question de la prestation en ligne et mixte des programmes d'études ; - traiter les conséquences négatives potentielles sur la reconnaissance des qualifications sur le marché du travail en raison du manque de confiance dans l'apprentissage en ligne.	qualité et l'intégrité académique dans le contexte de l'apprentissage en ligne.	
--	---	---	--

Tableau 1 - Impact immédiat, risques à moyen termes et mesures à prendre, d'après le rapport NESET 2021. (Rossi, 2023)

En 2023, les réflexions qui accompagnent le retour progressif à une situation de didactique pour la plupart présenteielle s'interrogent sur les acquis positifs de l'expérience pandémique, mais également sur les faiblesses du système de formation universitaire que la période 2020-2021 a contribué à révéler (voir entre autres Smeriglio, Patrizi 2022; Mesny, Pelletier 2022; Peraya, Fiévez 2022): manque de formation méthodologique adéquate des enseignants, nécessité de soutien psychologique pour les étudiants, urgence d'une didactique plus inclusive et participative.

L'urgence d'une didactique plus participative et active est par ailleurs indépendante de la modalité – présenteielle ou distancielle – et elle représente pendant les dernières décennies l'une des préoccupations principales des politiques éducatives au niveau européen: l'importance attribuée aux capacités d'autorégulation des apprentissages, aux compétences fondamentales pour l'apprentissage tout au long de la vie (*lifelong learning*) constitue l'un des axes fondamentaux des directives pour l'enseignement supérieur dans l'espace européen<sup>3</sup>. La compétence "apprendre à apprendre" occupe une place cruciale dans le référentiel des compétences citoyennes identifiées par l'Union Européenne<sup>4</sup>, ce qui explique également son importance dans l'élaboration des parcours de formation supérieure. En Italie, elle est incluse dans les compétences transversales (*soft skills*) qui forment partie des objectifs de l'offre de formation des universités ; parallèlement, le Ministère MUR prend en compte dans son évaluation continue (système AVA 3<sup>5</sup>) les compétences en formation du corps enseignant (*requisito B1.1*) afin de garantir une formation centrée sur la composante étudiante, active et participative, qui puisse favoriser les compétences d'autorégulation et d'autoévaluation.

<sup>3</sup> Voir les nombreuses publications à ce sujet: <https://www.cedefop.europa.eu/fr/publications-and-reports> (10/08/2023).

<sup>4</sup> Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning, [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/?uri=uriserv:OJ.C\\_.2018.189.01.0001.01.ENG&toc=OJ:C:2018:189:TOC](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/?uri=uriserv:OJ.C_.2018.189.01.0001.01.ENG&toc=OJ:C:2018:189:TOC) (10/08/2023).

<sup>5</sup> <https://www.anvur.it/attivita/ava/accreditamento-periodico/modello-ava3/> (10/08/2023).

Dans ce contexte, un travail approfondi sur les compétences *métacognitives* des étudiants peut apporter des éléments de réflexion utiles.

### 1.2. *La notion de métacognition et son importance dans la formation universitaire*

La notion de métacognition n'est pas récente, mais sa définition dans le domaine de la pédagogie est l'œuvre de John Flavell (1976), qui la décrit comme:

[...] one's knowledge concerning one's own cognitive processes or anything related to them, e.g., the learning-relevant properties of information or data. For example, I am engaging in metacognition if I notice that I am having more trouble learning A than B; if it strikes me that I should double check C before accepting it as fact"

("[...] les connaissances d'une personne sur ses propres processus cognitifs ou tout ce qui s'y rapporte, par exemple les propriétés des informations ou des données relatives à l'apprentissage. Par exemple, je fais de la métacognition si je remarque que j'ai plus de mal à apprendre A que B; si je me dis que je devrais vérifier C avant de l'accepter comme un fait" - notre traduction)

Flavell a eu le mérite de souligner que la métacognition est un processus complexe, et que les compétences métacognitives doivent être l'objet d'un parcours d'enseignement-apprentissage, par des actions de soutien et des activités pédagogiques, telles que la rédaction d'un "journal de bord" au cours de la formation, des exercices d'auto-évaluation, des activités de classe inversée.

La compétence métacognitive devient centrale dans le passage de l'école à l'université : l'une des difficultés les plus évidentes des étudiants au début du parcours universitaire est justement l'incapacité de réfléchir de façon critique à leur propre processus d'apprentissage, comme le prouve l'anecdote racontée par Tanner (2012), et dans laquelle les enseignants pourront aisément reconnaître bon nombre de leurs étudiants ; en Italie, les résultats des test INVALSI de 2022 et 2023<sup>6</sup> démontrent que le risque de décrochage scolaire est de plus en plus élevé ; la motivation des étudiants qui s'approchent d'un parcours universitaire est fortement à risque, comme l'atteste le dernier rapport ANVUR sur l'Université italienne<sup>7</sup>:

---

<sup>6</sup> <https://www.invalsi.it/invalsi/index.php> (10/08/2023).

<sup>7</sup> <https://www.anvur.it/attivita/rapporto-biennale/rapporto-versione-2023/> (10/08/2023).

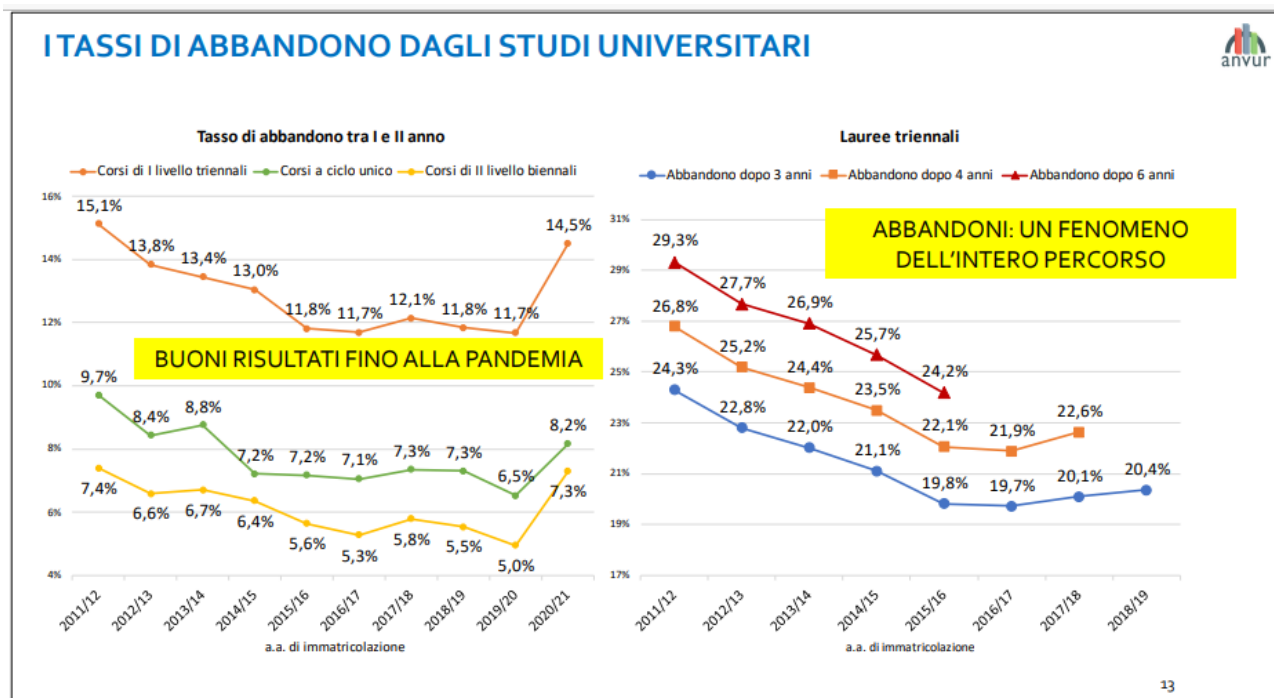


Figure 2: Taux de décrochage des études universitaires en Italie (Rapport ANVUR 2023)

La description du contexte post-pandémique met donc l'accent sur un ensemble de facteurs de risque, que nous pourrions synthétiser comme suit:

- Incertitude quant aux méthodologies didactiques dans le passage distanciel-présentiel;
- Fragilité des étudiants dans le passage école-université (et plus encore dans l'après-pandémie);
- Nécessité de renforcer les compétences métacognitives et la motivation pour éviter un décrochage précoce.

C'est à l'intérieur de ce contexte que nous avons décidé, depuis 2021, de mettre en place un dispositif de contrôle continu des apprentissages qui vise aussi le renforcement des compétences métacognitives au cours de la première année de licence.

### 1.3. Le contexte génois

L'offre de formation de l'Université de Gênes pour ce qui est de la langue française auprès du Département de Langues et cultures étrangères prévoit deux filières de licence, une L-11 *Lingue e culture moderne* et une L-12 *Teorie e tecniche della mediazione interlinguistica*. Dans la filière L-11, celle qui nous intéresse dans ces pages, les étudiants qui choisissent le français comme langue de spécialisation sont environ 150 en première année. Le cours de langue française (première année, premier semestre) est organisé autour d'un cours magistral de linguistique (dit *modulo teorico*) et un ensemble de travaux dirigés (*lettorati*) pour un total de 130 heures par an, dont 30 consacrées au cours magistral.

Les étudiants qui s'inscrivent à la licence L-11 sont un groupe extrêmement hétérogène, leur connaissance du français pouvant varier du niveau débutant au niveau B1-B2 à l'entrée (le niveau de sortie pour la première année étant en tout cas un niveau B1); leur

provenance peut elle aussi varier des lycées linguistiques aux instituts professionnels et techniques.

Les connaissances des étudiants en linguistique au début du parcours sont normalement assez limitées, ainsi que leur capacité à produire des réflexions métalinguistiques. Pour cette raison, plus que les TD, c'est normalement le cours magistral qui représente l'obstacle qui peut ralentir leur parcours. Depuis 2019, afin de faciliter l'accès et la compréhension, le cours est organisé en deux groupes sur la base de la connaissance préalable du français : un groupe "débutants", dans lequel les cours sont donnés majoritairement en italien, et un groupe "avancés" (prérequis niveau A2 en français) dans lequel les cours sont donnés en français.

En plus des difficultés liées aux connaissances préalables en français, on enregistre une difficulté généralisée dans la gestion des éléments de contexte dans le passage de la formation scolaire à la formation universitaire, et notamment:

- Dans la gestion du temps consacré aux études;
- Dans la mise en place d'une méthode systématique dans le processus d'apprentissage;
- Dans l'adoption de stratégies d'autorégulation dans les apprentissages;
- Dans les activités d'auto-évaluation et d'évaluation entre pairs.

La période 2020-2021 a représenté dans ce contexte un événement catalyseur : si d'un côté les activités à distance ont permis de maintenir le contact avec les étudiants, et d'offrir régulièrement la formation prévue, force est de constater que la méthode de travail des étudiants entrant en première année s'est avérée de plus en plus faible, et qu'une intervention de soutien s'est révélée nécessaire. Un travail sur la métacognition nous a paru fortement utile dans ce contexte, et nous avons donc commencé en 2021-2022 à mettre en place un dispositif de contrôle continu et de renforcement des compétences métacognitives, dispositif qui a été ultérieurement perfectionné en 2022-2023<sup>8</sup>.

## 2. Structure du dispositif 2022-2023

Le dispositif décrit dans ces pages s'insère donc dans le *modulo teorico* de la première année L-11, dans les deux groupes (le groupe des "débutants", composé de 40 personnes environ et le groupe des "avancés", composé de 20 personnes environ), dont le programme comprend des éléments de base en linguistique française, et notamment:

1. un module d'introduction sur les concepts de langue(s) et langage, signe linguistique, système linguistique;
2. un module concernant la phonétique et la phonologie du français standard;
3. un module sur le rapport entre phonétique, graphie et orthographe;
4. un module centré sur la morphologie flexionnelle en français standard;
5. un module autour de la morphologie lexicale;
6. un module concernant la sémantique lexicale.

---

<sup>8</sup> En 2023, nous avons également eu la possibilité d'impliquer une étudiante de master, Francesca Ciaravino, dans ce projet. Son apport a été particulièrement utile dans la formulation des tests en fonction du public cible.

Pour chaque module, une plateforme Moodle offre des ressources de support:

- les présentations utilisées pendant les cours;
- un forum de discussion;
- des sites ou ressources supplémentaires;
- les notes du cours en forme de texte;
- des tests d'auto-évaluation.

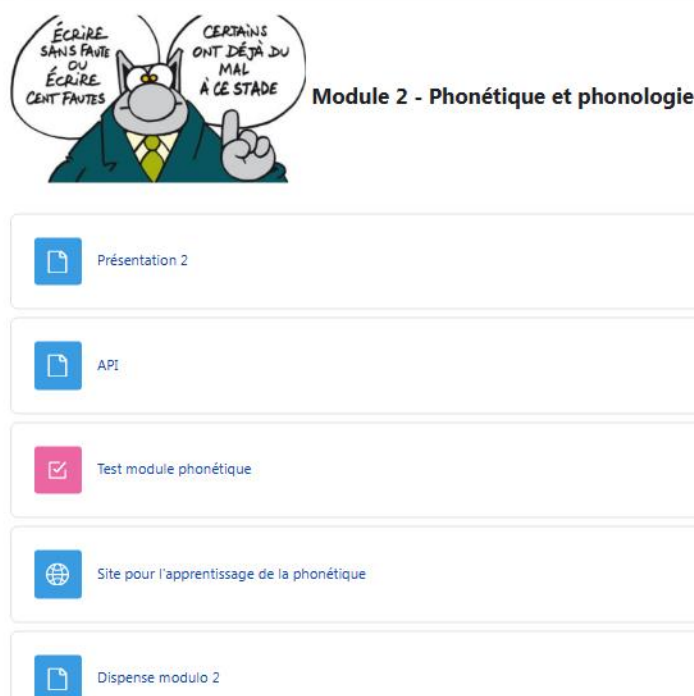


Figure 3 – Plateforme Moodle du cours

À la fin de chaque module, normalement au cours de la semaine suivante, un test d'auto-évaluation est organisé pendant les heures de cours. Ce test comprend également des éléments de réflexion métacognitive, comme nous le verrons par la suite.

La plateforme utilisée pour ces tests n'est pas Moodle, mais un système de sondages instantanés (*instant polls*), Wooclap (<https://www.wooclap.com>). L'emploi de Wooclap n'est pas pour nous la première tentative, nous avons déjà utilisé de façon sporadique d'autres systèmes comparables, parmi lesquels Socrative (<https://www.socrative.com>), Kahoot (<https://kahoot.it>), Mentimeter (<https://www.mentimeter.com>), dans le cadre des activités du GLIA (*Gruppo di lavoro di Ateneo per l'Insegnamento e l'Apprendimento*) de l'Université de Gênes<sup>9</sup>.

L'emploi d'un système de sondages instantanés permet de nombreux avantages pour favoriser une participation active des étudiants. En premier lieu, les étudiants peuvent participer de façon anonyme, ce qui permet de baisser leur filtre affectif et de les encourager à répondre ; ensuite, ils ne reçoivent pas une note individuelle à la fin du test (les résultats étant

<sup>9</sup> Créé en 2016, le GLIA organise des rencontres, des journées d'études, des colloques internationaux autour des enjeux de la didactique à l'Université, des méthodologies participatives, des nouvelles technologies éducatives (<https://utlc.unige.it>).

toujours évalués pour le groupe classe), ce qui facilite la production de réponses; les avantages des systèmes *clickers* ont été analysés dans de nombreuses études, parmi lesquelles nous renvoyons à Molin *et al.* 2022, Bunce, *et al.* 2023, Brady *et al.* 2020.

Wooclap permet en outre à l'enseignant de télécharger les résultats, effectuer des analyses statistiques, et d'avoir toujours une situation assez claire des apprentissages du groupe classe au fur et à mesure que le cours se déroule, pouvant revenir sur les aspects difficiles ou obscurs de façon immédiate. La plateforme Wooclap est accessible directement en ligne et ne nécessite pas d'enregistrement de la part des étudiants, mais elle peut également être intégrée dans Moodle pour réaliser des sondages ou des présentations interactives<sup>10</sup>; l'interface de création est simple à utiliser et offre une variété intéressante de modèles de questions, des tests QCM aux réponses ouvertes en forme de liste ou de nuages de mots, aux sondages, des remue-méninges aux textes à trous, aux classements:

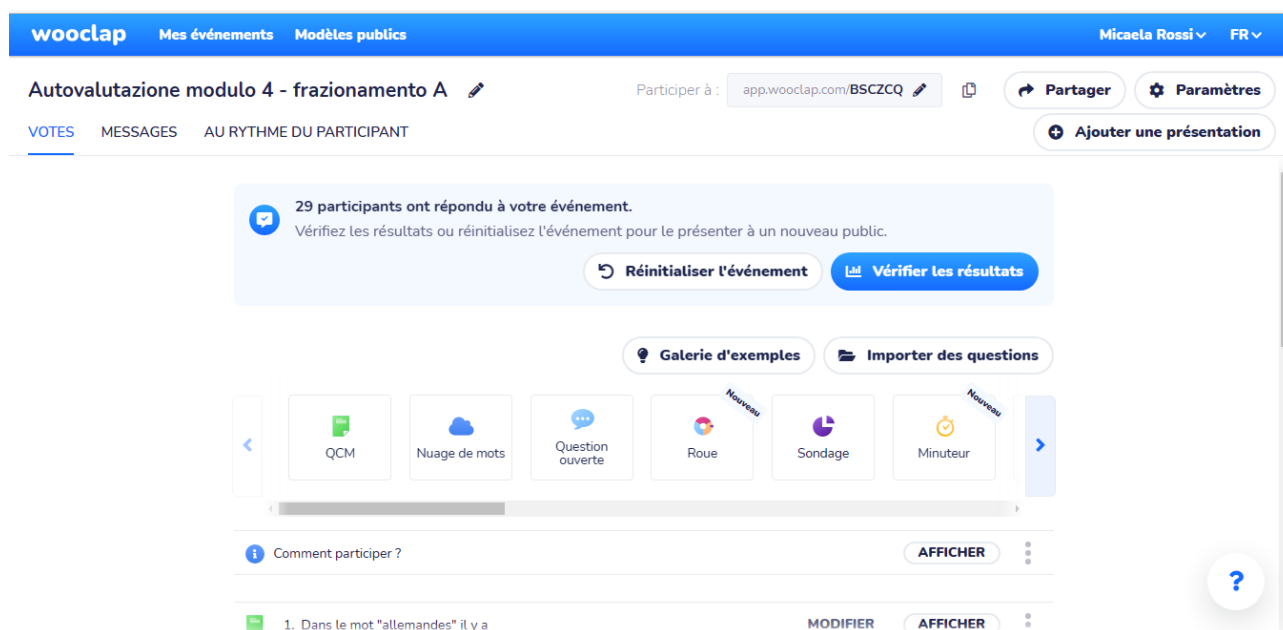


Figure 4 – Wooclap interface création

Du point de vue des utilisateurs, Wooclap est simple à utiliser, *via* PC ou plus généralement *via* téléphone portable; l'interface est claire et accessible; les résultats sont immédiatement comptabilisés et visibles pour les commentaires de l'enseignant:

<sup>10</sup> Un autre outil très intéressant de ce point de vue est H5P (<https://h5p.org>)





Figure 5 – Wooclap interface visualisation des réponses

Chaque test dans notre dispositif prévoit 10 questions sur les contenus disciplinaires et de 3 à 5 questions concernant la réflexion métacognitive ; normalement, ces questions concernent:

- la perception de réussite des étudiants, leur sensation d'auto-efficacité;
- leurs réflexions quant aux points forts et faibles de leur préparation;
- les stratégies et les ressources utilisées pour la préparation du test;
- les éventuelles difficultés (méthodologiques) qu'ils rencontrent dans leur parcours.



Figure 6 – Exemple de question pour encourager la métacognition

En fin de module, une simulation d'examen est proposée aux étudiants sur base volontaire, comprenant une série de questions récapitulatives sur les stratégies

d'apprentissage mises en œuvre, les points forts et les points faibles de la préparation, les perceptions de réussite ou d'échec dans l'étude des contenus du module d'enseignement<sup>11</sup>.

Dans le paragraphe suivant, nous analyserons les résultats des sondages du dispositif 2022-2023, ainsi que les résultats de la phase d'évaluation sommative, afin de vérifier si l'emploi des sondages, facilitant la participation active et la réflexion métacognitive, peut avoir un impact sur les résultats des étudiants en termes d'apprentissages.

### 3. Analyse des résultats

Une première analyse des résultats des tests permet d'abord de comparer les acquis des deux groupes ; même si le niveau de connaissance du français peut différer au départ, on voit que les apprentissages des contenus du module théorique ne sont pas forcément influencés par la différence entre “débutants” et “avancés”:

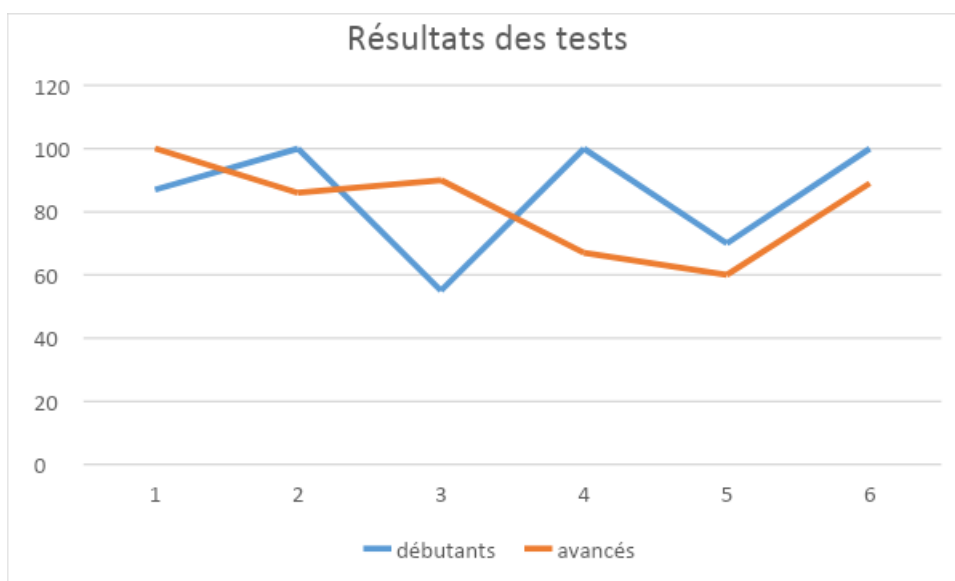


Figure 7 – Résultats des tests contrôle continu - l'axe vertical représente les résultats des tests en pourcentage de réussite, l'axe horizontal les tests réalisés au cours du semestre

Au fur et à mesure que les cours progressent on peut remarquer une adaptation des stratégies d'apprentissage, notamment pour ce qui concerne la gestion du temps consacré à l'étude (les étudiants commencent à organiser de façon plus efficace le temps consacré à l'étude et à la préparation des tests), mais aussi les outils et les ressources utilisés (au-delà des présentations du cours, les étudiants commencent à utiliser les tests d'auto-évaluation, ou à travailler avec leurs collègues). Dans le graphique suivant, on notera également un décalage entre les deux groupes, dépendant probablement d'une perception des participants: les débutants se sentent normalement moins sûrs de leurs compétences initiales, et ils sont par conséquent plus disponibles à changer leur méthode, ou à travailler davantage sur des ressources de support; comme on l'a vu, en réalité, cette perception n'est pas confirmée par les résultats du contrôle continu:

<sup>11</sup> Voir l'*annexe* finale pour les formulations des questions dans le détail.

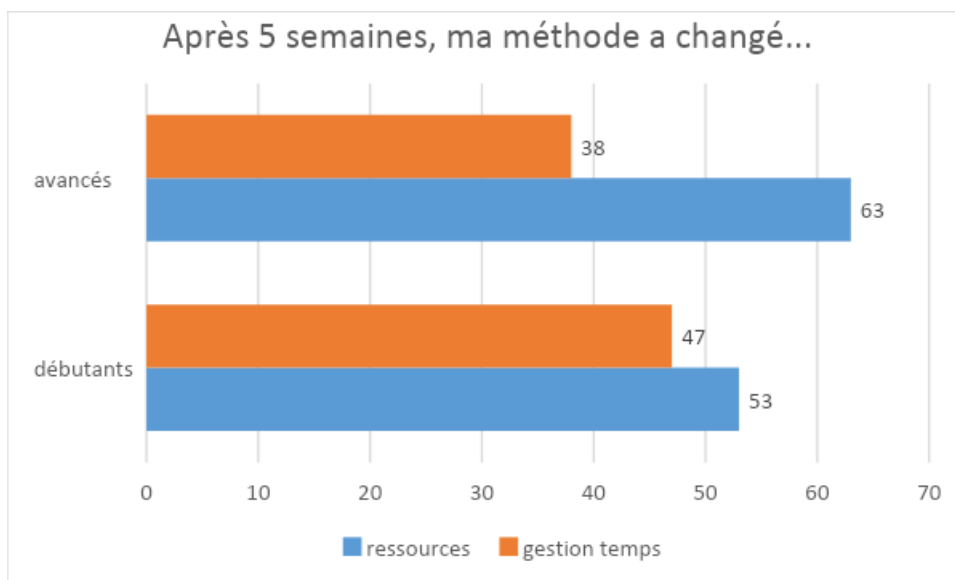


Figure 8- Évolutions dans les pratiques

Même dans l'évaluation de l'influence de la méthodologie utilisée sur les résultats obtenus, on remarque une plus grande flexibilité chez les débutants, plus enclins à réfléchir à leurs processus d'apprentissage:

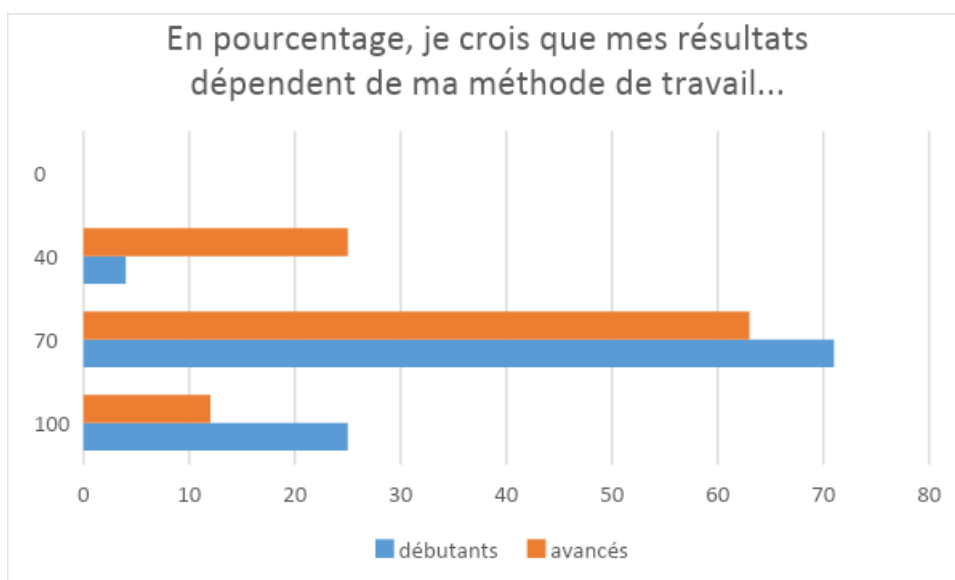


Figure 9 – Rapport méthodologie-résultats - réponse à la question *En pourcentage, je crois que mes résultats dépendent de ma méthode de travail dans une mesure de: a.0%; b.40%; c.70%; d.100%*

En fin de parcours, en revanche, les deux groupes semblent avoir acquis une compétence métacognitive comparable: à la question *dans ma méthode, je crois que je devrais changer...* l'option *rien* totalise 0 réponses, les deux groupes affirment vouloir mieux adapter leur méthode de préparation, leur gestion du temps consacré aux études. Les débutants se montrent plus intéressés à intégrer d'ultérieures ressources, alors que les avancés semblent avoir compris l'importance de constituer des groupes de travail:

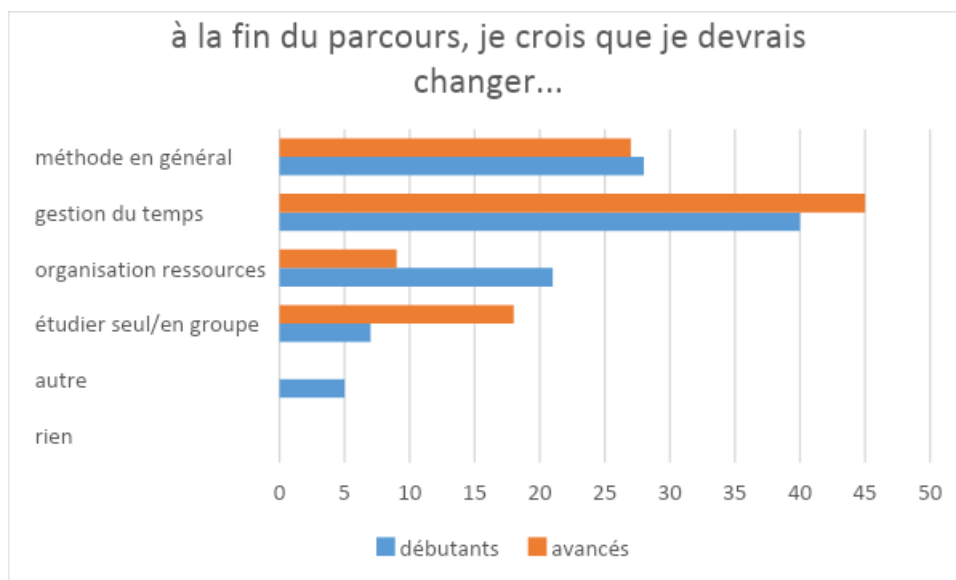


Figure 10 – Facteurs à modifier (réponses en %)

On assiste au cours du semestre à une prise de conscience progressive des étudiants par rapport à leurs processus d'apprentissage, leurs stratégies d'appropriation, les outils et les ressources les plus adéquates à leurs styles d'apprentissage.

Normalement, ils se montrent également satisfaits de ce dispositif de contrôle continu, qu'ils accueillent avec une certaine méfiance au début, mais qu'ils apprécient par la suite comme un moyen de monitorer leurs acquis avec une fréquence précise, et d'avoir accès à des moments d'explication supplémentaires. L'élément ludique est également apprécié.

Si nous analysons enfin les résultats des épreuves d'évaluation sommative, nous pouvons imaginer un impact positif de cette pratique au niveau des acquis; le graphique suivant identifie les tendances de réussite ou d'échec à l'examen final de *modulo teorico* au cours de la période 2019-2023 (l'année 2021 est exclue vu les conditions particulières de la réalisation des examens pendant l'année universitaire 2020-2021): depuis la mise en place du dispositif d'accompagnement, le taux de réussite s'élève de 70% à 82%:

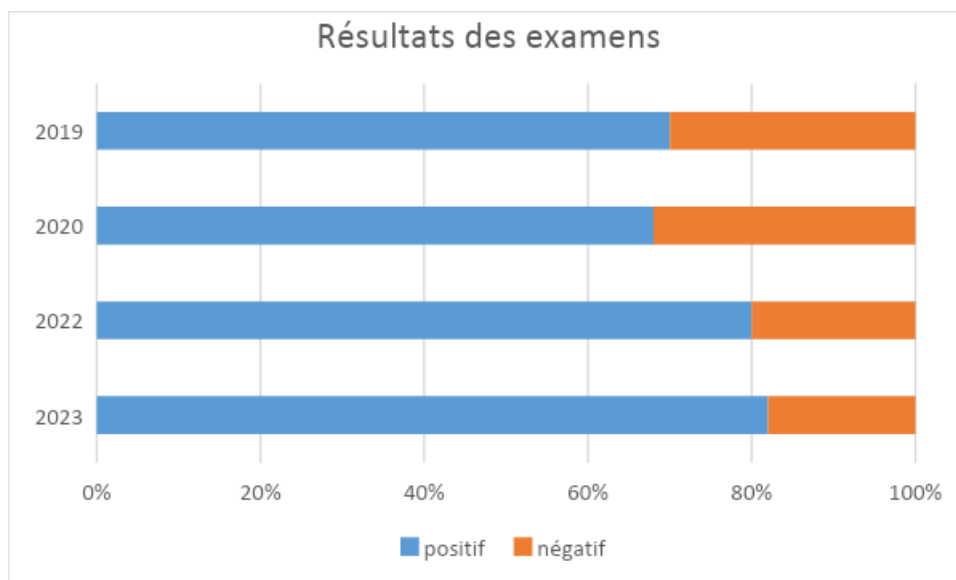


Figure 11 – Résultats des examens (groupe unique)

#### 4. Réflexions conclusives

Les résultats obtenus au cours des deux dernières années nous incitent à poursuivre le parcours esquissé dans les pages précédentes. Un dispositif de support au développement des compétences métacognitives peut à notre avis être un complément très utile dans un parcours de première année de licence, en ce qu'il permet:

- d'aider les étudiants au cours de la période délicate du passage de l'école à l'université, leur offrant des outils de réflexion sur leurs réussites et leurs erreurs;
- de favoriser chez les étudiants un changement nécessaire dans leurs pratiques, par la déconstruction de leurs préjugés et évitant toute sensation d'échec;
- d'avoir toujours bien claires en tant qu'enseignants la situation et l'évolution des apprentissages dans le groupe classe par une stratégie d'évaluation formative;
- d'exploiter une technologie qui est familière aux étudiants, et dont la valeur ludique peut être très efficace en salle de classe.

Des points à améliorer dans le dispositif 2023-2024 émergent, à savoir:

- l'opportunité d'explicitier les objectifs de cette activité depuis le début de l'année, ajoutant également une phase de profilage des styles d'apprentissage et des biographies d'apprentissage des participants;
- la nécessité de systématiser les sondages en termes de questions posées, de temps et délais;
- la nécessité de revenir sur les résultats d'une séance à l'autre, afin de réfléchir de façon critique sur les acquis;
- la possibilité d'ajouter des séances sur les méthodologies et stratégies d'apprentissage;
- l'opportunité de renforcer la phase de simulation et sondage final, aux fins de l'examen;

- la possibilité d'effectuer un sondage d'évaluation des étudiants *ex post* qui porte exclusivement sur le dispositif: les questionnaires d'évaluation dont nous disposons à présent (questionnaires ANVUR) ne permettent pas d'évaluer cette activité hors du contexte général de l'enseignement<sup>12</sup>.

Malgré ces quelques faiblesses, enfin, les résultats encourageants nous incitent également à suggérer la réalisation de parcours semblables dans d'autres contextes et dans d'autres disciplines: cela pourrait offrir d'excellentes pistes de recherche-action à l'avenir.

### Références bibliographiques

- Amadiou F., 2021, "Les types de guidage des processus d'apprentissage avec des ressources numériques", in *Alsic* [En ligne], Vol. 24, n° 2 | 2021, URL: <http://journals.openedition.org/alsic/5817>; DOI: <https://doi.org/10.4000/alsic.5817> (15/07/2023)
- Brady M., Rosenthal J.L., Forest C.P. et al., 2020, "Anonymous versus public student feedback systems: metacognition and achievement with graduate learners", in *Education Tech Research Dev* 68, 2853–2872, <https://doi.org/10.1007/s11423-020-09800-6> (17/08/2023).
- Bunce D.M., Schroeder M.J., Luning Prak D.J., Teichert M.A., Dillner D.K., McDonnell L.R., Midgett D.P., Komperda R., 2023, "Impact of Clicker and Confidence Questions on the Metacognition and Performance of Students of Different Achievement Groups in General Chemistry", in *Journal of Chemical Education*, 100 (5), pp. 1751-1762.
- Flavell J.H., 1976, "Metacognitive aspects of problem-solving", in *The nature of intelligence*, Lawrence Erlbaum Associates.
- Giraudon G., Guitton P., Romero M., Roy D., Viéville T., 2020, *Éducation et numérique, Défis et enjeux*. Inria, Livre Blanc Inria N° 04.
- Glikman V., 2021, "Il était une fois. La formation à distance", in *Médiations et médiatisations*, (6), 3-11. <https://doi.org/10.52358/mm.vi6.228> (15/07/2023)
- Hamon Y., Rossi M. (dir.), 2022, *Repères Do.Ri.F., Ateliers Didactique et Recherches*, n. 3 – *Méthodologies de didactique et d'évaluation durant l'enseignement à distance*, Fédération Alliances Françaises d'Italie et DoRiF Università, Roma, aprile 2022, <https://www.dorif.it/reperes/category/ateliers-didactique-et-recherches-federation-alliances-francaises-ditalie-et-dorif-universita-n-3-methodologies-de-didactique-et-devaluation-durant-lenseignement-a-distance/> (15/07/2023)
- Iacovielli G., Rumiati R. I., *Anche nelle università italiane, la Dad è qui per restare*, <https://www.lavoce.info/archives/71667/anche-nelle-universita-italiane-la-dad-e-qui-per-restare/> (15/07/2022)
- Lotti A., Lampugnani P.A., 2020, *Faculty development in Italia*, Genova, GUP.
- Lotti A., Crea G., Garbarino S., Picasso F., Scellato E., 2021, *Faculty development e innovazione didattica universitaria*, Genova, GUP.
- Lotti A., Bracco F., Carnasciali M., Crea G., Garbarino S., Rossi M., Rui M., Scellato G., 2023, *Faculty development - La via italiana*, Genova, GUP.

<sup>12</sup> Données disponibles en accès ouvert à l'adresse <https://aq.unige.it/opinioni-studenti/valutazione-didattica> depuis l'a.u. 2016-2017.

- Massou L., Papi C., Pulker H., 2020, “Des ressources aux pratiques éducatives libres: quelle réappropriation dans la formation ouverte et à distance?”, in *Distances et médiations des savoirs*, 31, <https://journals.openedition.org/dms/5251> (15/07/2023)
- Mesny A., Pelletier P., 2022, “Le recours massif à l’enseignement à distance lors de la pandémie Covid-19 dans les universités traditionnelles: vers un nouvel archétype en matière d’enseignement?”, in *Distance Education: a Brave New World?*, 365.
- Molin F., de Bruin A., Haelermans C., “A conceptual framework to understand learning through formative assessments with student response systems: The role of prompts and diagnostic cues”, in *Social Sciences & Humanities Open*, Volume 6, Issue 1, 2022, <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2022.100323> (17/08/2023)
- Noël B., 1991, *La métacognition*, Bruxelles, Editions De Boeck Université.
- Papi C., Brassard C., Plante P., Savard I., Mendoza G. A. & Gérin-Lajoie S., 2020, “Créer dans l’urgence une formation à distance de qualité pour former... à la formation à distance: tout un défi!”, in *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire / International Journal of Technologies in Higher Education*, 18(1), pp. 233–240. <https://doi.org/10.18162/ritpu-2021-v18n1-20> (15/07/2023)
- Peraya D., Fiévez A., 2022, “Stratégies numériques des institutions d’enseignement supérieur: quelques reflets du terrain. Présentation des premières interventions au débat”, in *Distances et médiations des savoirs* [En ligne], 38 | 2022, URL: <http://journals.openedition.org/dms/7989>; DOI: <https://doi.org/10.4000/dms.7989> (17/07/2023)
- Perissinotto A., Bruschi B., 2020, *Didattica a distanza: Com’è, come potrebbe essere*, Bari, Laterza.
- Resta F., 2021, *Ripartire dalla conoscenza. Dalle aule svuotate dal virus alla nuova centralità dell’Università*, Torino, Bollati Boringhieri.
- Rivens Mompean A., Eisenbeis M., 2022, “La métacognition au service de l’intégration des apprentissages informels dans un dispositif d’autoformation guidée”, in *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 20-1 | 2022, URL: <http://journals.openedition.org/rdlc/11389>; DOI: <https://doi.org/10.4000/rdlc.11389> (15/07/2023)
- Rossi M., 2023, “Respectez les distances, réduisons la distance: une année d’enseignement à distance dans l’Université italienne”, in *Repères DoRiF, n. 27 – 2021 l’Odyssée des langues. La distance dans la dynamique des plurilinguismes*, DoRiF Università, Roma, luglio 2023, <https://www.dorif.it/reperes/micaela-rossi-respectez-les-distances-reduisons-la-distance-une-annee-denseignement-a-distance-dans-luniversite-italienne/> (10/08/2023)
- Smeriglio M., Patrizi N., 2022, *Didattica a Distanza e Didattica Emergenziale. Le ragioni di un equivoco concettuale (teorico-operativo)*, Roma, RomaTre Press.
- Tanner K. D., 2012, “Promoting Student Metacognition”, in *CBE—Life Sciences Education* Vol. 11, pp. 113-120.
- Trincherò R., 2020, “Insegnare e valutare nella formazione a “distanza forzata”, *Scuola7*, 181, <https://www.scuola7.it/2020/181/insegnare-e-valutare-nella-formazione-a-distanza-forzata/> (15/07/2023)
- Vidal M., 2020, “L’enseignement à distance, trait d’union en temps de pandémie”, in *Distances et médiations des savoirs*, 32, <http://journals.openedition.org/dms/5721> (15/07/2023)

## Annexe - Questions posées dans les tests

### *Premier test*

- 1) Le test d'auto-évaluation s'est-il déroulé comme prévu?
- 2) Quels ont été mes points forts dans la préparation du test d'auto-évaluation?
- 3) Quels ont été mes points faibles dans la préparation du test d'auto-évaluation?

### *Tests suivants*

- 1) Les résultats du test ont été meilleurs par rapport au test précédent?
  - Oui
  - Non
- 2) En pourcentage, j'ai répondu correctement à:
  - 100% des questions
  - 50% des questions
  - Moins de 30% des questions
- 3) Cette fois, pour me préparer au test récapitulatif:
  - J'ai relu les documents dans Aulaweb (plateforme d'apprentissage de l'Université)
  - J'ai visionné les enregistrements vidéo des cours
  - J'ai fait le test d'auto-évaluation dans Aulaweb
  - J'ai étudié avec des collègues/collègues
  - Je n'ai rien fait pour me préparer à ce test
- 4) Par rapport au test précédent, quels ont été mes points forts dans la préparation du test d'auto-évaluation?
- 5) Combien de temps m'a-t-il fallu pour préparer le test d'auto-évaluation?
- 6) Cette fois-ci, le résultat du test a été meilleur/pire par rapport au précédent en raison des:
  - Ressources que j'ai utilisées
  - Stratégies d'étude que j'ai utilisées
  - Difficultés rencontrées
- 7) Je peux étudier les nouveaux concepts progressivement ou bien je révise tous les concepts juste avant chaque test de synthèse?
- 8) Par rapport à ma préparation dans le test d'auto-évaluation précédent, ma méthode d'étude a-t-elle changé?
  - Oui
  - Non
- 9) À la fin de chaque bloc, ai-je le sentiment d'avoir amélioré mes connaissances en linguistique française?
  - Oui
  - Non
- 10) Pour la préparation du test récapitulatif, qu'est-ce qui me semble le plus utile?
  - Les notes
  - Les tests d'auto-évaluation d'Aulaweb
  - Les documents téléchargés par l'enseignant dans Aulaweb
  - Explications et clarifications des autres étudiants du cours
- 11) Par rapport à la préparation des tests d'auto-évaluation précédents, en quoi ma méthode a-t-elle changé?
  - Gestion du temps pour la préparation des tests
  - Moyens utilisés pour étudier (manuel, notes, explications par les pairs...)

### *Dans la simulation finale*

- 1) Par rapport aux tests récapitulatifs de la fin de chaque bloc, j'ai étudié:
  - Plus
  - Moins
  - Je me suis préparé de la même manière que pour les tests à la fin de chaque bloc.
- 2) Cette épreuve, comparée aux tests effectués pendant le cours:
  - a eu un résultat plus satisfaisant
  - e eu un résultat moins satisfaisant
  - s'est déroulée de la même manière que les tests en cours d'année.
- 3) Dans quelle mesure ma méthode d'étude a-t-elle contribué au résultat final?
  - 0%



- 40%
  - 70%
  - 100%
- 4) En pensant à ma méthode d'étude, y a-t-il des aspects que je crois devoir ou vouloir changer?
- Le temps consacré à la préparation de l'examen blanc
  - L'organisation des matériaux
  - L'approche à l'étude
  - Étudier seul ou en groupe
  - Autre (veuillez préciser)
  - Je ne pense pas devoir changer ma méthode
- 5) Ai-je eu des difficultés à préparer cette simulation car elle coïncidait avec la session d'hiver et donc avec la préparation d'autres examens universitaires?
- Oui.
  - Non
- 6) Quelles sont les ressources que j'ai utilisées pour me préparer à cette simulation?
- Notes du cours
  - Documents du professeur
  - Test d'auto-évaluation
  - Groupe d'étude avec d'autres étudiants
  - Autre (précisez)
- 7) Combien d'heures par jour et pendant combien de jours ai-je travaillé pour préparer ce test?
- 8) Au cours de ce premier semestre, ma méthode d'étude a-t-elle changé par rapport à celle utilisée au lycée (et si oui, en quoi)?
- 9) Le premier semestre est terminé: ai-je l'impression d'être plus conscient de ma méthode d'étudier pour les examens? Puis-je respecter ma feuille de route?
- 10) Je passerai l'examen du module théorique I de français:
- Session d'hiver
  - Session d'été
- 11) Commentaires supplémentaires: