



# Apprentissages et métacognition : le dispositif "Devoirs faits "

**Joëlle Proust**

CSEN

DR émérite CNRS Institut Jean-Nicod  
Paris

Institut | Nicod



<http://joelleproust.org>  
[joelle.proust@gmail.com](mailto:joelle.proust@gmail.com)

# Devoirs faits

- **Faire ses devoirs contribue à améliorer les performances scolaires**  
**(J. Hattie, *L'apprentissage visible pour les enseignants*, 2008)**
- **Dans le secondaire: le travail personnel relatif à un cours améliore le taux d'apprentissage de 15 %**
- **Mais le travail personnel demande à être révisé dans sa conception pour favoriser le sens de l'auto-efficacité et l'autonomie de l'élève.**

# Les principes de base de la pédagogie efficace

L'enseignement le plus efficace est celui où

- Les enseignants **deviennent les apprenants de leur propre façon d'enseigner**
- les élèves **deviennent leurs propres enseignants**, c'est-à-dire:
  - s'auto-évaluent
  - S'auto-contrôlent
  - Apprennent délibérément

(John Hattie, *L'apprentissage visible*)

# Implications pour "Devoirs faits"

**Le succès du dispositif "Devoirs Faits" suppose la sensibilisation des professeur.e.s et accompagnant.e.s à trois questions**

- **Comment les élèves voient-ils leur activité scolaire, leur travail personnel et qu'attendent-ils de l'enseignant/accompagnant ?**
- **Comment communiquer avec les élèves pour faciliter leur engagement dans les apprentissages et dans l'autorégulation ?**
- **Quel est l'impact des devoirs donnés à leurs élèves sur leurs motivations et leur autorégulation ?**

# Plan de l'exposé

1. L'autorégulation métacognitive : sa structure
2. Les biais les plus fréquents de l'auto-évaluation métacognitive
3. Comment favoriser l'autorégulation et diminuer l'impact des biais dans "Devoirs Faits"?

# 1. L'autorégulation métacognitive

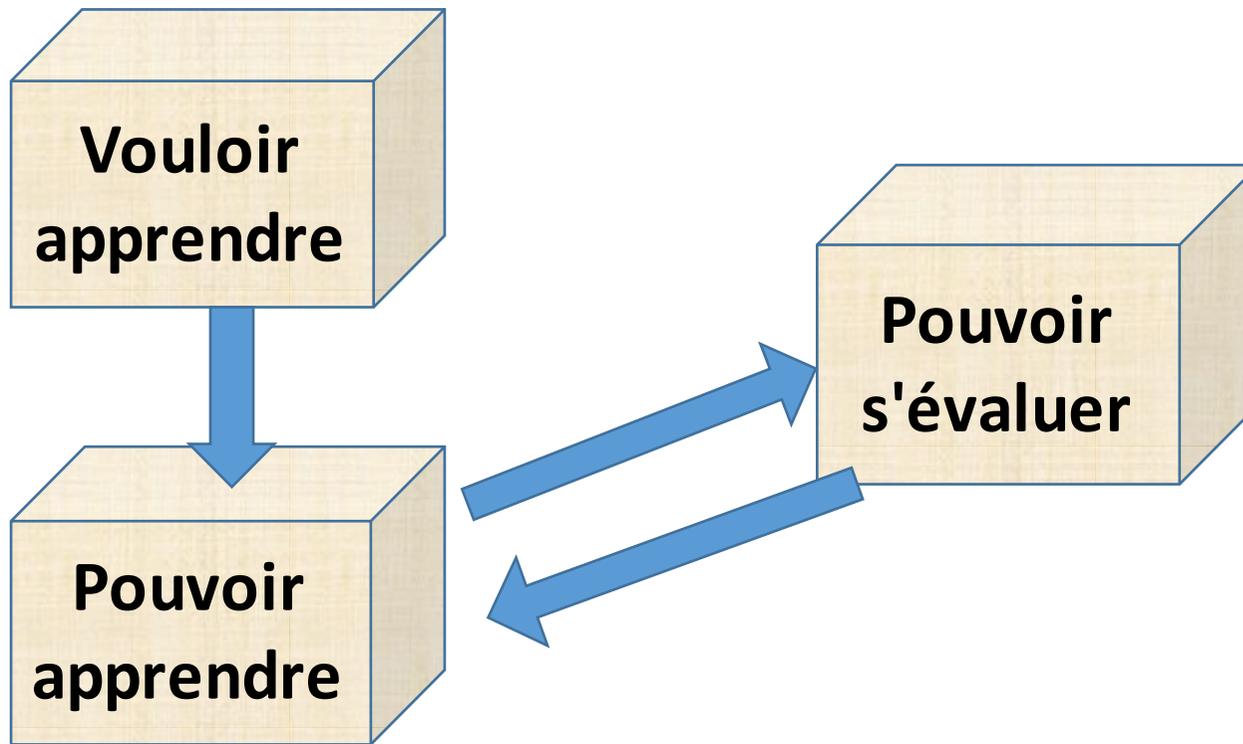
## Définition

- La métacognition est la régulation centrée sur **l'activité cognitive propre**
  - 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

- **Pouvoir apprendre : avoir la capacité d'agir cognitivement :** percevoir, encoder, mémoriser, se rappeler, raisonner etc.
- **Vouloir apprendre : avoir la motivation** d'agir cognitivement dans un but d'apprentissage.
- **Pouvoir s'évaluer :** 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 constitutives de l'autorégulation



# Vouloir apprendre

Motivations  
extrinsèques

**Gagner de l'argent**

**Obtenir de la visibilité sociale**

**Avoir une bonne note/éviter une  
mauvaise note**

Motivations  
intrinsèques

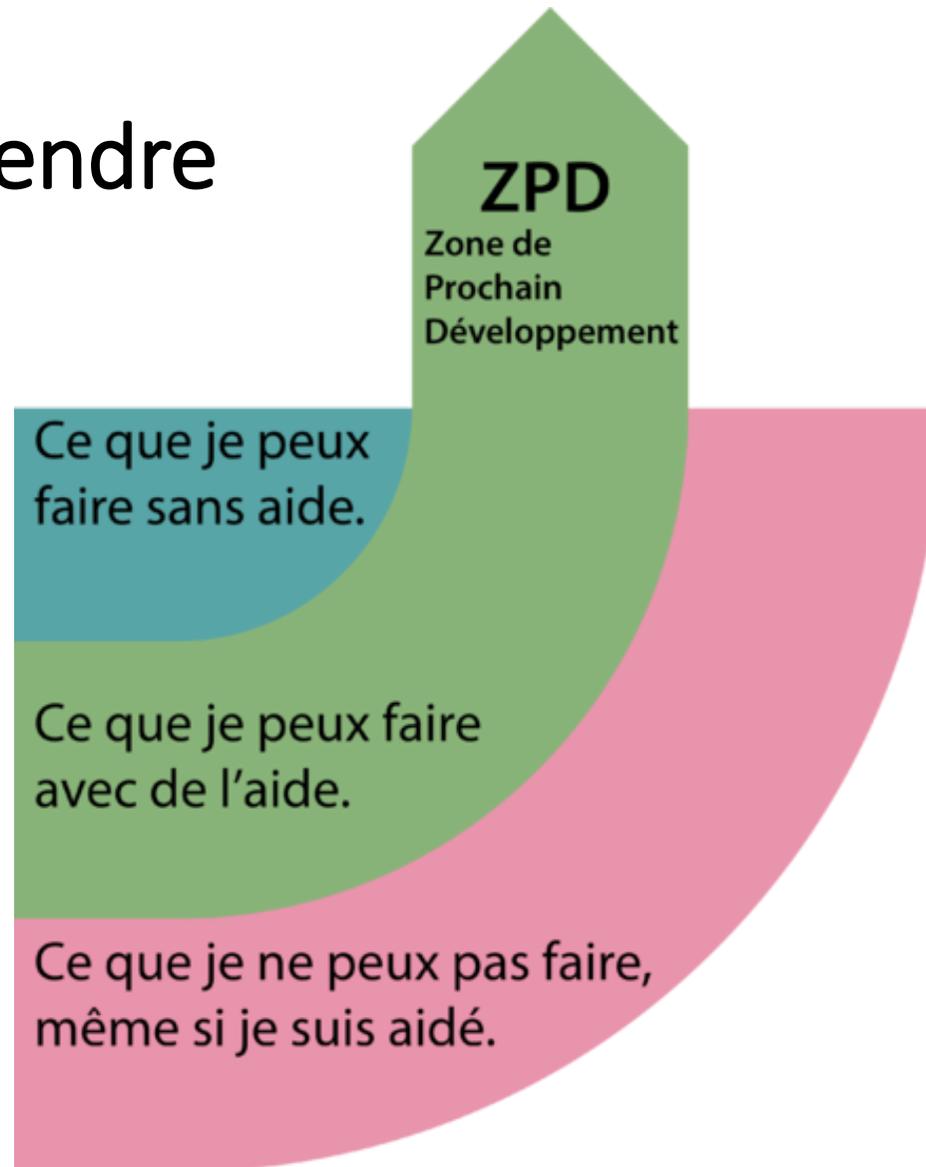
**Savoir**

**Résoudre**

**Comprendre**

# Pouvoir apprendre

- La ZPD

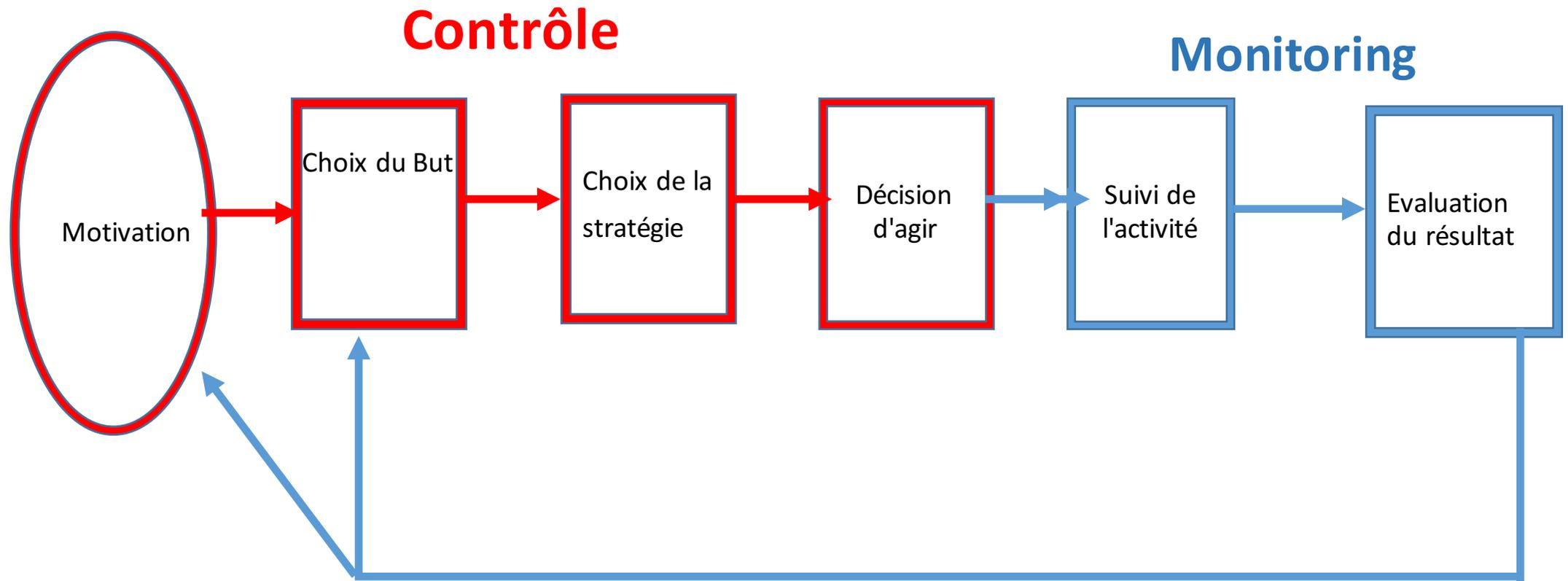


Vygotski,  
Met

# Pouvoir s'auto-évaluer

- Évaluation de sa propre activité cognitive = **monitoring ou suivi métacognitif par feedback externe ou interne**
  - Feedback de **but** : quel est mon but ?
  - Feedback de **processus** : comment atteindre mon but ?
  - Feedback de **résultat** : **qu'est-ce qui me fait penser** que j'ai atteint mon but ? **Est-ce que j'ai bien compris** le but de l'activité ?

Autorégulation = boucles de contrôle + monitoring



L'information utilisée pour s'auto-évaluer

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

**= Métacognition procédurale**

**Des croyances et des  
connaissances sur**

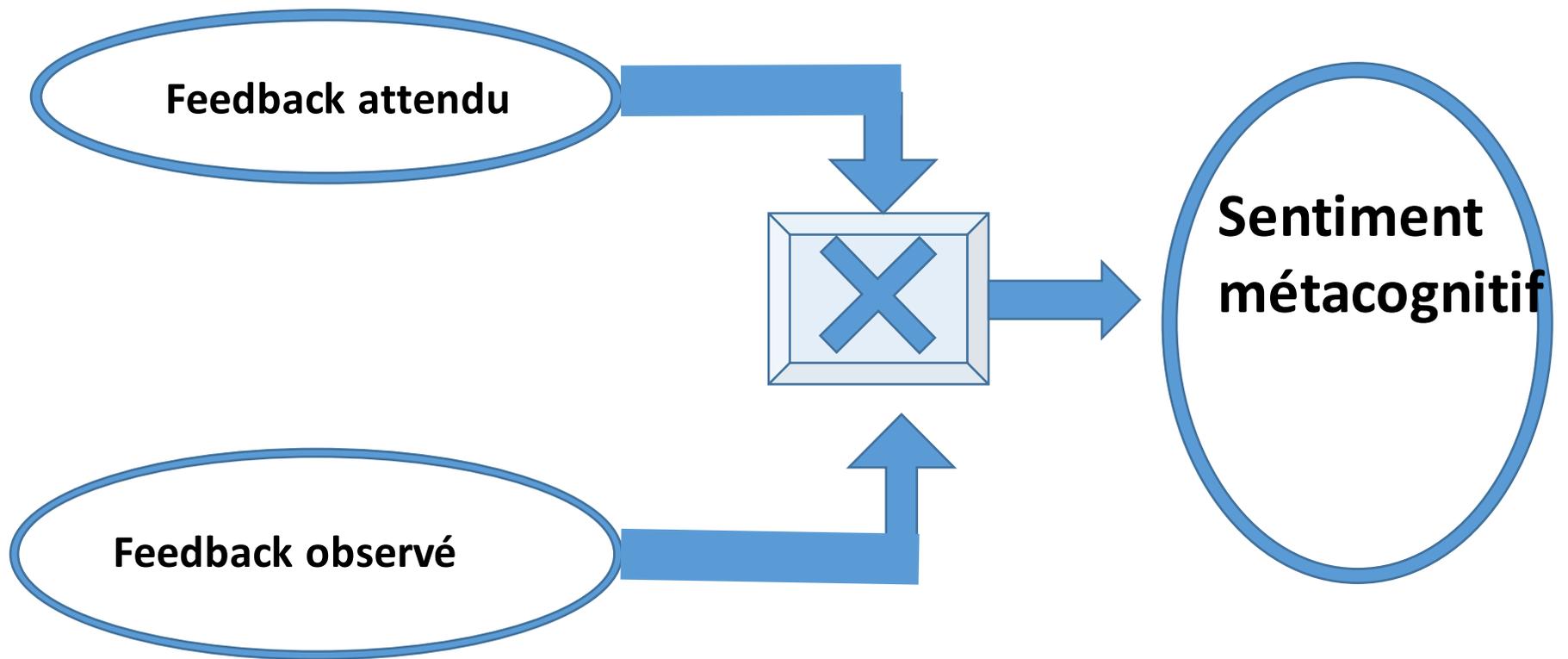
- **Mes capacités**
- **Les capacités des élèves "comme moi"**

**= 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 bien travaillé** 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** pour comprendre, résoudre un problème etc.

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



# 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 le plus souvent décident de la poursuite de l'engagement et du niveau d'effort mis dans l'apprentissage

# L'importance des croyances dans l'auto-régulation

Deux types de croyances **interagissent pour élever ou diminuer la confiance en soi**

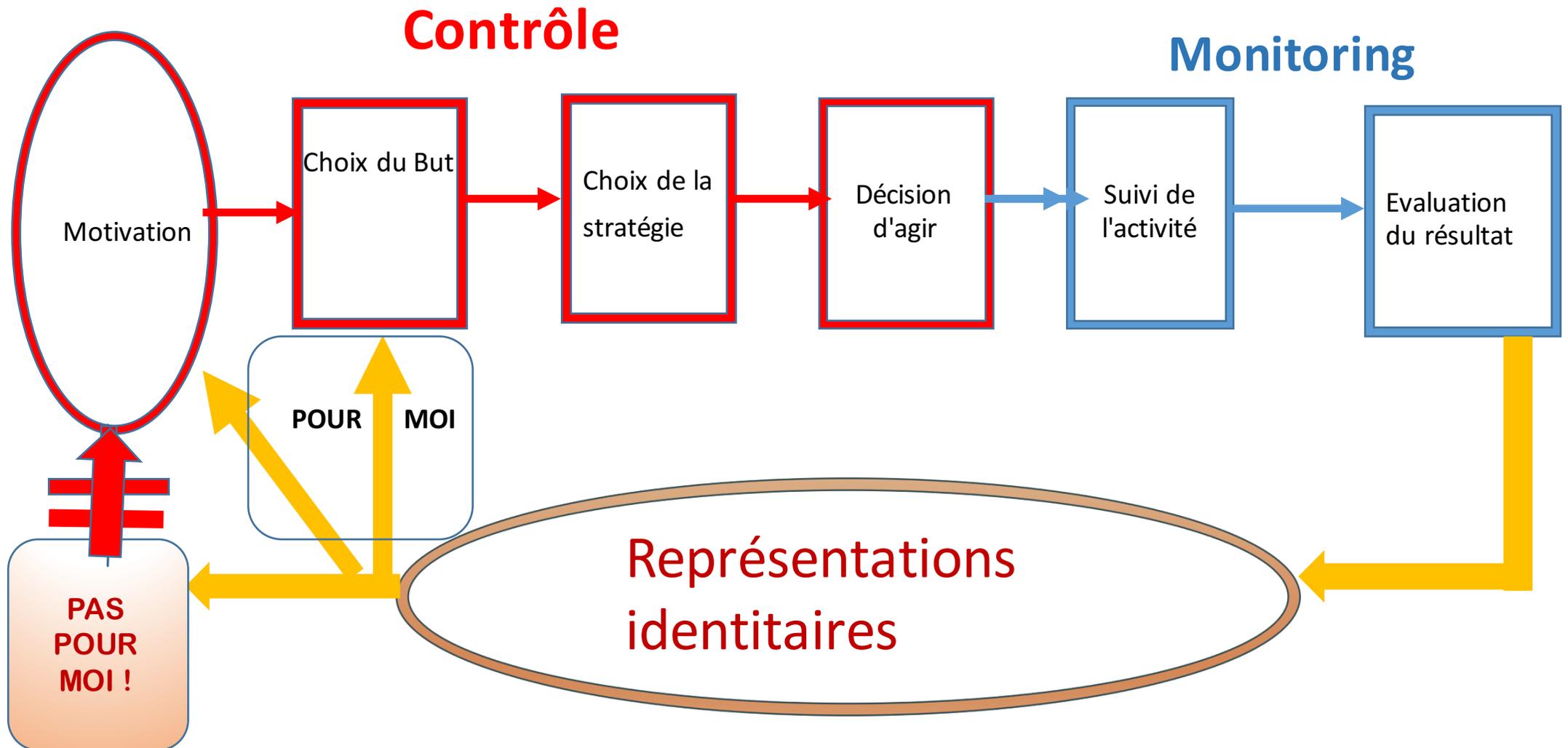
- Les croyances inspirées par **les stéréotypes sociaux (origine sociale, genre)** biaisent la perception de ses compétences/incompétences.
- Les croyances dans la **conception essentialiste de l'intelligence** sont sources de perte de confiance dans ses capacités d'apprentissage, ou de limitation disciplinaire de la confiance. Effet inverse des croyances dans la **flexibilité de l'intelligence**.

L'autorégulation est biaisée par des évaluations socio-identitaires (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**

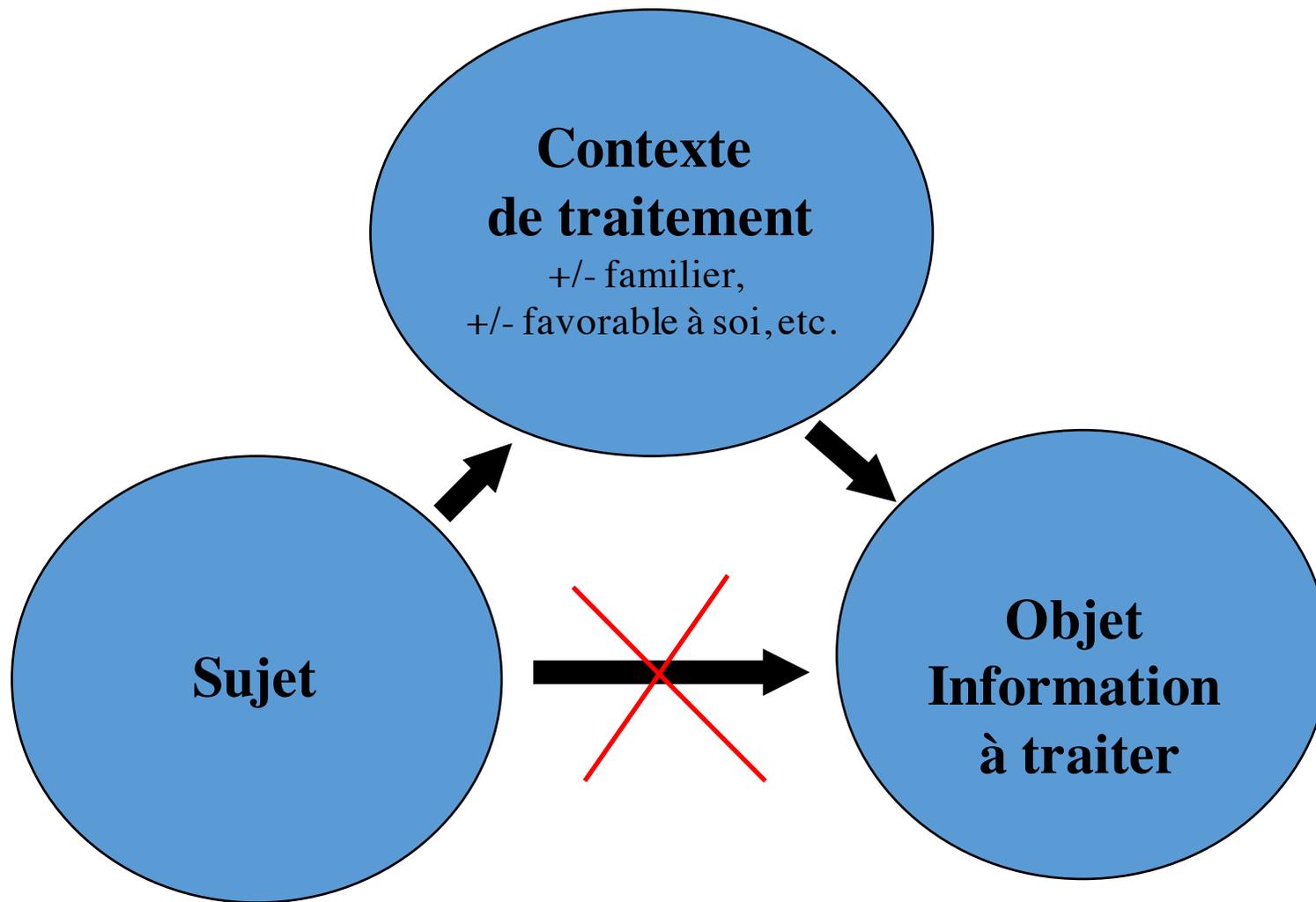
Autorégulation = boucles de contrôle + monitoring



## 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 ("minset" 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

# Pourquoi un élève peut-il estimer qu'un apprentissage *n'est pas pour lui/elle* ?

- Il/elle ne comprend pas à quoi ça sert d'apprendre
- Ses parents n'y attachent pas d'importance
- Les autres se moqueraient de lui s'il/elle était bien noté.e
- Les mots utilisés en classe ne sont pas ceux de son groupe.
- Il/elle estime ne pas être suffisamment intelligent.e pour réussir à apprendre dans le domaine concerné.
- Le domaine d'enseignement est perçu comme non pertinent pour des raisons de genre (les femmes, les hommes n'ont pas besoin de savoir cela).
- L'apprentissage proposé est en dehors du projet professionnel envisagé par l'élève
- L'apprentissage considéré (ex: histoire des religions, shoah) est en conflit avec les valeurs de son groupe.

# 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.

# 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)

## LES BONS GESTES

- 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

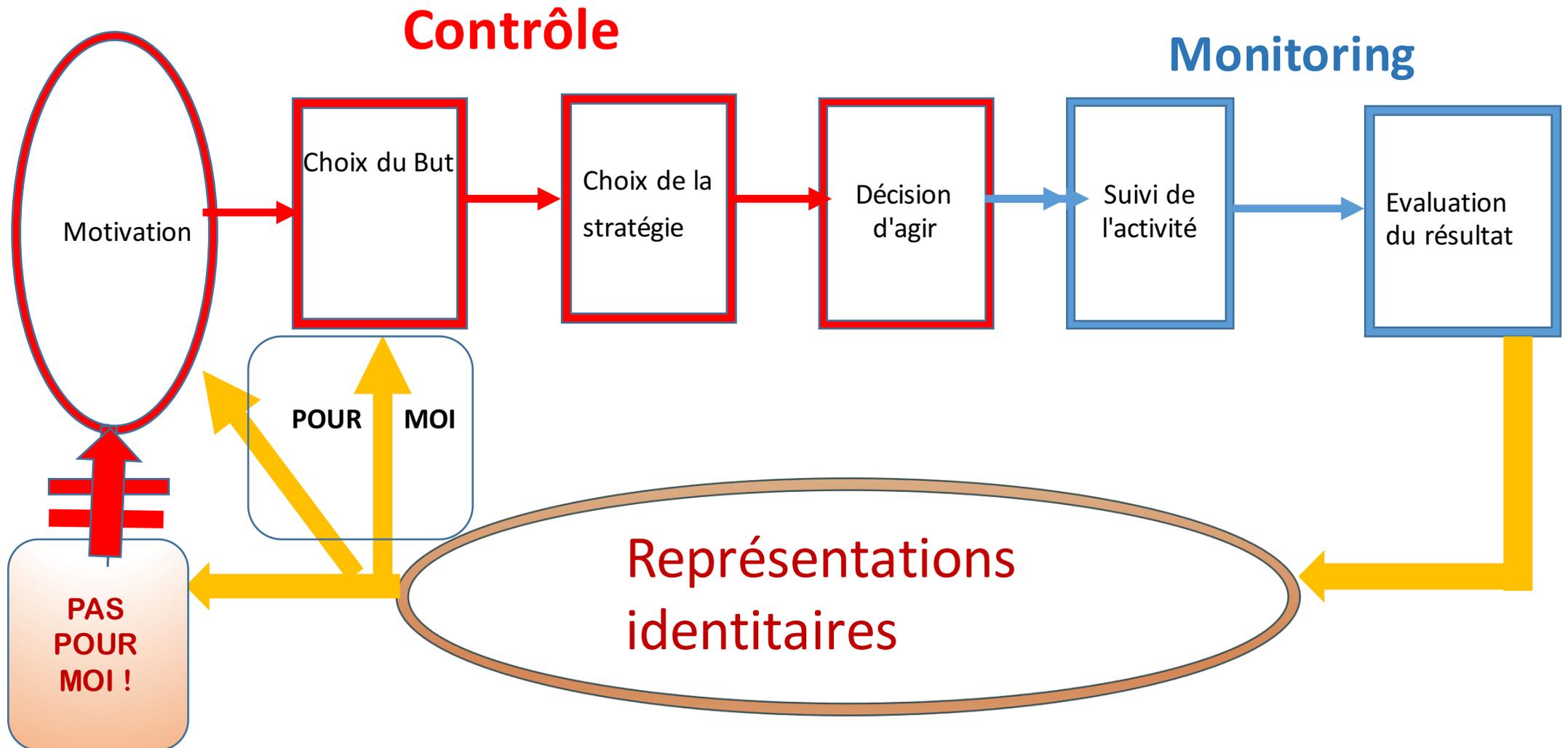


3. Comment favoriser  
l'autorégulation et diminuer  
l'impact des biais dans  
"Devoirs Faits" ?

Les bons gestes professionnels "DEVOIRS  
FAITS"

sont destinés à faciliter les étapes cognitives  
présentées dans le tableau de  
l'autorégulation complété par les biais socio-  
cognitifs.

Autorégulation = boucles de contrôle + monitoring



# Devoirs faits : les motivations socio-cognitives : préalables à l'engagement

- ✓ Souligner **la continuité** et **la cohérence** entre, d'une part, le temps scolaire et, d'autre part, le temps familial et périscolaire.
- ✓ permettre à l'élève de **construire son "soi scolaire"**, et de dépasser les représentations identitaires défavorables aux apprentissages.
- ✓ **Neutraliser** les représentations stigmatisantes liées à "Devoirs Faits"

# Comment présenter aux élèves le dispositif "Devoirs faits"

- Le travail régulier améliore les performances **de tous les élèves** (message implicite anti-stigmatisation)
- Devoirs faits permet de repérer **ses lacunes éventuelles et de les combler par soi-même ou avec l'aide de l'accompagnant.e** (message explicite)
- Devoirs faits **s'inscrit dans un projet scolaire et professionnel** (message implicite identitaire)
- Devoirs faits **s'effectue en lien avec la famille** (message implicite identitaire)
- Devoirs faits **donne envie de travailler à la maison** (message implicite : le goût d'apprendre se développe-- livres/romans/vidéos mis à disposition)

# Devoirs faits : motivation spécifique

## **Ce que l'enseignant.e et l'accompagnant doivent observer :**

- les élèves sont-ils motivés par les devoirs proposés ?
- Si oui, leur motivation est-elle intrinsèque ou extrinsèque ?
- Les devoirs sont-ils situés dans la zone proximale de développement des participants de DF ?
- L'objectif de l'activité est-il clairement indiqué et bien compris ?
- Est-il possible de l'atteindre dans les limites du temps imparti ?
- Les outils de réalisation sont-ils disponibles ?

# Devoirs faits : motivation spécifique

- les notes sont-elles données de manière globale sur chaque devoir ?  
[anxiogène]
- N'est-il pas possible d'évaluer le devoir de manière formative et dynamique
  - Sur chaque sous-groupe de compétences (ex. rédaction: orthographe, grammaire, style, imagination, présentation) ?
  - Avec des objectifs personnalisés (ex: évaluation axée sur l'imagination) ?
- Le devoir est-il lié à un projet de classe/de groupe ? Renvoie-t-il à des valeurs (expérience vécue d'une injustice) ?

# Le choix du but : objectifs

Expliciter les **objectifs des devoirs** pour les élèves et pour leurs familles

non seulement mémoriser, mais

- **comprendre**, intérioriser, réinvestir
- **étendre** ses capacités cognitives et métacognitives
- **Planifier** ses propres apprentissages
- **Calibrer son effort** à partir de l'expérience quotidienne des activités demandées et de leur taux de réussite
- **Améliorer** les apprentissages
- **Construire** de nouvelles compétences

# Le ressenti des buts par l'élève

Il y développe **son autonomie** :

- questionner les démarches proposées,
- interroger les stratégies,
- mettre à l'essai ce qu'il a compris,
- réinvestir les apprentissages
- construire son "soi scolaire", dépasser les représentations identitaires défavorables aux apprentissages.

# Deux obstacles à détecter par l'accompagnant

1. Le sens de l'exercice rabattu sur la seule consigne.
2. Apprendre par cœur, répéter sans comprendre

## Les élèves défavorisés tendent à interpréter les exercices comme l'atteinte du résultat attendu

- Stéphane BONNERY: exemple de la confusion par un élève de 6<sup>ème</sup> entre colorier pour colorier dans une couleur déterminée et catégoriser l'altitude dans une zone géographique.
- L'élève choisit la tâche dont il comprend la consigne (COLORIER), même si ce n'est pas celle qui est demandée par l'enseignant (DISCRIMINER LES ZONES PAR LEUR ALTITUDE).
- Ce choix conduit l'élève à échouer dans une nouvelle tâche où la catégorisation porte sur de nouvelles zones géographiques.

• Bonnery (1997) *Comprendre l'échec scolaire*

# APPRENDRE SANS COMPRENDRE ?

- Une semblable erreur sur le but concerne les élèves qui pensent qu'on leur demande la restitution mot à mot du cours.
- Cette confusion est entretenue par les enseignant.e.s qui dictent aux élèves de collège les notes du cours. Croyant les aider à faire un résumé adéquat, ils/elles réduisent la tâche d'apprentissage à sa dimension phonologique ou protosémantique.

# Le choix du but

## **Ce que l'accompagnant.e devrait rapporter à l'enseignant.e :**

- Chaque élève a-t-il correctement compris la nature de la tâche proposée ?
- Engage-t-il l'attention et l'effort requis par le devoir ?
  - L'effort est-il approprié ou non ?
  - Sinon, est-il conscient de la nature de l'effort que demandent les devoirs/ce devoir ?
- Demande-t-il un appui sur les stratégies disponibles pour surmonter telle ou telle difficulté dans la réalisation du devoir ?

## Devoirs faits : suivi

- Le suivi de la tâche par l'élève : l'élève dispose-t-il de critères clairs de réussite dans tel ou tel exercice ?
- L'auto-test de rappel est-il proposé dans les devoirs de mémorisation ?
- S'il se décourage, demande-t-il facilement de l'aide ?
- Demande-t-il de l'aide avant même d'avoir essayé de surmonter tout seul l'obstacle ?
- Le suivi du devoir par l'accompagnant : est-il positif et bienveillant ? L'erreur est-elle présentée comme une étape normale ?

# Evaluation du résultat: points sensibles

- **L'attention aux conditions de succès de la tâche** . Prendre l'habitude de se relire, de vérifier les sous-étapes, etc.
- Prendre **conscience** des manières de faire et de penser alternatives
- **Gain d' autonomie** : questionner les démarches proposées, interroger ses propres méthodes, mettre à l'essai ce qu'il a compris, réinvestir les apprentissages tout en bénéficiant, s'il le souhaite, de l'aide de l'accompagnateur.
- **Le sentiment d'auto-efficacité** en hausse quand l'auto-évaluation est confirmée par l'enseignant.
- l'évaluation finale – selon le cas -- **élève la motivation ou la réduit** pour de futurs devoirs à faire : rôle de l'accompagnateur pour **souligner les acquis**.

# Utilité du feedback pour l'activité en classe

- L'encadrant doit assurer un retour au professeur de la classe, sur les difficultés récurrentes qui nécessitent une reprise en classe.
- permettre aux élèves d'exprimer leur expérience dans devoirs faits : les apports pour eux du travail personnel, ce qu'ils veulent améliorer, les difficultés rencontrées.

# Aider l'élève à évaluer ses apprentissages de manière réaliste

- Distinguer ce qui est compris de ce qui reste à comprendre et à étudier en favorisant **l'expression par l'élève, en privé, de son expérience du jour.**
- Repérer les stratégies qui ont marché pour lui/elle **dans telle séance.**
- Mettre à disposition de l'élève des outils numériques ou des documents pour stabiliser et approfondir ses connaissances et ses acquis.

## Ne jamais

- Faire un devoir ou une partie du devoir à la place de l'élève.
- Dire à l'élève qu'il "n'avance pas".
- tenir des propos sur la personne de l'élève, en positif ou en négatif. Le feedback sur la personne est *toujours une diversion qui se traduit par une moindre attention à l'apprentissage.*

## Lien de devoirs faits avec la vie de l'établissement

- ✓ 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>