

Journal of

Education and Practice

(JEP)

Stratégies D'enseignement Métacognitives et Efficience Cognitive
des Enseignants des Lycées Bilingues de Douala V.



Stratégies D'enseignement Métacognitives et Efficience Cognitive des Enseignants des Lycées Bilingues de Douala V.

 ^{1,2}Kamo Tabou Guy Merlin, ^{2,3*}Tadaha Moffo Achille

¹Faculté des Lettres et Sciences Humaines Université de Douala

²Laboratoire de Psychologie et des Sciences du Comportement Cameroun

³Enseignant chercheur, Faculté des Lettres et Sciences Humaines Université de Douala

<https://orcid.org/0009-0005-4810-7469>

Accepted: 9th Jan, 2026, Received in Revised Form: 25th Jan, 2026, Published 27th Jan, 2026

RESUME

Objectif : Le présent article examine les enjeux des stratégies d'enseignement métacognitives sur l'efficience cognitive des enseignants des lycées bilingues de Douala V.

Méthodologie : Pour vérifier si des stratégies d'enseignement métacognitives influe sur l'efficience cognitive, nous avons mené une enquête auprès de 135 enseignants responsables de classe et ayant une connaissance explicite des stratégies d'enseignement métacognitives obtenus par échantillonnage stratifié proportionnel. A l'aide d'un questionnaire d'autoévaluation, nous avons collecté les données qui ont été analysées par le progiciel d'analyse statistique SPSS IBM version 23.

Résultats : Les résultats de la régression linéaire obtenus nous ont permis de conclure que l'efficience cognitive des enseignants est faible ici en raison du faible recours des enseignants à des stratégies d'enseignement métacognitives. En outre, les analyses ont fait preuve d'un effet positif de l'application des stratégies métacognitives sur l'efficience cognitive.

Contribution originale à la théorie, à la pratique et aux politiques publiques : Ainsi, à la lumière de cette recherche s'impose une nécessité pour les enseignants de s'assurer que le processus enseignement-apprentissage respecte le déroulement des étapes et des objectifs du cours, de suivre, accompagner et veiller à l'attitude attentionnelle de l'apprenant en situation de classe. Et aussi de procéder à un ajustement interne et externe permanent indispensable à l'amélioration de ses aptitudes professionnelles.

Mots clés : *Strategies, Metacognition, Enseignement, Strategies Metacognitives, Efficience Cognitive.*

ABSTRACT

Purpose: This article examines the issues surrounding metacognitive teaching strategies and their impact on the cognitive efficiency of teachers in bilingual high schools in Douala V.

Methodology: To determine whether metacognitive teaching strategies influence cognitive efficiency, we conducted a survey of 135 class teachers who had explicit knowledge of metacognitive teaching strategies, selected through proportional stratified sampling. Using a self-assessment questionnaire, we collected data that were analyzed with IBM SPSS version 23 statistical analysis software.

Findings: The results of the linear regression allowed us to conclude that teachers' cognitive efficiency is low here due to their limited use of metacognitive teaching strategies. Furthermore, the analyses demonstrated a positive effect of applying metacognitive strategies on cognitive efficiency.

Unique contribution to theory, practice and policy: thus, these results suggest a need for teachers to ensure that the teaching-learning process adheres to the sequence of course objectives, to monitor, support, and pay attention to the learner's attentional attitude in the classroom, and especially to carry out continuous internal and external adjustments essential for improving their professional skills.

Keywords: *Strategies, Metacognition, Teaching, Metacognitive Strategies, Efficiency Cognitive.*

Introduction

Dans l'optique d'optimiser le processus enseignement-apprentissage, le système éducatif camerounais est en plein mutation et s'est donné pour objectif l'amélioration du rendement scolaire des apprenants dans les différentes institutions scolaires en mettant un accent sur la pédagogie et la formation des enseignants. Berthiaume and Rege-Colet (2013) cité par Fenouillet et Escoria (2018) affirment à ce propos que le rôle de l'enseignant a suffisamment évolué depuis les années 80 et qu'il n'est plus un présentateur des notions mais, un concepteur des situations d'apprentissage lors desquelles les apprenants vont être amenés à réfléchir aux notions présentées, à les utiliser de façon à se les approprier. Pour ce faire, il devient nécessaire d'amener les éducateurs à réfléchir sur les propres processus cognitifs, procédés pédagogiques, psychopédagogiques, didactiques voire aux éléments à présenter par l'intermédiaire de mises en situation, d'exercices, de discussions, d'études de cas, de résolution de problèmes et de travaux individuels ou de groupe. Cette démarche laisse envisager une amélioration de l'efficience cognitive auprès de ces derniers. Les enseignants sont amenés à réguler leurs pratiques et à s'autoréguler dans le processus d'accompagnement des apprenants à l'apprentissage.

De tout évidence, il s'agit dans le processus enseignement-apprentissage de parvenir à se situer par rapport aux différentes attentes et entrevoir comment se développer en tant qu'enseignant et de pouvoir manipuler les différentes stratégies métacognitives mises en évidence par les enseignants pendant le processus enseignement-apprentissage. En outre, ces stratégies du point de vue compétences sont sensibles à la pratique et à l'autonomisation (Veenman et al.2006). Ainsi pour Bekaert (1999) les expériences métacognitives telles que définies par Flavell (1979 ; 1987) ne permettent pas de distinguer leurs orientations de l'activité cognitive en elle-même et les traitements qu'elles impliquent. Cette distinction est clarifiée dans les travaux d'Efkides (2001 ; 2006 ; 2008) lesquels fournissent des éclairages sur le rôle joué par les expériences métacognitives. Nous avons pensé que l'enseignement et le développement des habiletés cognitives constituent une préoccupation majeure lors de la mise en œuvre des pratiques d'enseignement métacognitives. Certains sujets ne savent pas qu'ils possèdent des habiletés métacognitives et pire encore pour ceux qui n'ont jamais entendu parler car, comme l'affirmait Flavell (1987) cité par Tadaha (2020, 18), *ils ne savent pas qu'ils savent*. De ce fait, nous pesons au même titre que Boulet, Savoie-Zajc et Chevrier (1996) que le déploiement des connaissances, des habiletés et des expériences métacognitives constituerait un atout considérable pour la consolidation de l'efficience cognitive chez des sujets. C'est ce qui fait penser à Weinstein et Mayer (1986) cités par Boulet, Savoie-Zajc et Chevrier (1996) que les stratégies d'enseignement, qui sont des interventions externes associées à la présentation de certains contenus d'apprentissage à un moment donné et d'une façon donnée sont liées et encouragées par l'approche stimulus-réponse. Et nécessite de tout évidence un appareillage aux stratégies d'apprentissage, qui se réfèrent aux activités réalisées par l'apprenant pour réviser, élaborer ou organiser les contenus présentés. Tous deux convergent vers un développement de l'efficience cognitive des sujets.

Formulation du problème

Dans ce linéament, il urge de prendre note sur le fait que l'efficience cognitive en soi fait référence au perfectionnement des processus mentaux comme la mémoire de travail, l'attention, la résolution de problèmes... pour optimiser les performances avec un effort cognitif minimal. Elle a toujours été considérée comme un idéal à atteindre par tous dans les systèmes éducatifs car, sa contribution dans la réussite du processus enseignement-apprentissage étant indubitable. En effet, chez les enseignants du lycée, elle se manifeste par une gestion efficace de la charge cognitive en classe, favorisant des pratiques pédagogiques structurées qui améliorent les apprentissages et par ricochet le niveau d'atteinte des objectifs.

Comme on pouvait s'y attendre dans la majorité des cas, des enseignants du lycée font face à une charge cognitive élevée due à la gestion des classes hétérogènes, à la surcharge de travail et à un manque de formation continue en stratégies métacognitives, limitant leur capacité à améliorer certains processus mentaux indispensable à l'instar de la mémoire, attention, résolution de problèmes ... chez le plus grand nombre d'élèves des classes d'examen surtout. Au Cameroun les crises socioprofessionnelles (les grèves successives des enseignants : OTS (On a Trop Supporté) ou OTA (On a Trop Attendu) ou même le SYNES ...) voire des différentes crises sociopolitiques avec tout ce que cela comporte comme conséquences irréversibles sur le cursus partiel ou total des apprenants amplifient les difficultés d'efficience chez les acteurs donc les apprenants et les enseignants. De nombreuses politiques variées sont décidées par les tutelles et peinent à être mises en place dans divers coins *crisogènes* du pays. Toutes ces politiques dont l'objectif commun de maximiser la conjonction entre les méthodes d'enseignement et les performances des apprenants font montre au quotidien d'innombrables incongruités donc l'expérience professionnelle ne compense pas toujours, avec une baisse d'auto-efficacité chez les enseignants seniors malgré les années de pratique. Bien que les facteurs contextuels ou individuels indépendamment les uns des autres apportent un éclairage et une compréhension sur l'échec scolaire, peu de recherches intégratives ou presque pas se sont intéressées aux stratégies métacognitives. En dépit des dispositions prises par les différents systèmes éducatifs pour améliorer les performances scolaires des apprenants, l'on doit reconnaître qu'en l'état actuel au Cameroun, les données spécifiques sur l'efficience cognitive pure sont rares ou presque inexistant. L'essentiel des recherches étant orientées sur l'auto-efficacité et l'efficacité interne des acteurs du système éducatif; des formations ciblées en charge cognitive, la gestion de la discipline ou du climat de classe sont très épiés dans des ateliers améliorant la productivité ou le rendement scolaire (Tadaha, Manfouo et Mboumbou, 2025). Cependant, seulement 67,8% des enseignants du secondaire en 2004 étaient qualifiés avec une formation pédagogique effective, indiquant un déficit structurel en compétences cognitives avancées. Dans une enquête récente, Tadaha (2021) affirme que, 79,1% des enseignants se sentent capables d'adopter de nouvelles stratégies comme les TIC, mais 6,9% ont un faible sentiment d'efficacité pour engager les élèves, et jusqu'à 66,67% expriment une auto-efficacité faible dans un climat de classe défavorable. On peut d'ailleurs remarquer ici que, ces enseignants du secondaire se plaignent presque toujours des revendications non satisfaites (salaires, rappels non payés, pas d'avancement, pas de formations continues) qui ralentissent l'efficience

cognitive, avec des taux de réussite variables malgré les efforts gouvernementaux. C'est à la lumière de tout ceci que nous avons trouvé judicieux de vérifier l'influence des stratégies d'enseignement métacognitives mises en œuvre par les enseignants sur leur efficience cognitive. C'est ainsi que nous avons formulé la question de recherche ainsi qu'il suit : *Les stratégies d'enseignement métacognitives influencent-elles l'efficience cognitive des enseignants des lycées de Douala V ?* De cette question de recherche suit une hypothèse générale libellée comme suit : *les stratégies d'enseignement métacognitives influencent l'efficience cognitive des enseignants du Lycée de Douala V.* De cette dernière découle les hypothèses de recherches suivantes :

- *HR1* : La planification déployée pendant les stratégies d'enseignement métacognitives influence l'efficience cognitive des enseignants des lycées bilingues de Douala V;
- *HR2* : Le monitoring développé à travers les stratégies d'enseignement métacognitives impacte l'efficience cognitive des enseignants des lycées bilingues de Douala V;
- *HR3* : La régulation mise en œuvre au cours des stratégies d'enseignement métacognitives a un effet sur l'efficience cognitive des enseignants des lycées bilingues de Douala V.

La démarche méthodologique que nous avons adoptée dans cette étude est orientée dans une conception positiviste visant à quantifier les effets des stratégies d'enseignement métacognitives sur l'efficience cognitive des enseignants des lycées de Douala V. Grâce à des tests de régression linéaire nous allons éprouver les hypothèses formulées afin de vérifier la significativité des liens entre les variables étudiées. Pour ce faire, ce travail devra répondre à une structure comme celle qui suit : un état des lieux ainsi qu'une insertion théorique des stratégies d'enseignement métacognitives et de l'efficience cognitive des enseignants seront d'abord dressés. Ensuite sera présentée la méthodologie employée pour cette étude. Et enfin, les résultats obtenus seront exposés, suivis d'une discussion sur leurs implications.

Etats des lieux des stratégies d'enseignement métacognitives et de l'efficience cognitive des enseignants

Les travaux récents sur les stratégies d'enseignement métacognitives mettent l'accent sur l'enseignement explicite, la modélisation du raisonnement par l'enseignant, et l'utilisation d'outils d'autorégulation pour améliorer les apprentissages des élèves. Des méthodes comme les *pauses métacognitives* et les *auto-confrontations* sont utilisées pour aider les élèves à prendre conscience de leurs processus cognitifs, à planifier leurs actions, à évaluer leurs progrès et à réguler leurs apprentissages de manière plus autonome. Les recherches soulignent que l'intégration de la métacognition dans le curriculum, plutôt que comme une matière séparée, est essentielle pour son efficacité.

Les nouveaux auteurs qui ont contribué aux stratégies d'enseignement métacognitives incluent des chercheurs plus récents comme Fenouillet et Escoria (2018) qui s'orientent sur la création et la validation d'instruments d'auto-évaluation pour mesurer la connaissance métacognitive et les stratégies d'autorégulation chez les étudiants, en particulier dans le contexte de la révision de textes. Tout comme Hessels-Schlatter et Hessels (2021) sur l'approche intégrative de la métacognition en éducation. Par ailleurs, Romainville (2007) dans

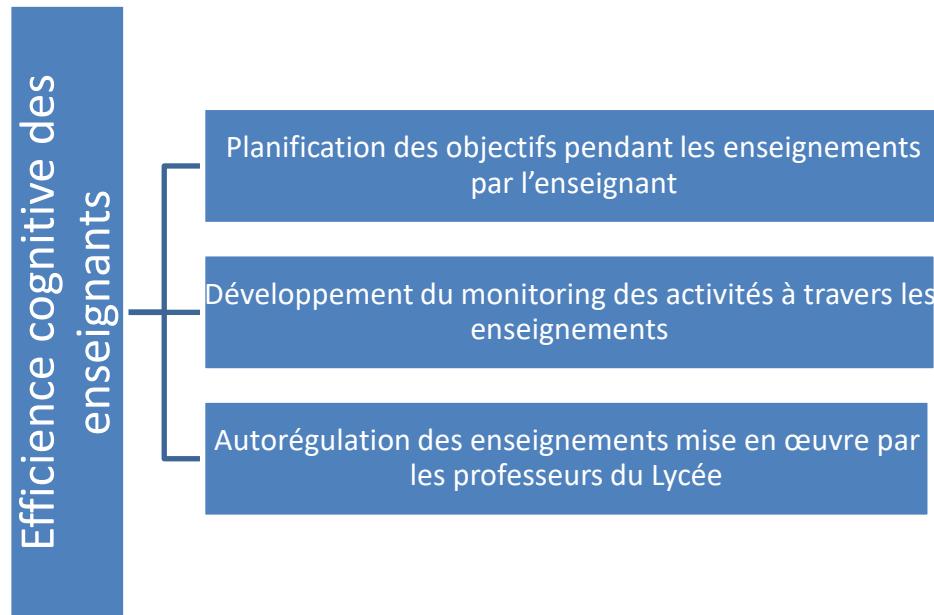
le souci, d'aider les élèves à conceptualiser leur propre action, avec l'aide de l'enseignant ou de pairs lors d'un *conflit socio-métacognitif* a développé la notion de *pause métacognitive*, une méthode structurée en trois temps (explication, analyse, abstraction). Animer par l'ambition de trouver des stratégies qui peuvent aider les élèves présentant des difficultés d'apprentissage à s'entraîner, Dignath, Büttner, & Langfeldt (2008) mettront un accent sur la réflexion métacognitive, c'est-à-dire une prise de conscience de sa propre activité stratégique, de ses effets et d'un travail sur différentes variables motivationnelles. Ainsi, selon ces auteurs, pour mieux s'investir dans un enseignement stratégique, l'enseignant doit amener l'élève à, se sentir capable d'améliorer sa performance au même titre qu'il doit les préparer au transfert qui est également un point essentiel dans un enseignement stratégique.

Toutefois, dans une approche planificatrice des tâches en psychologie cognitive Jean Michel Hoc dans son ouvrage intitulé « Psychologie cognitive de la planification » publié en 1987 établit la réalité de la modélisation de la manière dont les humains structurent la résolution des problèmes complexes. Pour lui, l'architecture cognitive globale de l'individu fait recours à la planification aux processus de fixation d'objectifs et d'exécution ; l'analyse des plans (distinguant les plans procéduraux et plans déclaratifs) ; les mécanismes de mise en œuvre incluant l'adaptation dynamique et l'évaluation des aides à la planification. Bref, Hoc (1987) reconnaît en la D'après cet auteur, les étapes du processus de planification sont les suivantes ; clarifier une position stratégique, hiérarchiser les objectifs, élaborer un plan stratégique, mettre en œuvre et gérer la stratégie et suivre et évaluer un plan.

La théorie de l'observation de soi ou de l'auto surveillance

Dans les années 1970, le psychologue social Mark Snyder a proposé le concept d'observation de soi, qui se traduit souvent aussi littéralement par "auto-surveillance". Ces termes font référence à la mesure dans laquelle les gens supervisent et contrôlent notre comportement et l'image de nous-même que nous projetons dans des situations sociales. Ainsi, dans le domaine éducatif, chaque enseignant monitore activement ses pratiques pédagogiques ce qui influent automatiquement sur les ressources cognitives indispensables à l'optimisation de l'efficacité en classe.

Pour Snyder (1970), l'auto-surveillance est une capacité de régulation des comportements en lien aux attentes sociales et scolaires. Pour ce faire, les enseignants du lycée à Douala V font recours constamment au monitoring et autre stratégies d'enseignement personnalisées pour adapter leurs contenus aux attentes des adolescents au Lycée. Les stratégies d'enseignement ici (planification, monitoring, évaluation des leçons) intègrent l'auto-surveillance en permettant aux enseignants d'appliquer une pédagogie réfléchie qui favorise une actualisation des contenus par le biais d'un questionnement permanent de ce dernier. Sur ce, la pratique métacognitive des enseignants du secondaire trouve vit dans l'interaction des dimensions suivantes :



Source : nos recherches.

Ainsi, pour une optimisation de l'efficience cognitive des enseignants du secondaire à Douala, une première étape : la planification des objectifs pendant les enseignements par l'enseignant donc, une identification préalable des objectifs et leur schématisation demeure un préalable incontournable.

Secundo, un développement du monitoring des activités à travers les enseignements. Ce qui réduit à sa plus simple expression les probabilités d'erreur répétitif et augmente les ressources pour l'innovation pédagogique de ces derniers.

Et in fine, l'autorégulation des enseignements mise en œuvre par les professeurs du lycée en mettant un accent sur l'auto-questionnement qui est une technique magistrale leur permettant de s'interroger personnellement sur la nature de l'impact de leurs enseignements en observant les *feed-backs* des enseignés.

METHODOLOGIE

Population, échantillon et technique d'échantillonnage

L'échantillon est constitué des enseignants des lycées de Douala V. Nos participants qui constituent notre échantillon appartiennent chacun à l'un des établissements suivants : Lycée Bilingue de Bépanda, Lycée Bilingue Maképé, Lycée Bilingue de Logpom II ...

Dans le cadre de notre étude, nous avons opté pour un échantillonnage stratifié proportionnel (donc 45 enseignants par établissement) car, la population de l'étude est hétérogène (Dépelteau, 2011). En plus de d'aider à assurer une plus grande représentativité de l'échantillon, cette technique permet également la comparaison entre les sous-groupes de la population (Angers, 1992).

En tenant compte de toutes les règles permettant de définir la taille d'un échantillon, nous avons obtenu un échantillon de cent trente-cinq (135) enseignants venant des lycées de Logpom II, de Bépanda, et de Maképé.

Le milieu des enseignements secondaires étant caractérisé par l'hétérogénéité de sa population, nous pouvons différencier les participants tant au niveau de la tranche d'âge, du genre, de l'appartenance religieuse, de la région d'origine, de la catégorie socioprofessionnelle que de la situation matrimoniale.

Démarche et Matériels

Les variables de l'étude sont ; stratégies d'enseignement métacognitives et efficience cognitive. Le matériel utilisé est des instruments appropries aux comportements observés. En outre, les instruments de mesure à l'instar du questionnaire d'autoévaluation font l'objet d'une auto-observation et d'une expression des expériences personnelles de l'enseignant. Notre questionnaire a été adapté à partir de l'échelle de Likert à 4 niveaux. Ce qui permet de garantir des meilleures qualités métriques. Au terme des analyses effectuées, l'Analyse par Composantes Principales (ACP) avec une rotation varimax, montre un KMO global de 0.84 ce qui confirme une bonne corrélation entre les items. De même, le test sphérique de Barlett indique le niveau de signification $\rho = 0.000$, d'où une corrélation globale entre l'ensemble des variables de l'étude. Le coefficient d'alpha de cronbach de ce questionnaire est de 0.83 ce qui signifie que l'instrument est fiable et relève une bonne consistance interne.

Notre questionnaire débute par une partie identificatoire. Ensuite, une autre qui renferme les questions regroupées en quatre rubriques : treize questions évaluant la planification déployée pendant les stratégies d'enseignement métacognitives, sept mesurant le monitoring développé à travers les stratégies d'enseignement métacognitives, huit concernant la régulation mise en œuvre au cours des stratégies d'enseignement métacognitives et huit rendant compte de l'efficience cognitive des enseignants des Lycées de Douala V.

Réultats

Les stratégies d'enseignement métacognitives ont été explorées à partir d'un questionnaire d'autoévaluation et soumis aux enseignants de trois lycées d'enseignement général à Douala V (Lycée Bilingue de Bépanda, Lycée Bilingue Maképé, Lycée Bilingue de Logpom II). Le test statistique non paramétrique à l'instar de la régression linéaire a permis de mesurer le lien entre les variables de cet article. Cependant, l'analyse des fréquences a permis de réaliser la description de l'échantillon et les résultats de cette mesure nous aident à éprouver les hypothèses de cette étude. Ils soutiennent que la bonne application des stratégies d'enseignement métacognitive par l'enseignant impacte son efficience cognitive en situation de classe et par conséquent améliore son rendement professionnel des enseignants des Lycées de Douala V.

Pour ce qui est du rapport entre la planification des objectifs par l'enseignant et son efficience cognitive, nous avons obtenu les résultats suivants :

Tableau N° 1 : Modèle de régression linéaire sur la planification des objectifs par l'enseignant et son efficience cognitive

Modèle	Coefficients ^a						Intervalle de confiance à 95,0% pour B	
	Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	t	Sig.			
	B	Erreur standard			Bêta			
1	(Constante)	1,417	,055	25,980	,000	1,310	1,525	
	Planification des objectifs par l'enseignant	,160	,022	,4249	,000	,117	,203	

a. Variable dépendante : Scores de la représentation globale

Source : Logiciel SPSS

A l'issue de l'analyse des données provenant du terrain comme on peut l'observer dans le tableau ci-dessus, il ressort que l'indice $\beta = ,42$; un test de Student $t = 7,39$ avec un $p = 0,000$. Ce qui signifie qu'il existe une corrélation positive et moyenne entre les variables considérées. L'équation de régression est ainsi formulée : $Y = 0,42X$. toute chose qui permet de conclure que, la planification des objectifs par l'enseignant est significativement liée à son efficience cognitive en situation de classe. Ainsi, il est nécessaire d'avoir une représentation adéquate de la situation et du but à atteindre, d'élaborer un ensemble de stratégies appropriées à la situation, au but visé et de superviser l'exécution du plan afin de s'assurer que les actions stratégiques choisies contribuent effectivement à l'atteinte du but (Haith,1997 cité par Efklides, 2008)).

Dans ce même linéament, nous avons examiné la relation du monitoring des activités et l'efficience cognitive de l'enseignant donc les résultats de l'analyse nous ont permis d'avoir le tableau suivant :

Tableau N° 2 : Modèle de régression linéaire sur le monitoring des activités par l'enseignant et son efficience cognitive

Modèle	Coefficients ^a					
	Coefficients non standardizes		Coefficients standardisés	T	Sig.	Intervalle de confiance à 95,0% pour B
	B	Erreur standard	Bêta			Borne inférieure
1	(Constante)	1,348	,064	21,079	,000	1,222 1,474
	Monitoring des activités	,161	,022	,4160	,000	,117 ,205

a. Variable dépendante : Scores de la représentation globale

Source : Logiciel SPSS.

La lecture de ce tableau nous renseigne que la valeur l'indice $\beta = ,41$; un test de Student $t = 7,23$ avec un $p = 0,000$. Ce qui signifie qu'il existe une corrélation positive et moyenne entre les variables considérées. L'équation de régression est ainsi formulée : $Y = 0,41X$. Cette valeur étant positive et supérieure à 0, nous pouvons affirmer qu'il existe un lien significatif de corrélation entre ces deux variables. Sur ce, il existe une corrélation significative entre le monitoring des activités et de l'efficience cognitive de l'enseignant.

Examinant la relation entre l'autorégulation des enseignements et l'efficience cognitive des enseignants, nous avons les résultats ci-dessus :

Tableau N° 3 : Modèle de régression linéaire sur l'autorégulation des enseignements par l'enseignant et son efficience cognitive

Modèle	Coefficients ^a					
	Coefficients non standardizes		Coefficients standardisés	T	Sig.	Intervalle de confiance à 95,0% pour B
	B	Erreur standard	Bêta			Borne inférieure Borne supérieure
1	(Constante)	1,248	,064	21,079	,000	1,122 1,374
	L'autorégulation des enseignements	,151	,022	,4610	,000	,107 ,215

a. Variable dépendante : Scores de la représentation globale

Source : Logiciel SPSS

Comme le tableau ci-dessous l'indique, la valeur valeur l'indice $\beta = ,41$; un test de Student $t = 7,32$ avec un $p = 0,000$. Ce qui signifie qu'il existe une corrélation positive et moyenne entre les variables considérées. L'équation de régression est ainsi formulée : $Y = 0,46X$. Cette valeur étant positive et supérieure à 0, nous pouvons affirmer qu'il existe un lien significatif de corrélation entre ces deux variables. Sur ce, il existe une corrélation significative entre l'autorégulation des enseignements et l'efficience cognitive des enseignants.

Avec nos trois hypothèses de recherche éprouvées, notre hypothèse générale reste pertinente. Autrement dit, les stratégies d'enseignement métacognitives influencent l'efficience cognitive des enseignants.

L'analyse différentielle obtenue à travers les variables identificatoires telles que la tranche d'âge, le genre, l'appartenance religieuse, la région d'origine, la catégorie socioprofessionnelle que et la situation matrimoniale ne présente aucune corrélation avec l'efficience cognitive de l'enseignant. Par ailleurs, le résultat de l'analyse suite au croisement de la catégorie socioprofessionnelle révèle une forte corrélation au regard du statut des fonctionnaires, dans ce sens que ceux-ci après leur formation dans une école normale supérieure acquièrent une certaine expérience professionnelle sur les stratégies d'enseignement.

Interpretation et Discussion des Resultats

La lecture des résultats de la régression ci-dessus présentés nous a permis de conclure sur l'existence du lien significative entre la planification des activités par l'enseignant et leur efficience cognitive. Ce qui rejoint d'ailleurs cette définition de Baker-Sennett (1993) qui soutient que la planification est une habileté cognitive d'ordre supérieur qui consiste à élaborer et coordonner une séquence d'actions visant l'atteinte d'un but. D'où la nécessité d'avoir une représentation adéquate de la situation et du but à atteindre, d'élaborer un ensemble de stratégies appropriées à la situation, au but visé et de superviser l'exécution du plan afin de s'assurer que les actions stratégiques choisies contribuent effectivement à l'atteinte du but (Haith, 1997 cité par Efklides, 2008). Hoc (1987) ne dit pas autre chose lorsqu'il soutient que la planification optimise l'efficience cognitive en régulant les ressources mentales à plusieurs niveaux (stratégique, tactique et opérationnel), diminuant ainsi les erreurs et favorisant l'adaptation aux environnements professionnels dynamiques. C'est une voie d'ajustement de la surcharge cognitive chez les enseignants en anticipant les défis, tandis que les matériaux didactiques soutiennent cette efficience sans empêter le contrôle humain. Dans cette phase, nous nous rendons compte que les enseignants qui planifient leurs objectifs en situation de classe deviennent productifs dans leur environnement. Ce qui laisse voir que la planification ici consiste pour l'enseignant de prendre une disposition nécessaire afin d'élever son efficience cognitive à partir d'un certain nombre d'aspects à savoir la définition des objectifs, sa schématisation, sa hiérarchisation et la démarche à suivre pour les atteindre.

En outre, s'intéressant aux activités de surveillance active et réflexive par les enseignants au cours du processus enseignement-apprentissage, Buchel (1990) s'oriente sur la

surveillance des processus cognitifs des élèves donc le rôle est de favoriser l'ajustement des stratégies pédagogiques en temps réel pour optimiser l'apprentissage. Pour ce faire, Efklides (2006) affirme que les stratégies métacognitives supposent une réflexion sur le processus d'apprentissage, la planification de l'apprentissage, le contrôle (*monitoring*) des activités d'apprentissage et l'évaluation de l'apprentissage. Pour lui, les enseignants font recours systématiquement aux questions stimulantes et feedbacks imminents pour activer les capacités cognitives des apprenants. En pédagogie, les enseignants vivent une réduction de la surcharge mentale par le biais de l'allocation optimale des ressources attentionnelles et une amélioration des processus de contrôle des apprentissages. Le monitoring est ainsi un facteur incontournable dans le développement des habitudes réflexives qui augmentent la maîtrise stratégique et le rendement professionnel.

C'est avec Rogalski (2000) cité par Efklides (2008) que nous observons en l'autorégulation des enseignements une démarche de planification, de surveillance et d'ajustement des pratiques pédagogiques de manière réflexive favorisant par-là l'efficience cognitive ici. Dans cette logique, les enseignants du lycée observent les étapes suivantes : la définition des tâches pédagogiques, l'établissement d'objectifs et planification, une mise en œuvre de stratégie d'enseignement et l'évaluation des bases de progrès professionnels. Pour ce faire, l'autorégulation en réduisant la charge mentale de l'enseignant lui permet de faire une allocation stratégique des ressources cognitives en boostant la maîtrise des processus d'entrée, de traitement et de sortie dans l'enseignement avec des apports particuliers en autonomie et en efficience dans l'activité professionnelle.

Conclusion

Une bonne connaissance des stratégies d'enseignement métacognitives est perceptible chez l'enseignant par le biais d'un déploiement de la planification des objectifs pendant les enseignements par l'enseignant, d'un développement du monitoring des activités à travers les enseignements et de l'autorégulation des enseignements mise en œuvre par les professeurs du lycée. Toute chose qui stimule l'efficience cognitive de ces derniers (Efklides, 2008). Dans cette recherche où, il était question pour nous de vérifier l'impact des stratégies d'enseignement métacognitives sur l'efficience cognitive des enseignants du secondaire à Douala V. Autrement dit, la planification des objectifs, le monitoring des activités et l'autorégulation des enseignements influencent l'efficience cognitive des enseignants du secondaire à Douala V. Ainsi, l'efficience cognitive des enseignants se résume en une bonne schématisation des objectifs d'enseignement, leur hiérarchisation et une meilleure démarche à suivre pour leur atteinte, au même titre qu'une assistance permanente dans des activités à travers le suivi, la veille attentionnelle et l'examen des modèles des enseignements par leur analyse, une détermination des forces et faiblesses et un réalignement constant des incompréhensions de l'élève au cours du processus enseignement-apprentissage.

Implications Pratiques

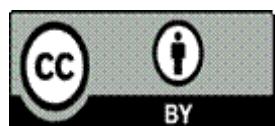
Cette étude suggère que la formation des enseignants soit axée autour de l'autonomisation des élèves-professeurs sur une meilleure compréhension et rétention des savoirs, et la capacité à résoudre des problèmes, à réfléchir à leurs propres processus de pensée (métacognition), on

leur donne les outils nécessaires pour planifier, surveiller et évaluer leur apprentissage. Bref, à les former à apprendre à apprendre. L'Etat doit organiser des journées pédagogiques de sensibilisation sur le recyclage de leurs méthodes d'enseignement et d'animer des leçons modèles où les experts montrent aux enseignants les procédés métacognitifs alliant l'auto-évaluation de ses leçons à la réduction des erreurs pédagogiques.

Références

- Angers, M. (1992). *Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines*. Chenelière, p 366.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2), 191.
- Bandura, A. (1965). Influence of models' reinforcement contingencies on the acquisition of imitative responses. *Journal of personality and social psychology*, 1(6), 589.
- Boulet, A. ; Savoie-Zajc, L. et Chevrier, J. (1996). *Les stratégies d'apprentissage à l'université*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Brown, G. (1978). *Unit Operation*, (14th Ed.). Modern Asia Edition.
- Bruner, J.S. (1983). *Le développement de l'enfant : Savoir-faire, savoir dire*. PUF.
- Büchel, F.P. (1990). Analyse cognitive et métacognitive de l'éducation de la capacité d'apprentissage. In *Pédagogies de la médiation*, 73-95.
- Butler, R. (1998). Déterminants de la recherche d'aide : Relations entre les raisons perçues d'éviter l'aide en classe et les comportements de recherche d'aide dans un contexte expérimental. *Journal of Educational Psychology*, 90 , 630-643.
- Charlier, E. (1989). *Planifier un cours c'est prendre des décisions*. De Boeck.
- Dépelteau, F. (2011). *La démarche d'une recherché en sciences humaines : De la question de départ à la communication des résultats*. De Boeck.
- Efkides, A. (2001). Metacognitive experiences in problem solving.In A. Efkides, J. Kuhl, & R. M. Sorrentino (Eds.), *Trends and prospects in motivation research* (p. 297-323).
- Efkides, A. (2006). Metacognition and affect: What can metacognitive experiences tell us about the learning process? *Educational Research Review*, 39(1).3-14.
- Escorcia, D., & Fenouillet, F. (2018). Connaissances métacognitives et stratégies d'autorégulation impliquées dans la révision de textes : construction et validation d'un instrument auto-rapporté. *Mesure et Evaluation en Education*, 41(2), 1-36.
- Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. InL.B. Resnick (Ed.), *The nature of intelligence* (p.231-235). Hillsdale, NJL awrence Erlbaum Associates.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive developmental inquiry. *American psychologist*, 34(10), 906-911.
- Flavell, J.H. (1970). Developmental studies of mediated memory. InH.W.Reese&L.P. Lipsitt (Eds.), *Advances in child development and behavior*_5(2). New York: Academic Press.

- Flavell, J.H. (1993). Young Children Understands of Thinking and Consciousness in Current Directions. *Psychological Science*, 2, (.2), 19-39.
- Hayes, S. C. (Ed.). (1989). *Rule-governed behavior: Cognition, contingencies, and instructional control*. Plenum.
- Hoc, J.M. (1987). *Psychologie cognitive de la planification*. Grenoble, Presses universitaires de Grenoble.
- Houdé, O. (2019). *3-System Theory of the Cognitive Brain: A Post-Piagetian Approach*. New York and London: Routledge (134 p.).
- Martin, D., Doudin, P.-A., & Albanese, O. (2001). Vers une psychopédagogie métacognitive. méthodologiques. In *La conscience chez l'enfant et chez l'élève* (pp. 108-130). Presses de l'Université de Québec.
- Piaget, J. (1992). *Le jugement moral chez l'enfant*. PUF.
- Reynaud, J.-D. (2003). *La théorie de la régulation sociale de Jean-Daniel Reynaud : Débats et prolongements*, p.399-446. Paris : La Découverte, coll. Recherches.
- Romainville, M. (2007). Conscience, métacognition, apprentissage: Le cas des compétences
- Snyder, M. (1970). Auto-surveillance du comportement expressif. *Journal of Personality and Social Psychology*, 30(4), 526.
- Tadaha, M. A. (2024). Perception De L'échec Et Motivation Académique Des Etudiants En 2e Année En Faculté De Lettres Et Des Sciences Humaines A l'Université De Douala. *Journal of Advanced Psychology* ISSN: 2791-3244 (Online) Vol. 5, Issue No.2, pp 16 - 32, www.carijournals.org
- Tadaha, M. A., Kutche, T. C. D. et Matho, C. (2021). Metastrategic Use of the Internet and Academic Adaptation among Secondary Learners in the Littoral Region of Cameroon. *International Journal of Education and Evaluation*. E-ISSN 2489-0073 P-ISSN 2695-1940 Vol 7. No. 3 www.iiardpub.org
- Terssac, G. (2003). *La théorie de la régulation sociale de Reynaud Jean Daniel. Débats et Prolongements*. La Découverte, p448.
- Veenman,P. (2006). Metacognition and Learning: Conceptual and Methodological Considerations. *Metacognition and Learning*, 1, 3-14.
- Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and Language*. Massachusetts. MIT.
- Zimmerman, B. (2002). Efficacité perçue et autorégulation des apprentissages durant les études : *La formation autodirigée. Aspects psychologiques et pédagogiques*. Harmattan, 69-88.



©2026 by the Authors. This Article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution (CC BY) license (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>)