



Métacognition et confiance en soi

Joëlle Proust



<http://joelleproust.org>
joelle.proust@gmail.com

La métacognition à l'école

- La métacognition est la régulation de sa propre activité cognitive.
- L'apprentissage scolaire requiert impérativement l'engagement actif des élèves et son autorégulation
- L'enseignant doit savoir
 - comment faciliter cet engagement
 - comment faire en sorte que l'autorégulation des élèves soit source de confiance en eux-mêmes
 - comment autoréguler ses propres activités d'enseignement en observant les retours des élèves

Plan de l'exposé

1. L'autorégulation métacognitive : sa structure
2. Les biais sociocognitifs de l'auto-évaluation métacognitive
3. Comment l'enseignant peut-il combattre les biais métacognitifs?

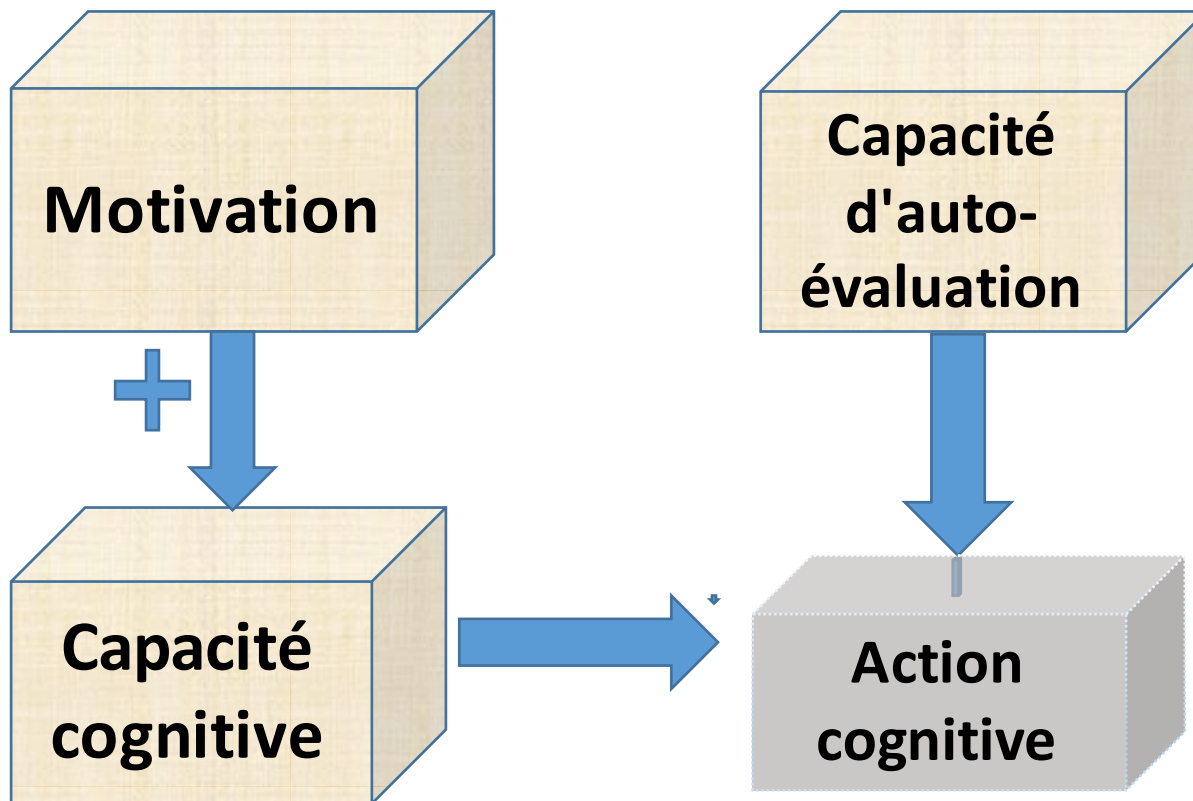
1. L'autorégulation métacognitive

- La métacognition est l'autorégulation centrée sur l'activité cognitive
 - L'autorégulation bien conduite permet aux apprenants
 - d'apprendre efficacement (avec un effort adapté au but)
 - d'être plus motivés à poursuivre des buts scolaires.
- Il y a un lien **direct** entre la métacognition et la confiance en soi de chaque élève dans le contexte scolaire.

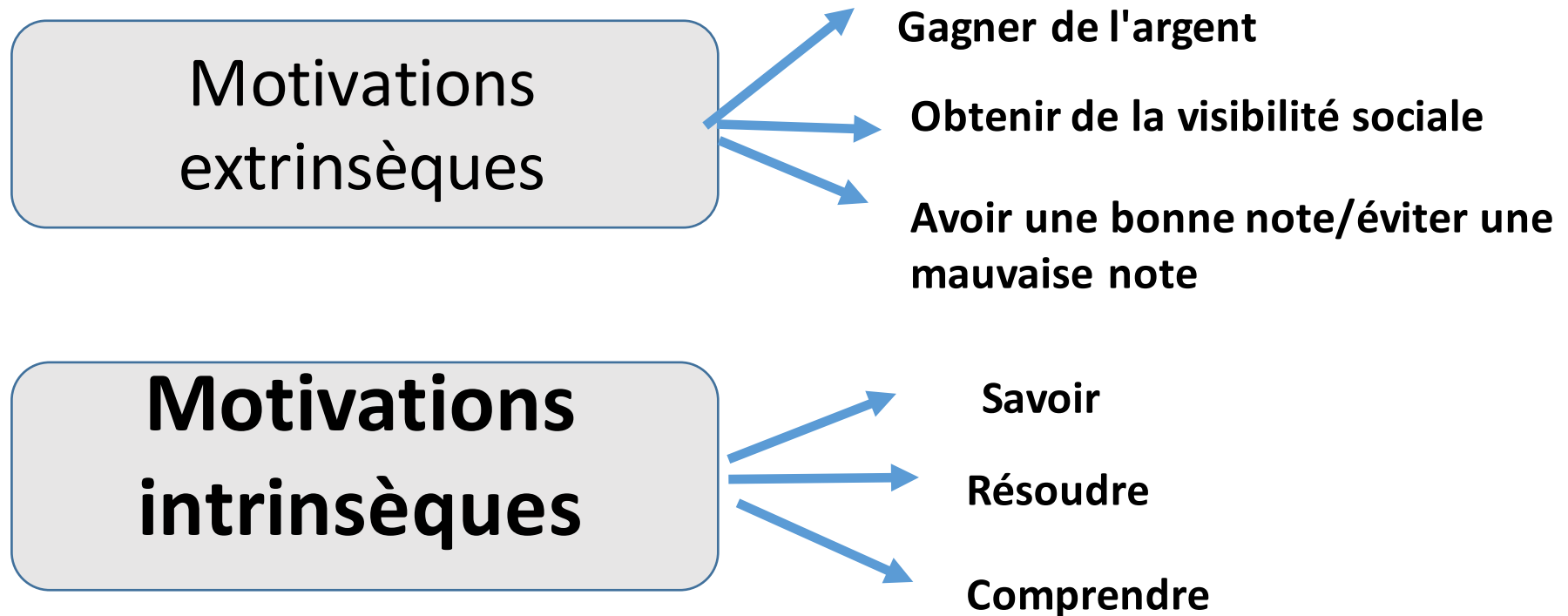
Les trois conditions de la métacognition

- **Capacité d'agir cognitivement** : percevoir, encoder, mémoriser, se rappeler, et raisonner.
- **Motivation** d'agir cognitivement
- **Évaluation de l'activité cognitive** : les capacités qui permettent aux apprenants d'évaluer ce qu'ils font en cours d'apprentissage et de choisir leurs buts de manière réaliste et adaptée.

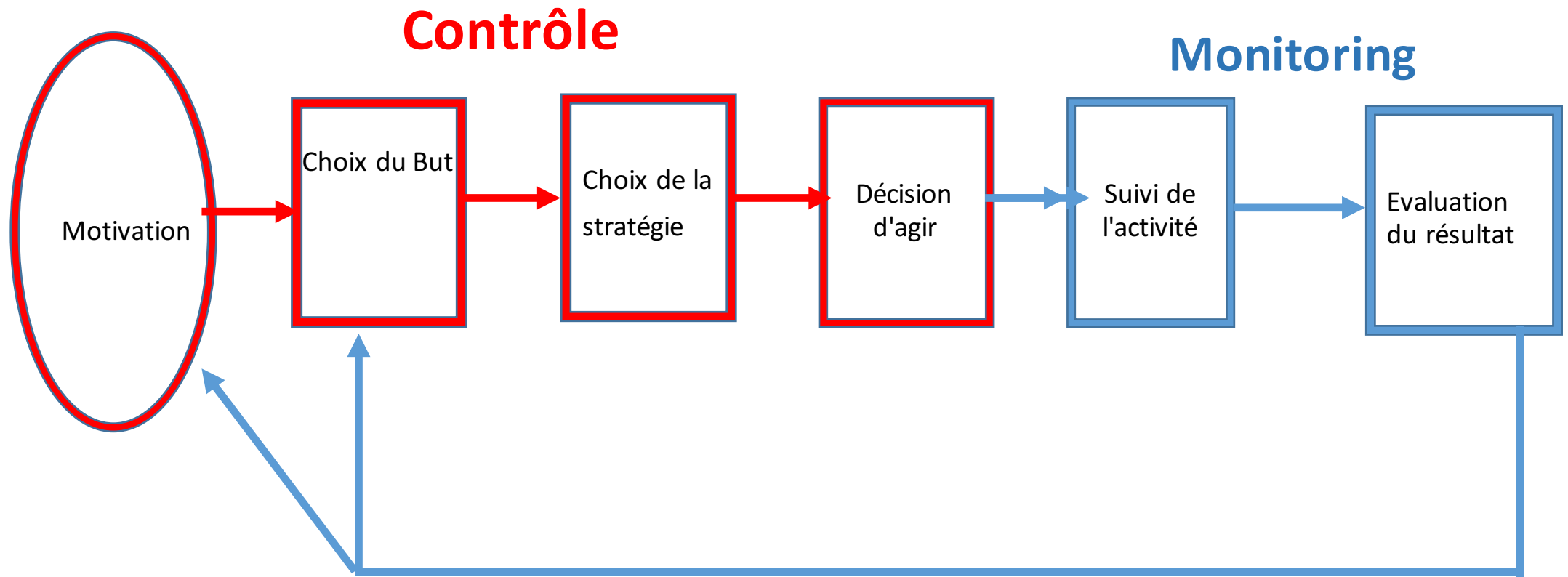
Les 3 conditions de l'autorégulation



Les motivations et les buts de l'apprentissage



Autorégulation = boucles de contrôle + monitoring



L'information utilisée pour s'autoévaluer

**Les sentiments métacognitifs
produits avant et au cours de
l'action**

= Métacognition procédurale

**Des croyances et des
connaissances sur**

- **Mes capacités**
- **Les capacités des élèves "comme moi"**

= Métacognition déclarative

Exemples de sentiments métacognitifs

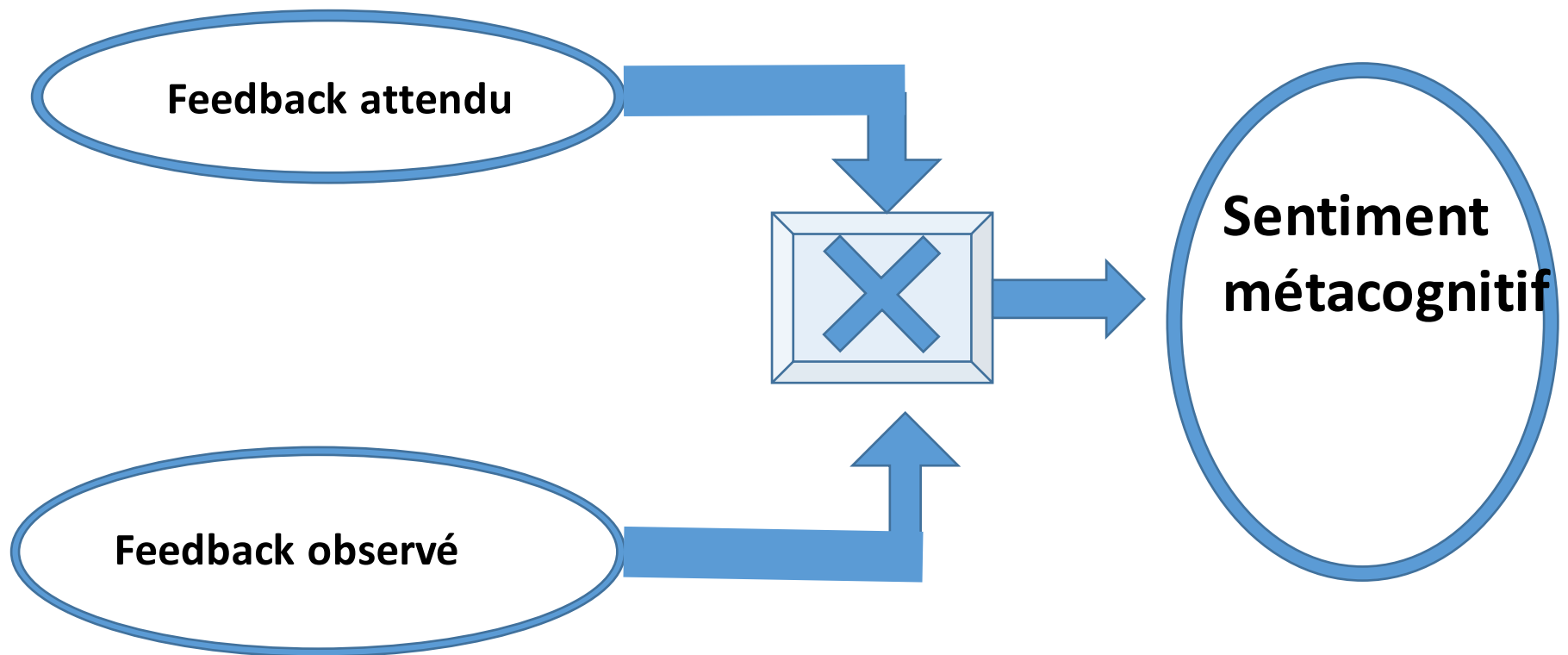
- Le sentiment de familiarité avec un exercice, un cadre de travail, un outil de connaissance (livre, ordinateur, etc.)
- le sentiment de pouvoir réussir à résoudre un problème
- Le sentiment de "suivre" ou de "ne pas suivre" ce qui est présenté
- Le sentiment d'avoir travaillé correctement ou d'avoir perdu son temps
- Le sentiment d'avoir été captivé ou de s'être ennuyé dans un cours
- Le sentiment d'avoir fait un gros effort d'apprentissage

L'importance des sentiments dans l'apprentissage

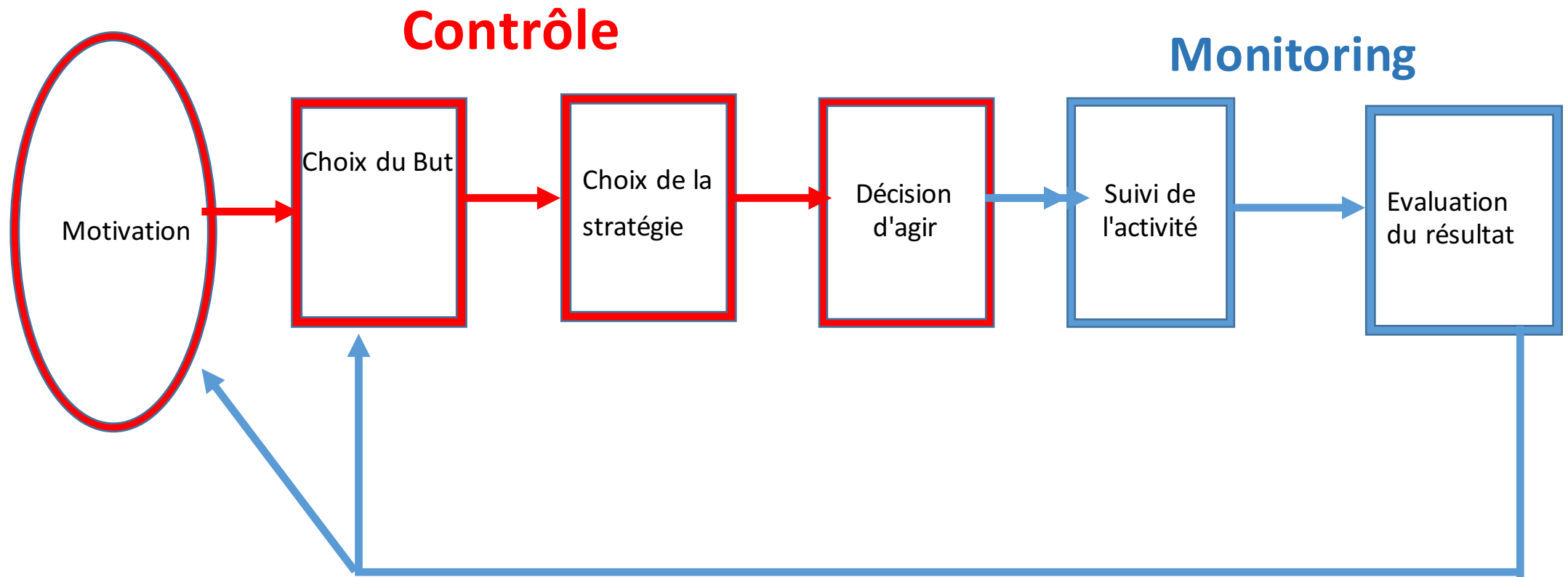
Les sentiments sont produits par la comparaison inconsciente entre

- ce que le cerveau prévoit pour un contexte donné
- ce qu'il observe dans ce contexte
- Si convergence : plaisir et envie de poursuivre;
- Si divergence : déplaisir, inconfort, incertitude.
- Ce sont les sentiments qui décident de la poursuite de l'engagement et du niveau d'effort mis dans l'apprentissage

D'où viennent les sentiments métacognitifs? De l'activité de traitement de l'information présente



Autorégulation = boucles de contrôle + monitoring

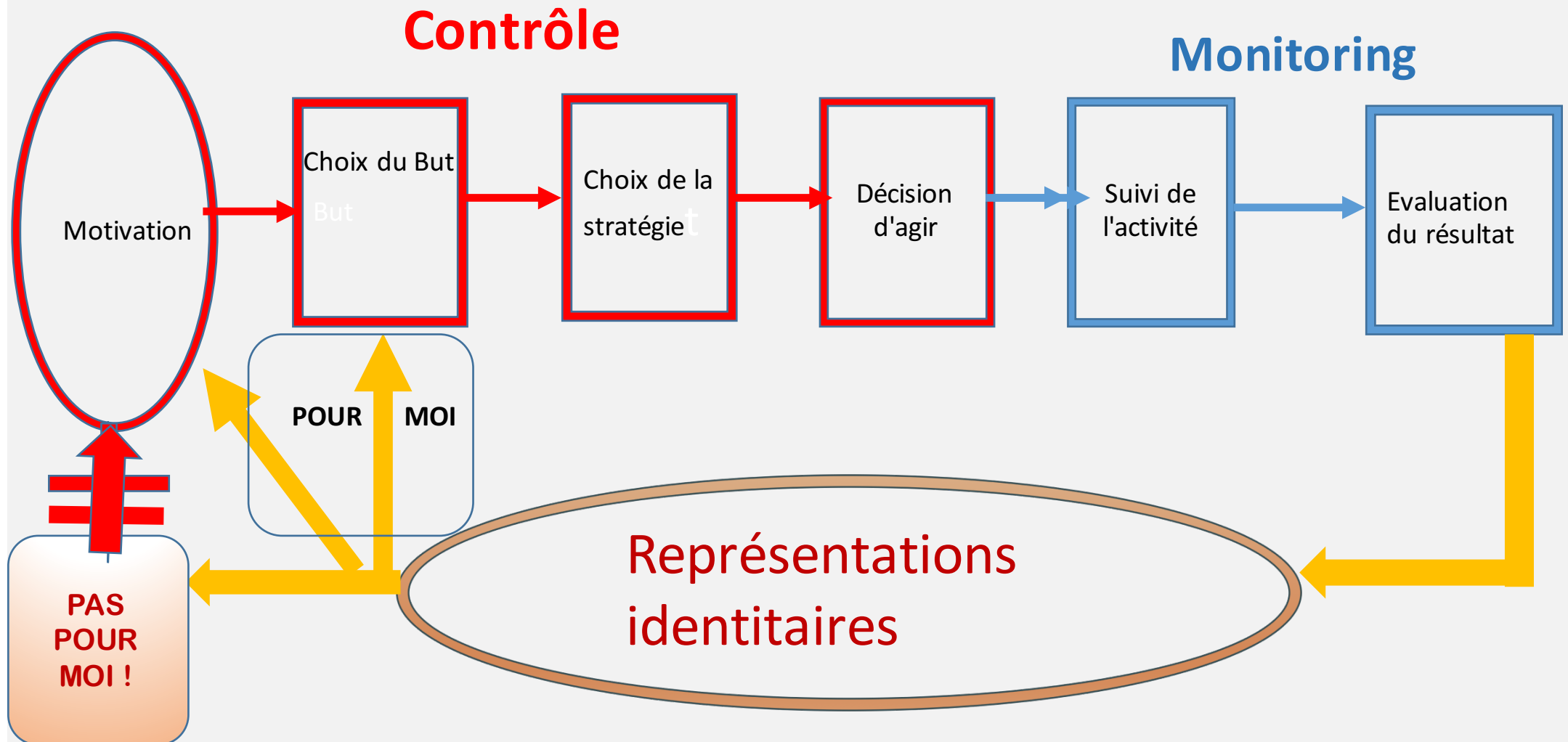


Problème: l'autorégulation est biaisée par des évaluations sociales (D. Oyserman)

La même activité est doublement évaluée :

- Par les sentiments **métacognitifs**
 - par ex: c'est une tâche difficile (mais je peux la réussir avec des efforts)
- Par les inférences **sociocognitives (régulation identitaire/sociale)**
 - Par exemple: cette tâche est difficile, **donc elle n'est pas pour moi**

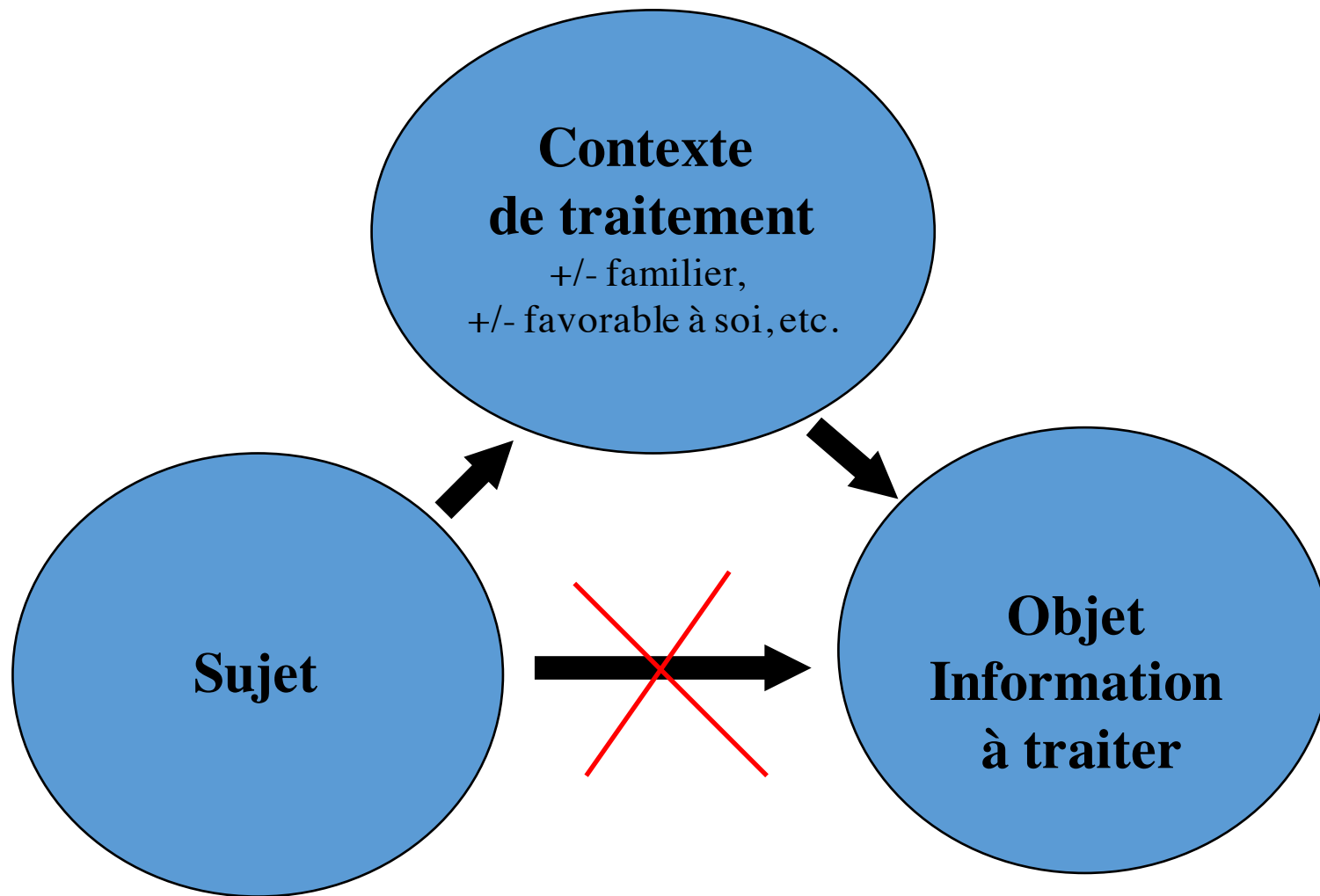
Autorégulation = boucles de contrôle + monitoring



2. Les biais sociocognitifs de l'autorégulation

"Qui l'on est": représentation variable qui dépend du contexte (Oyserman- Huguet)

- On se représente "qui l'on est" en fonction du contexte de l'action.
- Chacun a **sans le savoir** de multiples représentations de soi: en famille, à l'école, au foot, avec tel groupe d'amis, dans le lieu de culte, etc.
- Les représentations identitaires sont hautement pénétrables par les stéréotypes sociaux, c'est-à-dire les associations simplistes entre dispositions personnelles et groupe d'appartenance ou même aspect physique.



Approche ternaire

Exemples d'inférences sociocognitives

- La conscience d'une incohérence/cohérence entre l'activité proposée **et la représentation de qui l'on est (on n'est pas du genre à ..)**
- En particulier: Les **jugements de capacité ou d'incapacité** formés sur la base de stéréotypes sociaux

Il y a **biais sociocognitif** quand la représentation de qui l'on est **interfère** avec la capacité **réelle** d'apprendre

Scénario général :

✓ Évaluation d'erreur ou d'incompréhension relative à l'activité de la part **de l'apprenant ou de l'enseignant**

Suivie de

✓ L'inférence fautive faite par l'élève : son identité X **explique** sa propre incompétence présumée

✓ D'où : une **perte de confiance en soi**, et une **baisse motivation** pour tenter l'apprentissage correspondant.

Les théories identitaires qui "plombent" la métacognition

- Représentations stéréotypiques,
 - **le genre:**
 - "Les filles ne sont pas bonnes en maths"
 - "Les garçons ne sont pas bons en français"
 - les aptitudes pour "quelqu'un comme moi" (de telle **origine sociale**)
- **théorie naïve de l'intelligence innée ("mindset" fixiste)**, bloque l'apprentissage même si l'on croit être très intelligent (Dweck, 2010)

En résumé : les biais sociocognitifs viennent de

la comparaison (incohérence perçue) entre

- ses propres capacités, valeurs, projets, affiliations
- les buts poursuivis et les activités menées en classe

Conséquences sur l'apprentissage

- Une fois que l'autorégulation est associée à des perceptions identitaires défavorables, risque d'amorcer une "spirale de l'échec"
- Un certain nombre de gestes pédagogiques ont été identifiés afin de prévenir les biais sociocognitifs.

3. Les gestes professionnels de la confiance en soi

Les bons gestes

- Exprimer à chaque élève **en privé la confiance** dans sa capacité à progresser
- Saluer **en privé** les progrès individuels
- Encourager **l'état d'esprit "de croissance"** (intelligence produite par l'apprentissage, et non pas sa précondition)
- Présenter aux élèves des **« buts de maîtrise »** (au détriment des «buts de performance » fondés sur la compétition interpersonnelle)

GESTES À PRIVILÉGIER

- Diversifier l'habillage des exercices pour en augmenter la probabilité de compréhension par tous les élèves
- Clarifier auprès des élèves le statut de l'erreur en matière d'apprentissage
- Promouvoir de manière stratégique les projections de soi dans le futur professionnel (identités positives e.g., Oyserman, 2015)

NE PAS

- Communiquer les notes à voix haute
- Interroger fréquemment et publiquement les élèves en échec
- Organiser le travail dans la durée par "groupes homogènes" de compétences
- Inciter les plus faibles à prendre exemple sur des modèles hors de portée
- Commenter en classe ou sur les copies les performances des élèves comme un effet de leurs dons « tu es plus doué en X qu'en Y »

Les gestes à effet variable

Levez la main ! : Goudeau et Croizet, 2017

La possibilité offerte aux élèves de lever la main pour communiquer à l'enseignant(e) qu'ils pensent connaître la réponse attendue

- **facilite** la performance chez les élèves les plus favorisés socio-économiquement
- mais **l'entrave** chez les élèves les moins favorisés



L'interrogation publique pendant la leçon

Le simple fait d'anticiper une interrogation publique au cours de la leçon

- facilite l'apprentissage chez les élèves en réussite
- mais l'entrave sévèrement chez les élèves en difficulté



Monteil & Huguet, 2013

Réciproquement: **La garantie de ne pas être interrogé durant la leçon**

- **facilite** l'apprentissage chez les élèves en échec
- **l'entrave** chez les élèves en réussite et en attente de visibilité



Les interventions qui marchent

- ✓ **Faire visualiser par les élèves leur "moi" futur professionnel souhaité** aide à construire une représentation d'identité scolaire **motivante**
- ✓ **Leur proposer des exercices d'auto-affirmation** (rédactions sur leurs propres valeurs, ce qu'ils aiment faire, leurs trois meilleurs souvenirs de réussite dans une activité) élève le sens d'être à sa place à l'école

Auto-affirmation

- **Vise à**
- **Réduire la menace des stéréotypes**
- **élever l'adhésion scolaire** par des exercices **d'*auto-affirmation*** sur "ce qui compte pour moi", à partir d'une liste d'exemples possibles de valeurs personnelles, comme l'amitié, la famille, la musique, le sport, la nature,
- (Cohen, G. L., Garcia, J., Purdie-Vaughns, V., Apfel, N., & Brzustoski, P. 2009).

Cohen et al. Science, 2009: auto-affirmation

Intervention en trois phases destinée à réduire la menace des stéréotypes à l'école et le stress.

- une série de travaux d'écriture brefs mais structurés dans lesquels les élèves exprimaient la valeur qui compte le plus pour eux (ex: l'amitié, la musique, le sport) (3 épisodes au cours de l'année)
- Les Afro-Américains les moins performants en ont particulièrement bénéficié.
 - Leur GPA s'est amélioré en moyenne de 0,41points,
 - leur taux de redoublement a baissé (5% contre 18%).
 - Les améliorations étaient encore manifestes deux ans après.

Self To Jobs

- **Objectif: rendre saillantes les représentations identitaires motivantes pour les apprentissages scolaires (Oyserman, 2015)**

LE PROBLÈME: être moi à l'école

Les élèves défavorisés éprouvent des difficultés à construire et à maintenir actifs des Sois Possibles Scolaires lorsqu'ils perçoivent que

- ces SPS ne **correspondent pas aux identités sociales** importantes pour eux (par ex: leur identité familiale, culturelle ou ethnique),
- **interprètent leur difficultés** à travailler sur ces SPS comme la preuve qu'ils ne peuvent pas atteindre des objectifs scolaires
- Vivent dans des contextes sociaux où **les stratégies** pour atteindre leurs objectifs ne sont pas connues ni discutées avec eux.

Contenu de l'intervention: développer le moi scolaire

- En classe deux fois par semaine pendant 6 semaines = **12 sessions d'une heure.**
- Les élèves sont invités à visualiser le chemin qui va de leur présent d'élève en classe de.. jusqu'à leur activité professionnelle dans 10 ou 15 ans
- La visualisation donne lieu à des dessins, où chaque élève représente les obstacles possibles et les moyens de les contourner.

"le vrai moi"

- En tentant de mettre en œuvre leurs propres buts scolaires (développer un moi scolaire); les élèves des milieux défavorisés éprouvent des sentiments de difficulté que n'éprouvent pas les autres:
 1. Parce qu'ils ont plus de mal à activer le SPS (il est moins saillant, peu discuté à la maison, etc.)
 2. Parce que le SPS est moins associé à des stratégies de mise en œuvre
 3. Parce qu'ils ont du mal à intégrer leur SPS et leur identité sociale.
- Cette expérience métacognitive de difficulté est interprétée comme: **"ce n'est pas le vrai moi"**.

But de l'intervention:

- **Construire les identités scolaires (les "sois possibles scolaires")** et les stratégies de réussite par apprentissage **implicite**
 - L'apprentissage est explicite quand il dépend du contenu verbal message.
 - L'apprentissage est implicite quand il dépend de la forme du message, et des inférences qui peuvent en être tirées, sans être explicitement formulées.
- L'un des objectifs de l'apprentissage implicite est de contourner **la réactance** (la résistance des adolescents aux injonctions et théories adultes)

L'intervention elle-même doit être **facile**,

- parce que la facilité d'une proposition la fait paraître vraie ou convaincante.

Elle est structurée en plusieurs sessions, chacune avec des exercices **nouveaux** destinés à agir implicitement sur les **mêmes variables**:

- la mobilisation des SPS et des stratégies
- la cohérence entre les identités

Exemple: Session 3 : les obstacles et le soi

- Au cours de la session 3, les élèves dessinent des personnages ou des objets qui donnent de l'énergie pour réaliser son SP et ceux qui en font perdre.
- **Méta-message implicite** : «tout le monde est confronté à des obstacles et des difficultés; cela ne rend pas les SPS étrangers au véritable soi. »

Session 4 : les lignes d'avenir

- Au cours de la session 4, les étudiants **dessinent la ligne de leur avenir**, avec les bifurcations et les obstacles possibles.
- **Méta-message implicite:**
 - Tout le monde rencontre des difficultés ;
 - les échecs et les revers sont une partie normale de la ligne d'avenir
 - Ils ne signifient pas que les SPS soient étrangers au vrai soi.

Résultats obtenus

- **Dès la fin de la 1^{ère} année**
 - **2 fois plus** de sujets contrôles redoublent ou ont des absences inexcusées que les élèves de l'intervention STJ (School to Jobs).
 - Les élèves du groupe STJ passent **70%** plus de temps sur leur travail à la maison que les sujets contrôles
- **La 2^{ème} année**
 - Absentéisme plus rare dans le groupe STJ
 - Divergence dans les notes se poursuit à la fin de l'année suivante en dépit du passage dans le secondaire
 - Temps passé au travail à la maison plus élevé

Résultats obtenus

1. **Comportements en classe** rapportés par l'élève et le professeur :

- "j'empêche mes camarades de travailler"
- "Combien de fois le professeur vous a fait quitter la classe à cause de votre comportement?"
- → changement (d=.78)

2. **Initiatives prises** par l'élève (faire plus de travail que demandé) changement important en cours d'intervention (d=.43)

3. **Effort pour participer**

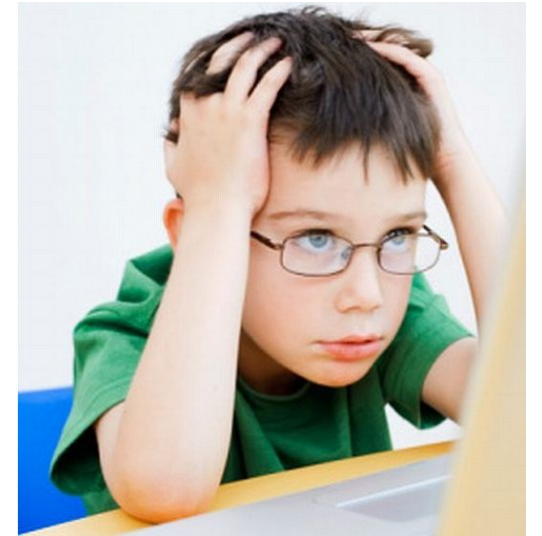
(changement important d=-.78)

4. **Effets sur le bien-être à l'école**

Dépression abaissée de 23 % à 21 % à la fin de la 9^{ème}.

Les interventions qui marchent

- ✓ **Prévoir des moments et/ou des lieux de paroles** où les élèves peuvent débattre sur des sujets de leur choix.
- ✓ Améliorer le climat de la classe **par l'engagement sur une liste librement établie par les élèves des valeurs/règles** de groupe à respecter
- ✓ Établir et développer **des liens de confiance avec les familles**



Merci de votre attention

Retrouvez cette présentation sur
<http://joelleproust.org/présentations>