



**SYLVIE C. CARTIER
JEAN-LOUIS BERGER
ANNICK FAGNANT (dir.)**

APPRENTISSAGE AUTORÉGULÉ

Formation, pratiques et conceptions des enseignants

TRANSMISSION
DES SAVOIRS



**EDITIONS
ALPHIL**
PRESSES
UNIVERSITAIRES
SUISSES

**APPRENTISSAGE AUTORÉGULÉ : FORMATION,
PRATIQUES ET CONCEPTIONS DES ENSEIGNANTS**

SOUS LA DIRECTION DE SYLVIE C. CARTIER,
JEAN-LOUIS BERGER, ANNICK FAGNANT

**APPRENTISSAGE AUTORÉGULÉ : FORMATION,
PRATIQUES ET CONCEPTIONS DES ENSEIGNANTS**

ÉDITIONS ALPHIL-PRESSES UNIVERSITAIRES SUISSES

© Éditions Alphil-Presses universitaires suisses, 2024
Rue du Tertre 10
2000 Neuchâtel
Suisse

www.alphil.ch

Alphil Diffusion
commande@alphil.ch

DOI: 10.33055/ALPHIL.00579

ISBN papier: 978-2-88930-585-8

ISBN PDF: 978-2-88930-586-5

ISBN EPUB: 978-2-88930-587-2

Publié avec le soutien du Fonds national suisse de la recherche scientifique.

Les Éditions Alphil bénéficient d'un soutien structurel de l'Office fédéral de la culture pour les années 2021-2024.

Illustration de couverture: © David Jan

Ce livre est sous licence:



Ce texte est sous licence Creative Commons: elle vous oblige, si vous utilisez cet écrit, à en citer l'auteur, la source et l'éditeur original, sans modifications du texte ou de l'extrait et sans utilisation commerciale.

Responsable d'édition: Sandra Lena

**Sylvie C. Cartier,
Jean-Louis Berger et Annick Fagnant**

Introduction

Logique de construction du livre

Comprendre et soutenir l'apprentissage en contexte scolaire ainsi que former les enseignants en ce sens est un sujet de préoccupations et d'études de tout temps. Une des voies de compréhension et de solution possibles au désir de voir le plus grand nombre «prendre en charge son apprentissage» et réussir des études est de proposer des contextes scolaires qui favorisent l'apprentissage autorégulé de la part des apprenants. En effet, l'apprentissage autorégulé se définit comme un processus dynamique qui repose sur le bagage de l'apprenant et se manifeste en particulier dans le contexte d'activités complexes (Cartier et Butler, 2016). Spécifiquement, selon Greene (2018), l'apprentissage autorégulé consiste dans «*la poursuite active et réfléchie des objectifs d'apprentissage souhaités par la planification, la mise en œuvre, le suivi, le contrôle et la réflexion sur les facteurs internes (cognition, métacognition, motivation, comportement, affect) et externes (environnement) avant, pendant et après l'apprentissage*» (p. 138).

Diverses perspectives de recherche et de formation ont été développées dans le champ de l'apprentissage autorégulé à partir des années 1980,

en Amérique du Nord et en langue anglaise (voir Berger et Büchel, 2013; Cosnefroy, 2011 à ce sujet). En francophonie, depuis plus de trente ans, cet intérêt a porté de manière chronologique sur l'un ou l'autre des aspects traitant de cette perspective en la situant au regard de concepts proches tels que ceux de la métacognition (Grangeat, 1999; Noël, 1991; Noël et Cartier, 2016), de la régulation des apprentissages (Allal, 2007; Mottier Lopez, 2012), de l'autorégulation de l'apprentissage (Berger et Büchel, 2013), mais aussi d'apprentissage autorégulé (Berger et Cartier, 2023; Cartier et Butler, 2016) ainsi que de divers modèles théoriques du domaine (Berger, 2015; Cartier, 2007, 2023; Cartier et Berger, 2020; Cartier et Mottier Lopez, 2017; Cosnefroy, 2011; Noël et Cartier, 2016).

Depuis 2014, un groupe de chercheurs francophones s'est donné comme mandat de mettre en commun et d'intégrer des travaux théoriques et empiriques originaux portant sur l'apprentissage autorégulé et dans des domaines connexes tels que l'engagement et la motivation afin de créer une identité spécifique du champ en francophonie. Par ailleurs, depuis 2015, des réunions dans le cadre du Réseau international d'éducation et de formation (REF) ont favorisé la rencontre de divers chercheurs de la Belgique, de la France, de la Suisse et du Québec. Les questions posées à partir de leurs recherches empiriques et théoriques ont porté sur l'apprentissage autorégulé et la métacognition (Noël et Cartier, 2016), le soutien à l'apprentissage autorégulé de l'élève (Cartier et Mottier Lopez, 2017), l'évaluation (Mercier-Brunel, Mottier Lopez et Cartier, 2019), l'éclairage du contexte lors de l'apprentissage autorégulé (Cartier et Berger, 2020) ainsi que l'état des connaissances dans le domaine en langue française (Berger et Cartier, 2023).

Le présent ouvrage se distingue des précédents. En effet, des chercheurs ayant participé à une ou plusieurs rencontres du REF ont décidé de produire un ouvrage unique en ciblant de manière intégrative des travaux théoriques et empiriques au regard de la formation, des pratiques et des conceptions des enseignants, contribuant ainsi à créer une identité spécifique à l'apprentissage autorégulé en francophonie.

Les enjeux de cet ouvrage sont les suivants :

- contribuer au débat sur des perspectives de formation, des pratiques et des conceptions des enseignants dans ce domaine ;
- renouveler une conceptualisation de la relation entre apprentissage autorégulé et formation, que ce soit la formation des enseignants *par* l'apprentissage autorégulé ou *à* l'apprentissage autorégulé, ainsi que la formation des élèves en ce sens ;
- poursuivre l'examen de cette problématique dans des contextes scolaires et formatifs, ainsi que dans des disciplines académiques variées.

Apports de chaque texte

Le présent ouvrage est structuré en trois parties regroupant huit contributions de recherche. La première partie, constituée de trois chapitres, aborde la question de ce que pensent les enseignants de l'apprentissage autorégulé. Le chapitre premier d'Annick Fagnant, Natacha Martynow et Yannick Lonhay traite des conceptions et des pratiques déclarées de formateurs et d'enseignants de la maternelle au regard de l'apprentissage autorégulé des enfants en rapport à un référentiel de compétences initiales. Dans le cadrage théorique, ces auteurs discutent du lien étroit entre les concepts d'autonomie, d'autorégulation et d'apprentissage autorégulé dans les écrits au préscolaire. L'étude exploratoire porte sur les perceptions de différents acteurs de l'enseignement maternel quant à la place potentielle de l'apprentissage autorégulé selon le référentiel, et ce, à partir du concept d'autonomie et de la façon dont ils conçoivent l'évaluation au préscolaire. Dans le deuxième chapitre, Élise Barbier, Julie Dewulf-Termolle et Stéphane Colognesi traitent de l'évolution des connaissances et des croyances relatives à la métacognition, un aspect cognitif de l'apprentissage autorégulé, dans un dispositif de formation. Les apports, limites et défis d'une telle formation sont présentés. Le troisième chapitre, rédigé par Yann Mercier-Brunel, pose la question des normes évaluatives des enseignants. Ces derniers sont-ils

soutenus dans leur apprentissage autorégulé face aux réformes de l'évaluation? D'après le rôle qu'ils s'attribuent, quels sont les obstacles potentiels à une évaluation soutenant le processus d'autorégulation de l'apprentissage des élèves? Le but est d'identifier différents types de normes qui, au-delà des contraintes organisationnelles, vont à l'encontre de gestes professionnels évaluatifs soutenant l'autorégulation de l'apprentissage des élèves.

La deuxième partie est constituée de trois chapitres. Elle traite de la question des pratiques des enseignants en classe ou jugées favorables dans des recherches pour soutenir l'apprentissage autorégulé des élèves. Dans le quatrième chapitre de l'ouvrage, Dyanne Escorcía et Marta Minguela présentent une revue des études fondées sur l'observation de situations d'enseignement qui vise à repérer les moyens mis en œuvre par les enseignants dans les classes pour soutenir l'apprentissage autorégulé. Les auteures cherchent aussi à analyser les liens que les différentes études répertoriées ont pu mettre en évidence entre les conceptions des enseignants et leurs pratiques effectives. Les résultats des travaux sont discutés selon des éclairages théoriques sur les conditions pouvant faciliter l'apprentissage autorégulé. Dans le chapitre cinq, Jean-Louis Berger propose une perspective théorique d'«Apprendre à apprendre». Pour ce faire, à partir d'une analyse de textes scientifiques, il offre une synthèse des apports de l'apprentissage autorégulé en classe et de l'éducation cognitive aux pratiques d'enseignement. Le sixième chapitre est rédigé par Céline Lepareur, Fernando Morales Villabona, Mylène Ducrey Monnier, Ruth Benveggen, Lucy Kottsieper et Oliver Bolomey. Il porte sur le soutien aux stratégies d'autorégulation d'élèves débutant l'apprentissage d'une langue étrangère à travers une recherche collaborative à l'école primaire.

La troisième et dernière partie de cet ouvrage est constituée de deux chapitres. Il s'agit d'une approche et d'une étude empirique sur le soutien des enseignants à leur propre apprentissage autorégulé lors de formation initiale et continue. Dans le chapitre sept, Sylvie Cartier présente une approche d'innovation pédagogique en formation continue fondée sur la recherche-action et le soutien à l'apprentissage autorégulé de personnel scolaire, développée et évaluée sur une période

de vingt-cinq ans. L'innovation pédagogique repose sur l'apprentissage par la lecture en classe, une situation importante pour la réussite scolaire des élèves et peu prise en compte explicitement en enseignement. Au chapitre huit, Fernando Morales Villabona, Céline Lepareur, Guillaume Massy, Mylène Ducrey Monnier et John Didier proposent une étude portant sur les stratégies d'autorégulation de futurs enseignants lors de la conception de démarches d'évaluation sommative dans une discipline artistique. Leur étude fait ressortir les enjeux que cela pose pour la formation de futurs enseignants.

Références

- Allal, L. (2007). Régulation des apprentissages: orientations conceptuelles pour la recherche et la pratique en éducation. Dans L. Allal et L. Mottier Lopez (dir.), *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation* (p. 7-24). De Boeck.
- Berger, J.-L. et Büchel, F. P. (2013). Le concept d'apprentissage autorégulé: une introduction. Dans J.-L. Berger et F. P. Büchel (dir.), *L'autorégulation de l'apprentissage: perspectives théoriques et recherches empiriques* (p. 17-30). Ovidia.
- Berger, J.-L. (2015). *Apprendre: la rencontre entre motivation et métacognition: Autorégulation dans l'apprentissage des mathématiques en formation professionnelle*. Peter Lang.
- Berger, J.-L. et Cartier, S. C. (dir.) (2023). *L'apprentissage autorégulé*. De Boeck Supérieur.
- Cartier, S. C. (2007). *Apprendre en lisant au primaire et au secondaire: Mieux comprendre et mieux intervenir*. Éditions CEC.
- Cartier, S. C. et Butler, D. L. (2016). Comprendre et évaluer l'apprentissage autorégulé. Dans B. Noël et S. C. Cartier (dir.), *De la métacognition à l'apprentissage autorégulé* (p. 41-54). De Boeck Supérieur.
- Cartier, S. C. et Mottier Lopez, L. (2017). Moyens et dispositifs de l'apprentissage autorégulé et de la régulation de l'apprentissage. Dans S. C. Cartier et L. Mottier Lopez (dir.), *Soutien à l'apprentissage autorégulé en contexte scolaire* (p. 1-26). Presses de l'Université du Québec.

- Cartier, S. C. et Berger, J.-L. (dir.) (2020). *Prendre en charge son apprentissage. L'apprentissage autorégulé à la lumière de contextes*. L'Harmattan.
- Cartier, S. C. (2023). Perspective contemporaine de l'apprentissage autorégulé situé dans des activités complexes: l'exemple de l'apprentissage par la lecture. Dans J.-L. Berger et S. C. Cartier (dir.), *L'apprentissage autorégulé* (p. 93-117). De Boeck Supérieur.
- Cosnefroy, L. (2011). *L'apprentissage autorégulé. Entre cognition et émotion*. Presses universitaires de Grenoble.
- Grangeat, M. (1999). La métacognition, un enjeu pour l'autonomisation. Dans M. Grangeat et P. Meirieu (dir.), *La métacognition, une aide au travail des élèves* (p. 95-129). ESF éditeur.
- Greene, J. A. (2018). *Self-regulation in education*. Routledge.
- Mercier-Brunel, Y., Mottier Lopez, L. et Cartier, S. C. (dir.) (2019). L'évaluation dans l'apprentissage autorégulé et la régulation des apprentissages (tomes 1 et 2), *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*.
- Mottier Lopez, L. (2012). *La régulation des apprentissages en classe*. De Boeck.
- Noël, B. (1991). *La métacognition*. De Boeck Université.
- Noël, B. et Cartier, S. C. (dir.) (2016). *De la métacognition à l'apprentissage autorégulé*. De Boeck Supérieur.

**Annick Fagnant,
Natacha Martynow et Yannick Lonhay**

**Quelle place un référentiel de compétences
initiales offre-t-il au développement
de l'apprentissage autorégulé
dans l'enseignement maternel ?
Les perceptions de différents acteurs
de l'enseignement**

Résumé

Un référentiel de «compétences initiales» a vu le jour récemment en Belgique francophone. Il détermine les objectifs généraux à poursuivre, les contenus à enseigner et les attendus traduisant le niveau d'apprentissage visé pour les élèves de l'école maternelle. Partant de la façon dont différents acteurs de l'enseignement appréhendent la mise en place de ce référentiel, la présente étude exploratoire interroge, de façon indirecte, leurs perceptions quant à la place potentielle de l'apprentissage autorégulé au sein de l'enseignement maternel.

Introduction

Tout en s'accordant sur l'importance de l'enseignement maternel pour les apprentissages ultérieurs, les écrits scientifiques mettent en évidence un débat entre, d'une part, les tenants d'une perspective développementale, essentiellement centrée sur l'enfant et son développement global et, d'autre part, les défenseurs d'une perspective scolarisante, davantage orientée vers la maîtrise de contenus scolaires spécifiques et la préparation à l'école primaire (Bernier et al., 2017; Dumais et Marinova, 2020; Little et Cohen-Vögel, 2016; Russel, 2011). Ce débat s'inscrit dans un contexte où le rôle de l'enseignement maternel est mis en exergue pour asseoir les premiers apprentissages et lutter contre les inégalités scolaires. En ce sens, des référentiels précisant les attentes en termes de contenus disciplinaires à acquérir apparaissent un peu partout dans le monde et soulèvent de vifs débats en matière de pratiques pédagogiques et évaluatives adaptées aux jeunes enfants (Pyle et al., 2020; Veuthey et al., 2016).

En cohérence avec ce mouvement international, un «référentiel de compétences initiales» (FW-B, 2020) a vu le jour récemment en Belgique francophone. Ce référentiel définit les objectifs généraux à poursuivre, les contenus d'apprentissage à enseigner (en termes de savoirs, de savoir-faire et de compétences) ainsi que les attendus traduisant le niveau d'apprentissage visé pour les élèves de l'école maternelle¹. S'inscrivant dans un projet politique ambitionnant l'amélioration de la qualité et de l'équité de l'enseignement (FW-B, 2017), on pourrait considérer que l'apparition du référentiel pour l'enseignement maternel marque un tournant vers une perspective scolarisante prônant un enseignement structuré autour de contenus d'apprentissage essentiels en vue de permettre à certains élèves de «se mettre à niveau» avant l'entrée en primaire (Little et Cohen-Vögel, 2016). Les concepteurs du référentiel semblent toutefois montrer un attachement à une perspective développementale, qui se traduit notamment par plusieurs incises

¹ En Belgique francophone (Fédération Wallonie-Bruxelles-FW-B), l'enseignement maternel accueille les enfants de deux ans et demi à six ans (classe d'accueil pour les plus petits, puis trois années de maternelle). L'enseignement est obligatoire à partir de cinq ans, ce qui correspond à la dernière année d'école maternelle.

relatives à l'importance de prendre en compte le développement global de l'enfant et par l'indication d'objectifs propres à l'autonomie affective, sociale, motrice, cognitive et langagière (voir Fagnant, 2023, pour une analyse du référentiel selon ces deux perspectives). Certains de ces éléments s'apparentent au concept d'autorégulation, largement présent dans les écrits au préscolaire (Fagnant et Lonhay, 2023).

Comme nous le montrerons dans le cadre théorique, les concepts d'autonomie, d'autorégulation et d'apprentissage autorégulé sont largement liés dans les écrits au préscolaire (DeLuca et al., 2020; Dörr et Perels, 2019; Jacob et al., 2020). Nous verrons aussi que d'aucuns (Braund et al., 2021; DeLuca et al., 2020) considèrent que c'est au travers d'une évaluation soutien d'apprentissage qu'il serait possible de concilier les perspectives développementale et scolarisante, en favorisant l'autonomie des élèves tout en visant l'atteinte de standards spécifiques.

Partant de la façon dont différents acteurs de l'enseignement appréhendent le référentiel, nous investiguerons leur représentation du concept d'autonomie ainsi que la façon dont ils conçoivent l'évaluation au préscolaire. En procédant de la sorte, cette étude exploratoire se propose d'interroger, de façon indirecte, les perceptions de différents acteurs de l'enseignement quant à la place potentielle de l'apprentissage autorégulé en maternelle.

Cadre théorique

Le cadre théorique est structuré en trois parties permettant tour à tour d'interroger les liens entre apprentissage autorégulé, autonomie et évaluation soutien d'apprentissage.

Autorégulation et apprentissage autorégulé

De nombreux travaux au préscolaire portent sur l'autorégulation. En s'appuyant sur la revue de la littérature réalisée par Fagnant et Lonhay (2023) à ce niveau scolaire, on considérera que l'autorégulation est une

compétence qui implique le contrôle et la coordination de différentes capacités œuvrant à favoriser un comportement propice à répondre à diverses attentes sociales ou comportementales (DeFlorio et al., 2019), à poursuivre un but donné (Caughy et al., 2018) et à se concentrer sur des tâches scolaires (Hernández et al., 2018). De nombreuses études ont montré que l'autorégulation était associée à des compétences académiques variées (voir Hernández et al., 2018 pour une synthèse) et qu'elle constituait une sorte de compétence générale (« *propensity factor* », Byrnes et al., 2018) qui favoriserait les apprentissages. L'autorégulation serait une clé de l'engagement des élèves en classe (Daneri et al., 2018); elle interviendrait lorsqu'il s'agit de rester assis, de participer aux tâches scolaires, de suivre les consignes de l'enseignant, de planifier son travail, d'échanger avec ses pairs et de consacrer des ressources à l'apprentissage (Perry et al., 2018).

Dans les travaux au préscolaire, l'autorégulation se manifeste notamment dans deux versants complémentaires: l'un comportemental, faisant appel aux fonctions exécutives, l'autre émotionnel, faisant appel aux capacités à réguler ses émotions (Caughy et al., 2018). Les fonctions exécutives font référence aux capacités qui permettent d'organiser et de maintenir de l'information en mémoire, de mobiliser un contrôle inhibiteur (par ex. inhiber une réponse automatique au profit d'une réponse plus appropriée) et de faire preuve de flexibilité cognitive et attentionnelle (par ex. réorienter son attention et adapter ses stratégies en fonction des caractéristiques de la tâche) (McClelland et al., 2019). En permettant aux individus d'organiser leurs pensées et leurs comportements, les fonctions exécutives servent de fondation pour développer des habiletés cognitives de plus haut niveau, comme la prise de décision, la planification ou la résolution de problèmes (Gerholm et al., 2018).

Si certains auteurs considèrent que l'autorégulation constitue une compétence qui sous-tend le développement de l'apprentissage autorégulé (Hernández et al., 2018; Hoyle et Dent, 2018), d'autres pensent que l'apprentissage autorégulé constitue un concept permettant de situer l'autorégulation plus directement dans le champ scolaire (Dörr et Perels, 2019; DeLuca et al., 2020; Jacob et al., 2020; Venitz et Perels, 2018). Ces derniers définissent alors généralement ces concepts en

référence aux travaux de Zimmerman (2000), comme l'illustrent les définitions suivantes :

« Self-regulation is defined as the ability to initiate, regulate, and reflect activities independently (see Zimmerman, 2000). Transferring the construct of self-regulation to the academic context, it is called self-regulated learning » (Dörr et Perels, 2019, p. 449).

« Self-regulation is the capacity to think and behave in ways that enable individuals to attain their goals (see Zimmerman, 2000). Self-regulated learning (SRL) specifically denotes thoughts and behaviors focused on learning » (DeLuca et al., 2020, p. 395).

« According to Zimmerman (2000), the term (self-regulation) describes the ability to initiate action processes autonomously, to adapt them continuously on the basis of self-observation and to reflect upon them. Transferred to academic context, SRL is described as 'self-generated thoughts, feelings and actions that are planned and cyclically adapted to the attainment of personal goals' » (Zimmerman, 2000, p. 14) (Venitz et Perels, 2018, p. 2).

En confrontant ces définitions aux éléments précédemment développés, nous retiendrons qu'au niveau des écrits au préscolaire, l'autorégulation fait essentiellement référence à la régulation des émotions et des comportements de façon à permettre à l'enfant de se comporter convenablement en classe (condition nécessaire aux apprentissages – Caughy et al., 2018) alors que le concept d'apprentissage autorégulé fait plus directement référence à la régulation des apprentissages eux-mêmes (Dörr et Perels, 2019 ; DeLuca et al., 2020 ; Jacob et al., 2020 ; Venitz et Perels, 2018). Pour le dire autrement, si le concept d'autorégulation semble avant tout porter sur des objets relevant des sphères émotionnelles et comportementales, le concept d'apprentissage autorégulé va quant à lui nécessiter de prendre aussi en compte les cognitions et les variables motivationnelles en vue d'atteindre un but d'apprentissage précis². L'enfant va ainsi pouvoir autoréguler ses

² Au préscolaire, le concept d'apprentissage autorégulé toucherait ainsi des objets plus larges que celui d'autorégulation. D'aucuns considèrent que les fonctions exécutives constituent les capacités de base qui sous-tendent le développement non seulement de l'autorégulation émotionnelle et comportementale, mais aussi de l'autorégulation de ses cognitions et de ses apprentissages (Perry, 2019).

actions lorsqu'il est confronté à une tâche scolaire ou à un problème à résoudre.

Apprentissage autorégulé, autorégulation et autonomie

D'après Murray (2014), l'autonomie peut être définie comme la capacité à assumer la responsabilité de son processus d'apprentissage et à contrôler celui-ci. Il s'agit de déterminer les buts à atteindre, de décider des actions à entreprendre et des stratégies à mettre en œuvre, de monitorer ses progrès et d'évaluer les résultats. On s'accordera dès lors avec les écrits de cet auteur pour reconnaître qu'autonomie et apprentissage autorégulé sont des concepts inter-reliés :

«The general consensus in the literature is that active engagement and goal-directed learning are features of both learner autonomy and self-regulated learning. [...] the development and application of metacognitive skills is a key facet of both – learners need to be able to plan, monitor and assess their learning [...]. In addition, self-regulation and autonomy are viewed as learner characteristics; learners can be characterized as being autonomous and self-regulated» (Murray, 2014, p. 322-323).

Notons aussi que plusieurs définitions de l'apprentissage autorégulé au préscolaire renvoient au concept d'autonomie (Dörr et Perels, 2019; Venitz et Perels, 2018). Ainsi, Jacob et al. (2020) précisent que l'apprentissage autorégulé implique que l'apprenant puisse notamment sélectionner des stratégies appropriées de façon autonome. DeLuca et al. (2020) considèrent quant à eux qu'autonomie et autorégulation sont non seulement des concepts liés, mais aussi qu'ils constituent des objectifs centraux de l'enseignement préscolaire. On retrouve d'ailleurs un chapitre consacré à l'autorégulation dans le programme canadien auquel ces auteurs se réfèrent (OME, 2016a) et ce chapitre identifie un objectif qui fait explicitement mention du concept d'autonomie. Le terme autorégulation n'est pas mentionné dans le référentiel belge (FW-B, 2020) qui consacre quant à lui un chapitre à l'autonomie. On notera alors des liens entre certains objectifs généraux (par ex. *«Développer le maintien d'une attention plus sélective, planifiée et*

adaptable», p. 20), certains objectifs propres à l'autonomie affective (par ex. « *se libérer émotionnellement, inhiber ses comportements d'agressivité* », p. 20) ou encore certains objectifs propres à l'autonomie cognitive et langagière (par ex. « *se poser des questions; [...] verbaliser ses démarches, expliquer son procédé; justifier ses choix; choisir des stratégies...* »³, p. 21) et la façon dont l'autorégulation et l'apprentissage autorégulé sont définis au préscolaire (cf. point précédent).

Évaluation soutien d'apprentissage, autonomie et apprentissage autorégulé

Partant de la difficulté de concilier les perspectives développementale et scolarisante, DeLuca et al. (2020) défendent l'idée selon laquelle certaines pratiques d'évaluation pourraient constituer un soutien à l'apprentissage autorégulé et permettre de viser l'atteinte de standards éducatifs, tout en respectant une approche pédagogique appropriée aux jeunes enfants⁴.

S'appuyant sur la typologie mise en évidence par Earl (2003), DeLuca et ses collègues (DeLuca et al., 2020; Pyle et al., 2020) ont observé et recensé diverses pratiques d'évaluation mises en œuvre par les enseignants du préscolaire: l'évaluation *de* l'apprentissage (*assessment of learning*, proche de l'évaluation sommative), l'évaluation *pour* l'apprentissage (*assessment for learning*, proche de l'évaluation formative, et conférant un rôle central à l'enseignant pour cibler les besoins des élèves et adapter son enseignement) et l'évaluation *en tant qu'*apprentissage (*assessment as learning*, considérée comme une sous-composante de la précédente mais conférant un rôle plus actif à l'élève).

³ Plusieurs éléments propres à l'autonomie cognitive et langagière font référence de façon implicite à la « métacognition »; concept qui présente indéniablement de larges recouvrements avec celui d'apprentissage autorégulé (Noël et Cartier, 2016; Berger et Cartier, 2023).

⁴ D'après Russel (2011), dans la perspective développementale, l'évaluation serait par nature formative et centrée sur l'observation des comportements de l'enfant et des productions qu'il réalise. L'introduction du référentiel belge (FW-B, 2020) préconise une évaluation en cohérence avec cette approche (voir Fagnant, 2023).

La dernière composante (l'évaluation *en tant qu'apprentissage*) est celle qui nous intéresse ici puisqu'il est largement reconnu qu'impliquer l'élève dans le processus d'évaluation (via le développement de l'auto-évaluation, des pratiques d'évaluations entre pairs ou encore des régulations interactives avec l'enseignant) est une condition essentielle pour soutenir l'apprentissage autorégulé (Allal, 2020; Andrade et Brookhart, 2016; Williams, 2011). Nous en retiendrons la définition proposée par DeLuca et al. (2020), qui fait explicitement le lien entre cette forme d'évaluation, le développement de l'autonomie⁵ et l'apprentissage autorégulé⁶ :

«As a subcomponent of AfL (assessment for learning), assessment as learning focuses explicitly on sharing an understanding of student learning with students to support their self-regulation and metacognitive abilities. AaL (assessment as learning) provides students with direct feedback on what they are learning and, more importantly, how they are learning, which is essential to promoting independence and self-regulation» (DeLuca et al., 2020, p. 395).

Question de recherche

À notre connaissance, le concept d'apprentissage autorégulé est peu courant dans les écrits cadrant l'enseignement en Belgique francophone. De plus, les concepts d'autorégulation, d'apprentissage autorégulé et même d'évaluation *en tant qu'apprentissage* ne sont pas mentionnés dans le

⁵ Dans la littérature anglo-saxonne, les termes *autonomy* et *independence* sont parfois utilisés de façon interchangeable. Ainsi, dans le programme canadien auquel DeLuca et al. (2020) font référence, on retrouve l'objectif « *demonstrate independence, self-regulation, and a willingness to take responsibility in learning...* » (OME2016a, p. 122) traduit par « *fait preuve d'autonomie, d'autorégulation et de responsabilité dans ses apprentissages...* » (OME2016b, 133) dans la version francophone.

⁶ Même si les auteurs emploient ici « autorégulation », le contexte dans lequel ils intègrent ce concept et le lien explicite qu'ils établissent avec la métacognition nous laissent entendre que c'est bien à l'apprentissage autorégulé tel que défini précédemment qu'ils font référence ici (cf. régulation des cognitions en lien avec des buts d'apprentissages et non régulation portant uniquement sur les aspects émotionnels et comportementaux).

référentiel de compétences initiales. Il nous a toutefois semblé que l'arrivée de celui-ci dans le paysage scolaire permettait une entrée indirecte dans la problématique en vue de répondre à la question de recherche suivante: «La façon dont divers acteurs de l'enseignement perçoivent le référentiel de compétences initiales offre-t-elle une place potentielle au développement de l'apprentissage autorégulé à l'école maternelle?»

Méthode

Description de l'échantillon

L'échantillon, composé de seize personnes, comprend trois types d'acteurs de l'enseignement: des personnes ayant participé à la rédaction des programmes de leur réseau d'enseignement⁷ (N=5), des formateurs d'enseignants qui exercent dans les hautes écoles pédagogiques des trois réseaux principaux (N=3) et des enseignants en exercice relevant de ces trois réseaux (N=8). Pour les formateurs, nous avons interrogé des professeurs de psychopédagogie puisque nous avons fait le choix de ne pas privilégier une entrée disciplinaire dans le référentiel.

Il s'agit d'un échantillon de convenance, c'est-à-dire un échantillon non probabiliste choisi parmi nos connaissances pour des raisons de facilité. Nous avons toutefois veillé à ce que les participants retenus représentent une certaine diversité au niveau des réseaux d'enseignement auxquels ils sont rattachés. Le détail de l'échantillon est présenté en annexe 1.

⁷ Le référentiel est inter-réseau et concerne l'ensemble des écoles subventionnées: il définit les balises sur le «quoi» et le «quand» enseigner. La FW-B est constituée de quatre réseaux d'enseignement qui déterminent leur propre programme précisant les orientations méthodologiques qu'ils souhaitent voir développer (le «comment»).

Démarche de recherche

La recherche s'appuie sur des entretiens individuels réalisés par les deux premiers auteurs de ce chapitre entre mars et mai 2022, soit lors de la deuxième année scolaire suivant la mise en application du référentiel de compétences. Chaque entretien a été enregistré et synthétisé. Certains verbatim ont été retranscrits pour illustrer les propos des enseignants.

Les trois types d'acteurs ont été interrogés, en visioconférence ou en présentiel, autour de trois thématiques : (1) leur perception de la vision de l'enseignement maternel qui transparait dans le référentiel de compétences initiales ; (2) la façon dont ils définissent l'autonomie et (3) la façon dont ils conçoivent l'évaluation en maternelle. Le guide d'entretien est proposé en annexe 2. Comme explicité précédemment, c'est donc de façon indirecte que nous investiguons leur perception de la place que pourrait occuper l'apprentissage autorégulé dans l'enseignement maternel.

Analyses réalisées

Les analyses ont été réalisées de façon à mettre en évidence les éléments saillants relatifs aux trois thématiques susmentionnées en vue d'éclairer la question de recherche. Plus précisément, il s'agissait tout d'abord de voir si les acteurs percevaient une forme d'équilibre entre les perspective développementale et scolarisante, et plus spécifiquement de voir s'ils mentionnaient spontanément la place accordée à l'autonomie comme constituant un élément permettant cet équilibre (cf. analyse du référentiel mentionnée en introduction, d'après Fagnant, 2023).

Partant des liens établis entre autonomie et apprentissage autorégulé (Murray, 2014), il s'agissait ensuite d'appréhender la façon dont ils définissaient l'autonomie en vue de rechercher si certains éléments exprimés pouvaient être reliés à des éléments relevant de l'auto-régulation des émotions et des comportements (Caughy et al., 2018)

ou plus spécifiquement à la régulation des apprentissages eux-mêmes (Dörr et Perels, 2019; DeLuca et al., 2020; Jacob et al., 2020; Venitz et Perels, 2018).

Il s'agissait enfin de mettre en lumière la façon dont ils concevaient l'évaluation, pour voir si l'on pouvait trouver des traces de pratiques susceptibles de soutenir un apprentissage autorégulé, notamment en s'intéressant au rôle joué par l'élève dans cette évaluation en cohérence avec le concept d'évaluation *en tant* qu'apprentissage (DeLuca et al., 2020).

Résultats

Les résultats sont organisés selon les trois axes susmentionnés. Des exemples de verbatim illustrent les propos des différents acteurs. Ces derniers sont identifiés par un codage décrit en annexe 1.

La perception de la vision de l'enseignement maternel qui transparait dans le référentiel

Lorsqu'on demande aux acteurs quelle est la vision de l'enseignement maternel (ou les objectifs centraux de ce niveau scolaire) qui transparait dans le référentiel, presque tous les concepteurs de programmes et les formateurs d'enseignants mentionnent spontanément le concept *d'autonomie*. Dans la plupart des cas, ils font appel à ce concept pour opposer la vision centrée sur les contenus disciplinaires (les listes de savoirs, savoir-faire, compétences et attendus correspondants qui occupent le corps du référentiel) à celle qui donne une vision de l'école maternelle centrée sur l'enfant, respecte son développement global et met l'accent sur le développement de l'autonomie (éléments précisés dans la partie introductive et dans les objectifs généraux de l'école maternelle). Les termes employés pour caractériser ces deux visions varient selon les acteurs: éléments explicitement indiqués dans l'introduction du référentiel *vs* vision implicitement véhiculée par la place accordée au disciplinaire (C1.1.); discordance entre l'introduction

et le corps du référentiel (C3.1.); double lecture possible selon le point d'entrée et l'attention accordée ou non à la partie introductive (F3.1.) ou encore craintes d'une montée en puissance d'un apprentissage trop centré sur des contenus scolaires et éléments pour se rassurer dans l'introduction (C2.1., F2.1.). Lorsqu'on évoque la dichotomie entre perspective développementale et scolarisante, ils remobilisent tous le concept d'*autonomie* pour expliquer que le référentiel cherche une sorte d'équilibre entre les deux, comme l'illustrent les propos suivants: « *On sent que le référentiel n'a pas voulu négliger l'aspect global et développemental de l'enfant, mais si on en a une lecture linéaire... c'est vrai qu'on est plus dans une logique scolarisante... Maintenant si on regarde la partie sur l'autonomie... l'idée c'était certainement de redonner cette place à la partie plus développementale de l'enfant* » (C1.2.). Si certains semblent considérer que l'équilibre change en fonction des années (« *Cela me donne l'impression qu'il y a une vision scolaire plus marquée en M2, M3, dans l'optique d'une préparation effectivement à l'entrée en primaire. Et peut-être... une vision développementale plus marquée en Accueil / M1* »—C1.1.), d'autres considèrent que les deux perspectives sont côte à côte et que l'autonomie a pour fonction de soutenir les apprentissages scolaires (« *les différents types d'autonomie sont nécessaires pour les apprentissages* »—F1.1.).

Si l'on se penche du côté des enseignants, aucun ne mentionne spontanément le concept d'*autonomie* lors de cette première question générale. Ce qui semble intéresser la plupart d'entre eux, c'est la continuité entre ce nouveau référentiel et leurs pratiques de classe. C'est seulement lorsqu'on leur propose la dichotomie entre perspective développementale et scolarisante que la majorité d'entre eux évoque le concept d'*autonomie*, généralement en lien avec l'approche développementale. Plusieurs précisent simplement que c'est un élément important en maternelle (E2.1., E2.2., E2.3.), d'autres expliquent qu'il convient d'observer les enfants et de les aider pour qu'ils deviennent autonomes (E1.1., E1.2.) ou font référence à l'importance de se sentir bien pour apprendre (E1.3.). Au travers de leurs propos, on perçoit que le développement de l'*autonomie* est un enjeu central de l'école maternelle, mais que mettent-ils derrière ce concept?

La perception de l'autonomie⁸

Tous les acteurs interrogés perçoivent l'autonomie comme quelque chose qui se développe en interaction avec autrui. La plupart des enseignants donnent des exemples pour illustrer ce concept: se moucher, mettre son manteau, ouvrir sa boîte à tartines... (E.1.2., E.2.1.), mais aussi savoir où les choses se trouvent dans la classe, préparer le matériel pour une activité... (E2.2., E3.1.). Dans de nombreux exemples, l'autonomie est appréhendée comme étant une capacité à «faire seul»: «*Ils sont autonomes quand ils savent se passer de moi pour faire les activités*» (E2.2.); «*[Être autonome], c'est faire tout seul et qu'il soit fier de lui!*» (E1.1.). Certains nuancent toutefois ce «faire seul» en évoquant l'importance d'être capable d'aller chercher les informations où elles se trouvent (E2.1.), de demander de l'aide à l'adulte (E2.1., E3.2.) ou de s'entraider entre enfants (E2.2.).

Ces nuances sont très présentes dans le discours des concepteurs de programmes et des formateurs: l'autonomie, ce n'est pas nécessairement faire seul (C1.2.), mais c'est être moins dépendant des autres (C.1.1.). C'est apprendre à prendre des initiatives (F2.2.), à faire des choix en fonction de qui l'on est (C1.2.), mais ces choix se situent dans un contexte et sont à poser en interactions avec les autres (C2.1.). L'autonomie, c'est d'abord essayer de faire soi-même, puis aller chercher de l'aide quand on en a besoin et savoir où aller la chercher (C4.1.); c'est en quelque sorte faire seul, mais avec les autres (F2.1.). C'est «*se dégager petit à petit de l'adulte qui fait pour moi*»; c'est «*accepter de ne pas y arriver*» et pouvoir demander de l'aide, «*mais pas de l'aide pour faire à ma place... de l'aide mais pour pouvoir faire soi-même*» (C4.1.).

Pour être autonome, l'enfant doit apprendre à se connaître (C1.1., C.1.2., F.1.1., F2.1., E3.2.) et avoir confiance en lui (F3.1., E.1.3.); c'est une condition pour qu'il puisse s'épanouir à l'école et se sentir

⁸ Notons que le référentiel ne propose pas de définition de l'autonomie, mais qu'il décline des objectifs propres au développement de plusieurs types d'autonomie: l'autonomie affective, l'autonomie sociale, l'autonomie motrice et l'autonomie cognitive et langagière.

bien dans ses apprentissages : « *un enfant autonome, c'est un enfant qui va prendre confiance en lui, qui va oser des choses...* » (F3.1.); « *connaître ses forces et ses faiblesses, reconnaître ses besoins et les réaliser* » (E3.2.); « *L'autonomie, c'est la capacité globale à pouvoir faire des choix en fonction de qui on est... c'est pouvoir s'épanouir [...] dans les relations avec les autres... et avec soi-même* » (C.1.2.). Un formateur va un cran plus loin en considérant que « *les différentes autonomies sont une condition à une réelle appropriation des contenus et à la connaissance de soi en tant qu'apprenant* » (F.1.1.). Il précise sa pensée en faisant des liens avec le concept de métacognition : « *Si on ne développe pas assez le langage [...] et faire verbaliser les enfants (qu'est-ce que tu es en train de faire là, pourquoi tu l'as fait, à quoi cela va te servir...), ils ne seront jamais capables de transférer après. C'est certainement au service de la métacognition.* » (F1.1.). On retrouve le même type d'idées chez des concepteurs de programmes, lorsqu'ils évoquent plus spécifiquement l'autonomie cognitive et langagière : « *Il y a des éléments plus transversaux en termes de démarches mentales* » (C1.1.); « *L'autonomie est intimement liée au développement cognitif et langagier. Finalement, plus on arrive à mettre des mots sur ce qu'on vit et à traiter cognitivement les situations qu'on vit, plus on développe son autonomie* » (C1.2.).

Même si les autonomies affectives et sociales sont souvent mentionnées par les concepteurs et les formateurs – et même parfois considérées comme centrales en maternelle (F2.1.) –, seul un concepteur évoque spécifiquement la régulation émotionnelle (C1.1.)⁹. En revanche, nombreux sont ceux qui évoquent l'apprentissage de la vie en groupe (C1.1., C1.2., C.3.1., F1.1.), en faisant référence à la façon de se comporter en classe avec les autres enfants de la classe et avec les adultes de référence.

⁹ Ce terme est d'ailleurs explicitement employé dans le programme de ce réseau, en lien avec le développement de l'autonomie affective.

La perception de l'évaluation

Les concepteurs et les formateurs ont une vision assez précise de l'évaluation en maternelle et de la façon dont elle se traduit dans le référentiel¹⁰. Tous pointent le fait qu'il s'agit d'une évaluation formative qui vise à soutenir les apprentissages des élèves. Leurs propos témoignent d'une vision d'une évaluation *pour* l'apprentissage conférant un rôle central à l'enseignant afin de cibler les besoins des élèves et d'adapter son enseignement en conséquence¹¹. Ainsi, la plupart expliquent que l'évaluation s'appuie sur l'observation des élèves en vue de réguler l'enseignement («*l'enjeu... c'est une observation au service d'une adaptation de son enseignement*», C2.1.). Certains évoquent le concept d'évaluation diagnostique (C1.2., C2.1., C3.1., F1.3.) pour cibler davantage le déjà-là ou les difficultés des élèves, mais l'idée générale reste celle de réguler l'enseignement en différenciant ses pratiques ou en proposant des activités spécifiques à certains élèves.

Les points de vue des enseignants interrogés sont globalement moins unanimes: moins de la moitié d'entre eux évoquent explicitement qu'il s'agit d'une évaluation à visée formative uniquement (E1.2., E1.3., E3.2.); certains déclarent ne pas avoir une vision claire des attentes du référentiel à ce niveau (E1.2., E1.3.) et d'autres considèrent qu'il s'agit d'un mixte entre plusieurs attentes (E1.1., E3.1., E3.2.)¹². Toutefois, lorsqu'ils donnent des exemples de leurs pratiques, c'est la vision formative de l'évaluation, appuyée sur l'observation des enfants en vue de les aider à progresser dans leurs apprentissages, qui est au cœur des propos de tous les enseignants. Les avis divergent lorsqu'ils évoquent l'utilisation de grilles ou des carnets pour outiller l'évaluation et en garder des traces: si certains semblent considérer cela comme essentiel (E.2.1., E2.3., E3.2.), d'autres sont préoccupés par

¹⁰ Au niveau de l'évaluation, le référentiel pointe explicitement que l'évaluation doit avoir un caractère formatif et se fonder largement sur l'observation des élèves (FW-B, 2020).

¹¹ Ce qui correspond à la vision de l'*assessment for learning* dans la vision plus étroite que lui confère le triptyque *Assessment of, for et as learning* (Earl, 2003).

¹² Lorsqu'ils évoquent ces fonctions mixtes, c'est en référence aux bulletins qu'ils transmettent aux parents pour rendre compte des apprentissages réalisés par leurs enfants (E1.1., E1.2.) ou aux craintes ressenties quant à devoir consigner tous les attendus du référentiel acquis/non acquis par chacun des enfants de la classe.

la difficulté d'une telle pratique auprès de tous les élèves (E2.2., E3.1.), voire ont l'air de considérer qu'un tel formalisme est inutile (au sens où ils observent leurs élèves au quotidien et qu'il faut les laisser avancer chacun à son rythme—E1.1.), sauf éventuellement pour les élèves en (grande) difficulté (E1.2., E1.3.).

Alors que les enseignants mentionnent peu l'implication de l'élève dans l'évaluation (hormis pour lui poser des questions afin de voir ce qu'il a compris), les concepteurs et les formateurs parlent de l'implication de celui-ci dans une diversité de cas de figure¹³ : la régulation interactive dans des évaluations informelles (C1.1., F1.1.) ; l'importance d'être explicite avec l'élève pour qu'il comprenne que les observations et régulations de l'enseignant sont là pour le faire avancer (C4.1.) ou encore l'importance de l'aider à prendre conscience du droit à l'erreur (C1.1., C4.1., F1.1.). Si ces éléments restent assez généraux, des exemples plus précis sont proposés lorsque les acteurs illustrent des pratiques évaluatives. Ainsi, certains expliquent que le travail sur des carnets d'apprentissage ou des portfolios vise à « *travailler la prise de conscience [par l'élève] de ses apprentissages : de ce qu'on doit apprendre, de comment on va l'apprendre et du chemin parcouru* » (C1.2.). Après avoir souligné les limites des pratiques consistant à coller des smileys indiquant le niveau de maîtrise (qui finalement deviennent des outils de communication destinés aux parents plutôt que des outils favorisant la réflexion de l'enfant), un formateur explique l'intérêt de créer de réels outils pour et avec les élèves (des carnets où on garde des traces en collant des photos du produit réalisé, mais aussi du processus) et d'aider ceux-ci à verbaliser leurs apprentissages (à mettre des mots sur ce qu'ils font, à se situer... à prendre conscience que ce n'est pas grave de ne pas être arrivé jusqu'au bout, etc.). Le formateur précise : « *C'est tout cela qui va permettre cette régulation, mais si on ne passe pas par-là, cela ne va pas se faire par magie...* » (F3.1.). Un autre formateur illustre la façon dont une stagiaire procède dans le cadre de son travail de fin d'études : « *Elle a choisi un ou deux objectifs dans*

¹³ Les pratiques d'évaluation qui confèrent un rôle plus important à l'élève dans l'évaluation pourraient potentiellement relever de l'*assessment as learning* selon le triptyque rappelé ci-dessus (Earl, 2003).

des disciplines précises... ; elle demande à l'enfant de choisir ce qu'il a envie de mettre dans sa farde [son classeur] pour en discuter avec lui..., pour qu'il voie la progression... Si c'est de la manipulation, elle prend des photos... Elle les suit avec des entretiens individuels pour les amener à des réflexions» (F2.1.). Un concepteur parle d'auto-évaluation et évoque des pratiques d'évaluation mutuelle: «Par le biais par exemple du portfolio d'apprentissage, l'enfant va réaliser une tâche et voir où il en est par rapport à une tâche... Quand je dis s'autoévaluer, c'est parfois aussi par le biais d'un pair, quand ils sont par deux, où ils peuvent aussi s'aider...» (C2.1.).

Discussion

Cette étude exploratoire a fait le choix d'interroger, de manière indirecte, les perceptions de différents acteurs de l'enseignement quant à la place de l'apprentissage autorégulé en maternelle. Partant de la vision de l'enseignement maternel telle qu'elle transparait à leurs yeux dans le référentiel, nous leur avons demandé comment ils perçoivent le concept d'autonomie ainsi que l'évaluation au préscolaire. En recoupant les diverses informations ainsi recueillies, nous cherchons à voir si la façon dont divers acteurs de l'enseignement perçoivent le référentiel de compétences initiales permet d'offrir une place potentielle au développement de l'apprentissage autorégulé à l'école maternelle.

Lorsqu'on les questionne sur leurs perceptions des finalités de l'enseignement maternel telles qu'elles transparaissent dans le nouveau référentiel, tous les acteurs mentionnent l'autonomie, soit spontanément (concepteurs, formateurs), soit quand on les invite (enseignants) à situer le référentiel par rapport aux perspectives développementale et scolarisante (Russel, 2011). Au travers de leurs propos, on comprend qu'ils considèrent le développement de l'autonomie comme un objectif central du niveau préscolaire, en accord avec les propos de DeLuca et al. (2020). La quasi-totalité des acteurs situent l'autonomie du côté de la perspective développementale, considérant que cela contrebalance en quelque sorte le côté scolarisant du référentiel conféré par la longue

liste de contenus et d'attendus. En ce sens, on pourrait rapprocher cette vision de l'autonomie du concept *d'autorégulation* sous l'angle de la régulation comportementale et émotionnelle (Caughy et al., 2018), mais plus difficilement du concept *d'apprentissage autorégulé* impliquant davantage de faire des liens avec les apprentissages des contenus scolaires eux-mêmes (Dörr et Perels, 2019; DeLuca et al., 2020; Jacob et al., 2020; Venitz et Perels, 2018). Finalement, seul un formateur confère à l'autonomie un rôle proche de celui de l'apprentissage autorégulé lorsqu'il évoque l'idée que l'autonomie a pour fonction de soutenir les apprentissages scolaires.

Toutefois, le parallèle que l'on peut tenter d'établir entre autonomie et apprentissage autorégulé (Murray, 2014) est davantage présent et explicité lorsque les acteurs sont invités à définir l'autonomie. En effet, même s'ils sont nombreux à faire mention de l'autonomie affective et sociale et de l'importance d'apprendre à vivre en groupe (ce qui relève davantage de l'autorégulation des émotions et des comportements – Caughy et al., 2018, sans pour autant faire référence explicitement aux fonctions exécutives qui en constituent les capacités de base – Perry, 2019), tous les acteurs expriment aussi des liens entre l'autonomie et la capacité à « faire seul ». Plusieurs concepteurs et les formateurs nuancent cependant fortement cette idée de « faire seul » en précisant qu'il s'agit d'être capable de rechercher l'aide nécessaire, sous forme de ressources diverses ou d'interactions avec autrui. En ce sens, on s'accordera avec Berger et Cartier (2023) pour reconnaître l'importance des influences sociales et environnementales. Plus précisément, on considérera que ce n'est pas « l'absence de recours à une tierce personne » qui relie les concepts *d'autonomie* et *d'autorégulation de l'apprentissage*, mais plutôt l'idée que l'apprenant agit en accord avec ses valeurs, ses préférences et ses intérêts (Berger et Cartier, 2023)¹⁴. En lien avec ces propos, on retiendra aussi que plusieurs acteurs évoquent l'importance

¹⁴ Berger et Cartier (2023) conceptualisent le concept d'autonomie (agir en fonction de ses propres valeurs, intérêts...) par opposition à ceux d'hétéronomie (agir sous influence externe) et d'indépendance (concept qui renvoie « *au degré de dépendance à l'égard des autres et à la question de savoir qui régit ses actions* », p. 142).

d'apprendre à se connaître et de pouvoir faire des choix en fonction de qui l'on est. D'aucuns insistent aussi sur les liens entre autonomie et confiance en soi, idée que l'on peut relier à certains travaux qui montrent assez clairement que la confiance en soi (ou le sentiment d'auto-efficacité) peut affecter l'autorégulation des apprentissages et, notamment, « *l'utilisation de différents processus nécessaires à l'exercice d'une supervision efficace du déroulement de la démarche* » (Bouffard-Bouchard et Pinard, 1988, p. 412). Enfin, des liens explicites entre l'autonomie cognitive et langagière et le concept de métacognition (Noël et Cartier, 2016) sont également établis par certains, en cohérence avec les éléments faisant implicitement appel à ce concept dans le référentiel (FW-B, 2020).

Si l'on s'intéresse maintenant à la perception qu'ont les différents acteurs interrogés de l'évaluation en maternelle, on reconnaîtra que c'est essentiellement la vision de l'*Assessment for Learning* (AfL) telle qu'introduite par Earl (2003) et reprise par l'équipe de DeLuca et ses collègues (DeLuca et al., 2020; Pyle et al., 2020) dans leurs travaux au préscolaire qui prévaut: l'évaluation a surtout un visée formative; elle confère un rôle central à l'enseignant pour cibler les besoins des élèves (via l'observation notamment) et adapter son enseignement en conséquence. Cette vision de l'évaluation, qui est tout à fait compatible avec celle véhiculée dans le référentiel (FW-B, 2020), implique peu l'élève dans le processus évaluatif, tout comme les propos spontanés de la plupart des enseignants interrogés. L'implication de l'élève est toutefois évoquée par plusieurs concepteurs et formateurs, dont les propos témoignent alors de l'*Assessment as Learning* (AaL), telle que conceptualisée par Earl (2003).

D'une façon générale, les concepteurs de programmes et les formateurs se sont montrés plus prolixes que les enseignants pour aborder les différentes thématiques évoquées, mais c'est face aux questionnements sur l'évaluation que cette différence est la plus marquée. Les enseignants semblent présenter une certaine méfiance face à l'évaluation à l'école maternelle (Bouko et Van Lint, 2016). Ainsi, d'aucuns considèrent que l'école maternelle serait paradoxalement soit une école « *sans évaluation* », soit une école « *où l'on évalue tout le temps* » (Grange, 2016). L'évaluation est bien

présente à l'école maternelle comme ailleurs ; « *consciente ou pas, en référence plus ou moins explicite à un cadre de référence personnel ou institutionnel [...]. Elle guide les choix et les actions de l'enseignant* » (Clerc-Gregory et Truffer Moreau, 2016, p. 80). Certains enseignants semblent néanmoins estimer que leur expérience professionnelle, leur sensibilité, leur connaissance des élèves... leur permettraient de percevoir si et comment les élèves apprennent, sans que cela ne nécessite une réelle explicitation de leurs activités évaluatives (Grange, 2016). La réflexion sur les différentes fonctions que revêt l'évaluation au sein de la classe s'en trouve alors réduite et le rôle que peut jouer l'élève dans le processus n'est sans doute pas suffisamment investigué.

Pourtant, impliquer l'élève dans l'évaluation, l'aider à prendre conscience des enjeux d'apprentissage et à cerner ses forces et ses faiblesses devrait œuvrer au développement de son autonomie, tout en soutenant l'atteinte d'une maîtrise des contenus et des attendus précisés dans le référentiel de compétences (FW-B, 2020). En ce sens, promouvoir la mise en œuvre d'une réelle évaluation soutien d'apprentissage (vision large de l'*Assessment for Learning*, Laveault et Allal, 2016), qui à la fois inclut les actions de l'enseignant pour prendre de l'information et réguler sa pratique (AFL dans la vision de Earl, 2003) et prend largement en compte l'implication de l'élève dans le processus évaluatif (AaL dans la vision de Earl, 2003), semble constituer une voie de réconciliation entre les approches développementale et scolarisante, tout en soutenant les prémisses d'un apprentissage autorégulé au préscolaire, comme le préconisent d'ailleurs DeLuca et al. (2020 ; voir aussi Braund et al., 2021).

Conclusion

En interrogeant différents acteurs de l'enseignement (concepteurs de programmes, formateurs d'enseignants et enseignants) sur leur perception du référentiel de compétences initiales qui a vu le jour récemment (FW-B, 2020), cette étude exploratoire a permis d'investiguer les liens entre autonomie, autorégulation, apprentissage autorégulé et

évaluation dans l'enseignement maternel. Les résultats sont évidemment à interpréter en tenant compte des limites de l'échantillon.

Nous avons fait le choix, assumé, d'interroger les acteurs de façon indirecte pour chercher à déduire ce qui, parmi les propos exprimés, permettait de mettre en évidence des perceptions compatibles avec l'apprentissage autorégulé au préscolaire. Dans une partie de l'entretien non développée ici, après avoir questionné les participants sur leur vision de l'autonomie, nous leur demandions s'ils connaissaient les concepts d'autorégulation, d'apprentissage autorégulé et de fonctions exécutives. Si certains disaient avoir déjà entendu ces termes, la plupart étaient toutefois incapables de mettre des mots sur ces derniers pour exprimer à quoi ils pouvaient correspondre en maternelle. En ce sens, les sonder de façon directe sur la place de l'apprentissage autorégulé au préscolaire aurait été une entreprise vaine, comme nous en avons fait l'hypothèse pour privilégier une entrée indirecte.

Le concept d'apprentissage autorégulé est encore peu présent dans les travaux de recherche menés au préscolaire (Dörr et Perels, 2019; Jacob et al., 2020), mais plusieurs éléments qui transparaissent dans les propos des acteurs laissent à penser que cette approche pourrait trouver une place dans les classes. Plus précisément, on peut penser que le développement d'une évaluation soutien d'apprentissage (*Assessment for learning*, Laveault et Allal, 2016) pourrait réconcilier les perspectives développementale et scolarisante (Russel, 2011) qui s'opposent dans les écrits scientifiques à ce niveau scolaire (Bernier et al., 2017; Dumais et Marinova, 2020; Little et Cohen Vögel, 2016) en œuvrant de concert au développement de l'autonomie et à la maîtrise des contenus et attendus spécifiques, tout en soutenant les prémisses d'un apprentissage autorégulé (DeLuca et al., 2020). Si l'on perçoit une certaine conscience de ces enjeux chez les concepteurs de programmes et les formateurs d'enseignants, oserait-on dire qu'il semble y avoir à ce niveau des enjeux en matière de développement professionnel auprès des enseignants? On peut en effet considérer que des recherches centrées sur leurs pratiques d'évaluation gagneraient à être menées pour les aider à se saisir pleinement du nouveau référentiel de compétences (FW-B, 2020) afin d'atteindre les enjeux d'équité promus par le système scolaire dans lequel ils exercent (FW-B, 2017).

Annexe 1 : Description de l'échantillon de convenance¹⁵

Type d'acteur et codage	Réseau (et programme)	Caractéristiques de l'acteur	Implication dans le programme
Concepteur C1.1.	Libre subventionné catholique (FéDEFOC-SeGEC, 2020)	Instit. primaire et master en sciences de l'éduc. - Représentant son réseau à la CDRP ¹⁶	En amont, fixe les lignes directrices d'orientation du programme et répond aux différentes questions. Relectures, commentaires, etc.
Concepteur C1.2.		Instit. primaire et master en sciences de l'éduc. - prof. en HE en section préscolaire depuis dix ans	A travaillé sur des parties disciplinaires ainsi que sur la partie autonomie ; a aussi relu plusieurs parties.

¹⁵ La FW-B comprend deux réseaux officiels (l'un organisé par la FW-B et l'autre subventionné par la FW-B, qui développent un programme commun, CECF & WBE, 2023) et deux réseaux libres subventionnés par la FW-B (un catholique, programme FéDEFOC-SeGEC, 2020, et un non confessionnel – FELSI, 2020). Ce dernier réseau ne comprend pas de haute école pédagogique et comporte moins de vingt écoles maternelles. Pour ce réseau, nous avons uniquement retenu l'acteur « concepteur de programmes ». Pour les autres réseaux (considérés comme principaux au sens d'accueillant plus de 95 % des élèves de ce niveau scolaire), nous avons retenu les trois types d'acteurs.

¹⁶ CDRP = Commission des référentiels et des programmes. Commission chargée d'assurer le suivi et la cohérence des travaux menés par le GT compétences initiales et par les GT dédiés à la construction de nouveaux référentiels pour le tronc commun (de l'enseignement maternel à quinze ans). Cette commission est aussi en charge de donner un avis sur la cohérence entre les programmes conçus par les réseaux et le référentiel inter-réseau.

Type d'acteur et codage	Réseau (et programme)	Caractéristiques de l'acteur	Implication dans le programme
Concepteur C2.1.	Officiel subventionné	Instit. maternelle pendant quinze ans. Formatrice indépendante en formation continue.	A participé aux travaux préparatoires pour donner les lignes directrices à l'écriture des référentiels; joue un rôle actif dans l'écriture du programme WBE/CECP.
Concepteur C3.1.	ou organisé par FB-B (WBE et CECP, 2023)	Instit. maternelle pendant vingt-cinq ans. Formatrice dans un centre WBE de formation continue.	Participe à la conception du progr. en collaboration avec le CECP; avait participé à des réflexions internes au réseau WBE avant la décision de faire un programme commun CECP/WBE.
Concepteur C4.1.	Libre subventionné non confessionnel (FELSI, 2020)	Entretien en duo : (a) Instit. primaire - Représentant son réseau à la CDRP; (b) Instit. maternelle - Conseillère pédagogique dans son réseau	Ont participé à l'écriture du programme de leur réseau.

Type d'acteur et codage	Réseau (et programme)	Caractéristiques de l'acteur	Implication dans le programme
Formateur F1.1.	Libre subventionné catholique (FéDEFOC-SeGEC, 2020)	Prof de langues dans le sec. inférieur et master en sciences de l'éduc. - prof. en HE en section préscolaire depuis trois ans	Formation au référentiel/ progr. interne à la HE; utilisé dans ses pratiques de formation initiale.
Formateur F2.1.	Officiel subventionné (WBE et CECP, 2023)	Bac + master en sciences de l'éduc. - prof. en HE en section préscolaire depuis seize ans	Découverte du référentiel en autonomie; utilisé dans ses pratiques de formation initiale.
Formateur F3.1.	Officiel organisé par FWB (WBE et CECP, 2023)	Instit. maternelle pendant vingt-six ans + master en sciences de l'éduc. - prof. en HE en section préscolaire depuis quatre ans	Découverte du référentiel en autonomie; utilisé dans ses pratiques de formation initiale / a relu certaines parties de celui-ci, pour avis dans la phase de prépublication.

Type d'acteur et codage	Réseau (et programme)	Caractéristiques de l'acteur	Connaissance du référentiel/ du programme de son réseau
Enseignant 1.1.	Libre subventionné catholique (FéDEFOC-SeGEC, 2020)	Instit mat. depuis vingt-neuf ans Enseigne en classe d'accueil depuis quatre ans	N'a pas suivi de formation sur le référentiel mais bien sur le programme de son réseau.
Enseignant 1.2.		Instit mat. depuis vingt-six ans Enseigne en M1/M2 depuis quatre ans	N'a pas suivi de formation sur le référentiel mais bien sur le programme de son réseau.
Enseignant 1.3.		Instit mat. depuis vingt-six ans Enseigne en classe d'accueil/M1 depuis un an	Bien qu'elle évoque avoir suivi une formation liée au référentiel, il semble plutôt qu'il s'agisse du programme de son réseau.
Enseignant 2.1.	Officiel subventionné (WBE et CECP, 2023)	Instit maternelle pendant trente ans. Maître de formation pratique en HE	A suivi une formation inter-réseau sur le référentiel.
Enseignant 2.2.		Instit mat. depuis vingt-six ans Enseigne en M3 depuis quatre ans	A suivi une formation inter-réseau sur le référentiel.
Enseignant 2.3.		Instit mat. depuis trente-huit ans Enseigne en M2/M3 depuis le début de sa carrière	A suivi une formation inter-réseau sur le référentiel.

Type d'acteur et codage	Réseau (et programme)	Caractéristiques de l'acteur	Connaissance du référentiel/ du programme de son réseau
Enseignant 3.1.	Officiel organisé par FWB (WBE et CECP, 2023)	Instit mat. depuis vingt-sept ans Enseigne en M1 ou M2 depuis quatorze ans, en fonction du nombre d'enfants	A suivi une formation inter-réseau sur le référentiel.
Enseignants 3.2.		Instit mat. depuis onze ans Enseigne en M3 depuis quatre ans	A suivi une formation inter-réseau et une formation réseau sur le référentiel.

Annexe 2: Structure du guide d'entretien¹⁷

La vision de l'enseignement maternel qui transparaît dans le référentiel

Q1. Selon vous, quelle est la vision de l'enseignement maternel qui transparaît dans le référentiel de compétences initiales? Plus précisément, quels sont selon vous les objectifs centraux qui transparaissent dans ce référentiel pour ce niveau solaire?

Q2. Dans la littérature scientifique, on trouve couramment une opposition entre deux approches: l'une qualifiée de développementale et l'autre de scolarisante (ou d'académique). Connaissez-vous cette opposition et qu'évoque-t-elle à vos yeux?* Si vous deviez situer le

¹⁷ La première partie du guide contenait les questions de contexte permettant de décrire l'échantillon. Nous détaillons uniquement la partie du corps de l'entretien qui correspond aux questions exploitées dans les trois volets développés ici.

référentiel sur un continuum opposant ces deux perspectives, où placeriez-vous le curseur? Qu'en pensez-vous?

*Lorsque l'acteur ne connaissait pas les deux perspectives, celles-ci lui étaient rapidement présentées comme suit¹⁸: « *Globalement, on peut considérer que la perspective développementale est essentiellement centrée sur l'enfant et son développement global alors que la perspective scolarisante est davantage orientée vers la maîtrise de contenus scolaires spécifiques et la préparation à l'école.* »

Q3. Certains opposent les deux perspectives sur plusieurs dimensions comme les objectifs/finalités, le type d'approche pédagogique et le rôle de l'enseignant ou encore l'évaluation*. Si vous deviez situer le référentiel sur un continuum opposant ces deux perspectives, où placeriez-vous le curseur?

*Des précisions concernant la comparaison entre les deux approches étaient alors apportées. Seule celle portant sur la l'évaluation nous intéresse ici: « *Dans la perspective développementale, l'évaluation serait par nature formative et centrée sur l'observation des comportements de l'enfant et des productions qu'il réalise. La perspective scolarisante impliquerait des procédures d'évaluation plus formelles visant à vérifier si les enfants maîtrisent les objectifs spécifiques propres aux différents domaines en vue de s'assurer qu'il est prêt pour l'école primaire.* »

¹⁸ La définition générale des deux perspectives et les précisions quant aux trois volets s'appuient sur les travaux de Bernier et al., 2017; Dumais et Marinova, 2020; Little et Cohen-Vögel, 2016; Russel, 2011. La perspective développementale considère que les enjeux de l'école maternelle sont de développer les compétences sociales et comportementales nécessaires à la réussite scolaire future; elle défend une approche pédagogique centrée sur l'enfant et s'accorde avec une évaluation formative, centrée sur l'observation des enfants et des productions qu'ils réalisent. *A contrario*, la perspective scolarisante considère que les enjeux du préscolaire sont de préparer les enfants au primaire, en les dotant des compétences et des connaissances relatives aux contenus scolaires de base; elle tend à induire un enseignement plus formel, davantage guidé par l'enseignant, et s'accorde avec des procédures d'évaluation plus formelles visant à vérifier si les enfants maîtrisent les standards spécifiques avant d'accéder à l'école primaire.

Le développement de l'autonomie

Q1. Le référentiel de compétences initiales accorde une place au développement de l'autonomie. Que signifie pour vous le terme « autonomie » au niveau de l'enseignement maternel ?

La place et les pratiques d'évaluation

Q1. Dans l'introduction du référentiel de compétences initiales, une place est aussi accordée à l'évaluation. Comment percevez-vous l'évaluation en maternelle: son rôle, les moments et la façon de la pratiquer ?

[Deux autres questions portaient sur les liens entre les attendus spécifiques du référentiel, les pratiques d'évaluation et le maintien en maternelle, mais elles ne sont pas exploitées ici. En revanche, les éléments mentionnés à la Q3 de la partie 1 permettront d'enrichir l'analyse des pratiques d'évaluation puisque certains acteurs ont déjà commenté les pratiques d'évaluation préconisées/développées en maternelle à ce moment de l'entretien]

Références

- Allal, L. (2020). Assessment and the co-regulation of learning in the classroom. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 27(4), 332-349. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2019.1609411>
- Andrade, H. et Brookhart, S.M. (2016). The role of classroom assessment in supporting self-regulated learning. Dans D. Laveault et L. Allal (dir.), *Assessment for Learning: Meeting the challenge of implementation* (p. 293-309). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-39211-0_17
- Bernier, J., Boudreau, M. et Mélançon, J. (2017). Regards sur la pédagogie du jeu au préscolaire. *Revue canadienne des jeunes chercheuses et chercheurs en éducation*, 8(2), 70-78. <https://journalhosting.ucalgary.ca/index.php/cjnse/article/view/42928>

- Berger, J-L. et Cartier, S. C. (2023). De l'importance de se mettre d'accord au niveau terminologique. Dans J-L. Berger et S. C. Cartier (dir.), *L'apprentissage autorégulé* (p. 8-21). De Boeck.
- Bouffard-Bouchard, T. et Pinard, A. (1988). Sentiment d'auto-efficacité et exercice des processus d'autorégulation chez des étudiants de niveau collégial. *International Journal of Psychology*, 23, 409-431. <https://doi.org/10.1080/00207598808247776>
- Bouko, C. et Van Lint, S. (2016). Quelles pratiques d'évaluation à l'école maternelle en Belgique francophone? Dans C. Veuthey, G. Marcoux et T. Grange (dir.), *L'école première en question. Analyses et réflexions à partir des pratiques d'évaluation* (p. 143-159). EME Éditions.
- Braund, H., DeLuca, C., Panadero, E. et Cheng, L. (2021). Exploring formative assessment and co-regulation in kindergarten through interviews and direct observation. *Frontiers in Education*, 6, 1-13. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.732373>
- Byrnes, J. P., Wang, A. et Miller-Cotto, D. (2019). Children as mediators of their own cognitive development in kindergarten. *Cognitive Development*, 50, 80-97. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2019.03.003>
- Caughy, M. O. B., Mills, B., Brinkley, D. et Owen, M. T. (2018). Behavioral Self-regulation, Early Academic Achievement, and the Effectiveness of Urban Schools for Low-Income Ethnic Minority Children. *American Journal of Community Psychology*, 61(3-4), 372-385. <https://doi.org/10.1002/ajcp.12242>
- CECP et WB-E (Conseil de l'enseignement des communes et des provinces et Wallonie-Bruxelles Enseignement) (2023). *Programme d'étude pour l'enseignement maternel*.
- Clerc-Grégory, A. et Truffer Moreau, I. (2016). Les pratiques évaluatives à l'école enfantine. Influence des prescriptions sur les pratiques enseignantes. Dans C. Veuthey, G. Marcoux et T. Grange (dir.), *L'école première en question. Analyses et réflexions à partir des pratiques d'évaluation* (p. 79-95). EME Éditions.
- Daneri, M. P., Sulik, M. J., Raver, C. C. et Morris, P. A. (2018). Observers' reports of self-regulation: Measurement invariance across sex, low-income status, and race/ethnicity. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 55, 14-23. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2017.02.001>
- DeFlorio, L., Klein, A., Starkey, P., Swank, P. R., Taylor, H. B., Halliday, S. E., Beliakoff, A. et Mulcahy, C. (2019). A study of the developing relations between self-regulation and mathematical knowledge in the

- context of an early math intervention. *Early Childhood Research Quarterly*, 46, 33-48. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.06.008>
- DeLuca, C., Pyle, A., Braund, H. et Faith, L. (2020). Leveraging assessment to promote kindergarten learners' independence and self-regulation within play-based classrooms. *Assessment in Education: Principles, Policy et Practice*, 27(4), 394-415. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2020.1719033>
- Dörr, L. et Perels, F. (2019). Improving metacognitive abilities as an important prerequisite for self-regulated-learning in preschool children. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 11(5), 449-459. <https://doi.org/10.26822/iejee.2019553341>
- Dumais, C. et Marinova, K. (2020). Liminaires. L'éducation au préscolaire : avancées, états des lieux et débats actuels dans la francophonie. *Revue internationale de communication et socialisation*, 7(1 et 2), i-iii. <https://www.revuerics.com/portfolio-item/leducation-prescolaire-avancees-etats-des-lieux-et-debats-actuels-dans-la-francophonie/>
- Earl, L. (2003). Assessment of Learning, for Learning, and as Learning (Chapter 3). In *Assessment as learning: Using classroom assessment to maximise student learning*. Thousand Oaks, CA : Corwin Press.
http://web.uvic.ca/~thopper/iweb09/GillPaul/Site/Assessment_files/Assessment.pdf
- Fagnant, A. (2023). Un nouveau référentiel de compétences pour l'enseignement maternel en Belgique francophone: quels enjeux pour les apprentissages mathématiques? *Revue internationale de communication et socialisation*, 10(1), 44-60. <https://www.revuerics.com/>
- Fagnant, A. et Lonhay, Y. (2023). Apprentissage autorégulé et mathématiques au préscolaire : que nous dit la littérature internationale? Dans J.-L. Berger et S. C. Cartier (dir.), *L'apprentissage autorégulé* (p. 177-193). De Boeck.
- FéDEFOC-SeGEC (Fédération de l'enseignement fondamental catholique – Secrétariat général de l'enseignement catholique) (2020). *Programme de l'école maternelle*. Accessible sur <https://enseignement.catholique.be/> ou sur http://www.salle-des-profs.be/?page_id=3565
- FELSI (Fédération de l'enseignement libre subventionné indépendant) (2020). *Programme de l'école du Fondement du tronc commun basé sur le Référentiel des compétences initiales*. Accessible sur <http://felsi.eu/>
- FW-B (Fédération Wallonie-Bruxelles) (2017). *Pacte pour un enseignement d'excellence. Avis n° 3 du Groupe central*. Accessible sur <http://www.enseignement.be>

- FW-B (Fédération Wallonie-Bruxelles) (2020). *Référentiel de compétences initiales*.
- Gerholm, T., Hörberg, T., Tonér, S., Kallioinen, P., Frankenberg, S., Kjällander, S., Palmer, A. et Taguchi, H. L. (2018). A protocol for a three-arm cluster randomized controlled superiority trial investigating the effects of two pedagogical methodologies in Swedish preschool settings on language and communication, executive functions, auditive selective attention, socioemotional skills and early maths skills. *BMC Psychology*, 6(29). <https://doi.org/10.1186/s40359-018-0239-y>
- Grange, T. (2016). Évaluation à l'école maternelle et développement professionnel des enseignants: réflexions pédagogiques et perspectives de recherche. Dans C. Veuthey, G. Marcoux et T. Grange (dir.), *L'école première en question. Analyses et réflexions à partir des pratiques d'évaluation* (p. 181-197). EME Éditions.
- Hernández, M. M., Eisenberg, N., Valiente, C., Spinrad, T. L., Johns, S. K., Berger, R. H., Silva, K. M., Diaz, A., Gal-Szabo, D. E., Thompson, M. S. et Southworth, J. (2018). Self-Regulation and Academic Measures Across the Early Elementary School Grades: Examining Longitudinal and Bidirectional Associations. *Early Education and Development*, 29(7), 914-938. <https://doi.org/10.1080/10409289.2018.1496722>
- Hoyle, R. H. et Dent, A. L. (2018). Developmental Trajectories of Skills and Abilities Relevant for Self-Regulation of Learning and Performance. Dans D. H. Schunk et J. A. Greene (dir.), *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance* (second edition). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315697048-4>
- Jacob, L., Benick, M., Dörrenbächer, S. et Perels, F. (2020). Promoting self-regulated learning in preschoolers. *Journal of Childhood, Education et Society*, 1(2), 116-140. <https://doi.org/10.37291/2717638X.20201237>
- Laveault, D. et Allal, L. (2016). Implementing Assessment for Learning: Theoretical and Practical Issues. Dans D. Laveault et L. Allal (dir.), *Assessment for Learning: Meeting the Challenge of Implementation* (p. 1-18). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-39211-0_1
- Little, M. H. et Cohen Vögel, L. (2016). Too much too soon? An analysis of the discourses used by policy advocates in the debate over kindergarten. *Education Policy Analysis Archives*, 24(106), 1-38. <https://doi.org/10.14507/epaa.24.2293>
- McClelland, M. M., Tominey, S. L., Schmitt, S. A., Hatfield, B. E., Purpura, D. J., Gonzales, C. R. et Tracy, A. N. (2019). Red Light, Purple Light!

- Results of an Intervention to Promote School Readiness for Children From Low-Income Backgrounds. *Frontiers in Psychology*, 10(2365). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02365>
- Murray, G. (2014). The social dimensions of learner autonomy and self-regulated learning. *Studies in Self-Access Learning Journal*, 5(4), 320-341. <http://sisaljournal.org/archives/dec14/murray>
- Noël, B. et Cartier, S. C. (2016) (dir.). *De la métacognition à l'apprentissage autorégulé*. De Boeck.
- OME (Ontario Ministry of Education) (2016a). The kindergarten program. Retrieved from <http://www.edu.gov.on.ca/eng/curriculum/elementary/kindergarten.html>
- OME (Ontario Ministry of Education) (2016b). Le programme de la maternelle et du jardin d'enfants. Retrieved from <http://www.edu.gov.on.ca/eng/curriculum/elementary/kindergarten.html>
- Perry, N. (2019). Recognizing early childhood as a critical time for developing and supporting self-regulation *Metacognition and Learning*, 14, 327-334. <https://doi.org/10.1007/s11409-019-09213-8>
- Perry, R. E., Braren, S. H., Blair, C. et The Family Life Project Key Investigators (2018). Socioeconomic Risk and School Readiness: Longitudinal Mediation Through Children's Social Competence and Executive Function. *Frontiers in Psychology*, 9(1544). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01544>
- Pyle, A., DeLuca, C., Danniels, E. et Wickstrom, H. (2020). A model for assessment in play-based kindergarten education. *American Educational Research Journal*, 57(6), 2251-2292. <https://doi.org/10.3102/0002831220908800>
- Russell, J. L. (2011). From child's garden to academic press: The role of shifting institutional logics in redefining kindergarten education. *American Educational Research Journal*, 48(2), 236-267. <https://doi.org/10.3102/0002831210372135>
- Veuthey, C., Marcoux, G. et Grange, T. (2016) (dir.) *L'école première en question. Analyses et réflexions à partir des pratiques d'évaluation*. EME Éditions.
- Venitz, L. et Perels, F. (2018). Promoting self-regulated learning of preschoolers through indirect intervention: e two-level approach. *Early Childhood Development and Care*, 1-14. <https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1434518>
- William, D. (2011). What is assessment for learning? *Studies in Educational Evaluation*, 37(1), 3-14. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2011.03.001>

**Élise Barbier,
Julie Dewulf-Termolle, Stéphane Colognesi**

Évolution des connaissances et des croyances relatives à la métacognition de futurs enseignants du secondaire

Résumé

Développer les capacités d'autorégulation des apprenants nécessite l'accompagnement par l'enseignant des aspects cognitifs, motivationnels et émotionnels (Fagnant et Lonhay, 2023; Noël et Cartier, 2016). Ce texte porte spécifiquement sur les aspects cognitifs qui sont donc une partie du processus d'autorégulation. Dès lors, pour soutenir l'autorégulation de l'apprentissage, l'activité métacognitive des apprenants doit prendre place dans les activités en classe. La visée de l'étude consiste à identifier les connaissances et les croyances relatives à la métacognition des futurs enseignants du secondaire au début et à la fin de leur formation. Et cela pour tous les étudiants, qu'ils aient ou non bénéficié d'un dispositif de formation spécifique à la métacognition. Nous avons pu mettre en évidence qu'une formation à la métacognition peut amener les participants à développer des connaissances et des croyances positives relatives à ce concept, élément essentiel à son intégration dans les pratiques.

Introduction

Afin de développer les capacités d'autorégulation des élèves, il s'avère nécessaire pour les enseignants de travailler les aspects cognitifs, motivationnels et émotionnels (Fagnant et Lonhay, 2023; Noël et Cartier, 2016). Cette contribution porte spécifiquement sur les aspects cognitifs qui sont donc une partie du processus d'autorégulation. Dès lors, pour soutenir l'autorégulation de l'apprentissage, l'activité métacognitive des apprenants doit prendre place dans les activités en classe. Et les bénéfices liés à la sollicitation de la métacognition dans l'apprentissage sont désormais largement documentés par la littérature scientifique. En effet, de nombreuses études indiquent l'impact positif de la métacognition sur la réussite scolaire des élèves (Focant et al., 2006; Noël, 2016; Veenman, 2012). De par leur réflexion sur ce qu'ils savent et sur le raisonnement qu'ils utilisent pour résoudre des tâches, les élèves établissent une meilleure relation avec les connaissances (Wilson et Bai, 2010) et parviennent à en construire de nouvelles (Veenman, 2012).

Malgré ces bénéfices identifiés dans les recherches, il appert que peu d'enseignants mobilisent la métacognition dans leurs pratiques de classe (Spruce et Bol, 2015; Vlassis et al., 2014; Zepeda et al., 2019). D'une part, parce qu'ils ne sont pas toujours formés ni outillés pour cela et, d'autre part, parce qu'ils ne connaissent pas toujours les avantages directs qu'elle peut apporter (Lafortune et Fennema, 2003). Or, si l'objectif visé est celui de rendre l'élève autonome face à ces apprentissages, apprendre de manière autorégulée ne se fait pas nécessairement seul (Cartier et Butler, 2017).

Dès lors, si l'on souhaite que les enseignants proposent à leurs élèves des dispositifs qui suscitent la métacognition, il semble important de les amener à en maîtriser les fondements théoriques et à savoir concrètement comment solliciter la métacognition des élèves en classe (Colognesi et Van Nieuwenhoven, 2016).

Actuellement, peu de recherches se sont intéressées à l'appropriation des aspects relatifs à la métacognition par les futurs enseignants en formation initiale. C'est donc l'ambition de notre étude : interroger l'évolution des connaissances et des croyances de futurs enseignants

relatives à la métacognition, au fil de leur formation. Nous cherchons en outre à analyser si un dispositif de formation à la métacognition est susceptible d'améliorer les connaissances et de développer des croyances davantage en accord avec ce qui est approuvé par la recherche.

Cadre théorique

L'apprentissage autorégulé est un processus complexe, dynamique et intégré à un contexte historique, culturel et social (Cartier et Butler, 2016). Plusieurs composantes reliées à l'histoire personnelle de chaque individu auront un impact sur son processus d'autorégulation. L'une d'elles concerne les connaissances métacognitives sur soi, sur les tâches et sur les stratégies (Cartier et Butler, 2016). En lien avec nos objectifs de recherche, nous déployons dans cette section trois éléments: (1) ce que l'on sait actuellement de la métacognition dans le domaine de l'enseignement, (2) ce qu'il en est des connaissances et croyances des futurs enseignants par rapport à cela et (3) les principes qui permettraient de concevoir un dispositif de formation susceptible d'améliorer les connaissances et les croyances des étudiants qui se destinent à devenir enseignants.

Que sait-on de la métacognition ?

La métacognition est définie dans plusieurs écrits comme la capacité d'apprendre à apprendre (Mannion et Mercer, 2016; Perry et al., 2019), qui est une des compétences attendues au *xxi*^e siècle (Voogt et Pareja-Roblin, 2012). Plus spécifiquement, la métacognition se réfère à la pensée sur la pensée, ou plus généralement à l'utilisation de connaissances et de stratégies d'ordre supérieur pour réguler l'exécution de processus d'ordre inférieur (Schraw et al., 2000). Par ailleurs, la métacognition est un concept multifacettes, qui comprend trois dimensions: les connaissances métacognitives, les expériences métacognitives et les stratégies métacognitives (Da Rosa et al., 2021; Desoete et Özsoy, 2017; Efklikes, 2008; Jiang et al., 2016; Zohar et Barzilai, 2013).

Les connaissances métacognitives

Les connaissances métacognitives renvoient à ce qu'une personne sait d'elle-même grâce à « *la prise de conscience de ses propres processus cognitifs* », de son développement cognitif, de la tâche à réaliser et des stratégies pour la mener à bien (Efklides, 2008 ; Flavell, 1976). Elles englobent également une compréhension plus générale des processus et des produits cognitifs (Allix et al., 2023).

Les expériences métacognitives

Les travaux d'Efklides (2006) définissent les expériences métacognitives comme « *les jugements et les sentiments qu'un individu porte sur son apprentissage et sa pensée* » (p. 107, notre traduction). Les jugements concernent l'intérêt de la tâche, l'estimation du temps et le degré d'effort nécessaires à sa réalisation, ainsi que l'exactitude de la solution trouvée. Les sentiments concernent la familiarité avec la tâche, la confiance en sa propre capacité de résolution, la difficulté de la tâche et, enfin, la satisfaction quant aux résultats obtenus (Ben-David et Orion, 2013 ; Berger et Büchel, 2012 ; Efklides, 2006). Les expériences métacognitives associées aux connaissances métacognitives vont permettre à l'apprenant de développer des stratégies métacognitives (Efklides, 2008).

Les stratégies métacognitives

Les stratégies métacognitives, aussi nommées compétences métacognitives, concernent les processus qu'un individu met en œuvre pour contrôler ses activités cognitives en fonction d'une tâche (Flavell et al., 2002), en suivant une temporalité : avant, pendant et après la tâche qu'il réalise (Colognesi et al., 2020).

Avant la tâche, il est possible de solliciter deux types de stratégies métacognitives : celles d'orientation et de planification. Les stratégies d'orientation portent sur la réflexion de l'apprenant

face à la tâche à venir lui permettant de définir ses objectifs personnels. Les stratégies de planification vont permettre à l'élève de s'interroger sur ce qu'il sait et sur les étapes par lesquelles il pense passer (Veenman et al., 2006).

Pendant la tâche, deux types de stratégies peuvent être sollicités: les stratégies de vérification (monitoring), qui amènent à «*détecter les erreurs d'exécution, les écarts entre les actions et le plan initial ou l'application appropriée des stratégies planifiées*» (Gagnière, 2010, p. 29), et les stratégies de régulation (control) qui amènent à ajuster, à corriger sa démarche. C'est amener l'apprenant à détecter ses erreurs d'appréciation de la tâche et également à identifier des pistes pour y remédier et, dès lors, à entrer en action pour opérer les changements nécessaires (Colognesi et al., 2020).

Après la tâche, deux types de stratégies peuvent intervenir: les stratégies d'évaluation de la production, qui visent à faire le point sur la réalisation en fonction de critères, et les stratégies d'évaluation du processus, qui visent à identifier les stratégies à adopter ultérieurement lors d'une réédition de la tâche (ou d'une tâche de même type) pour être plus efficace (Colognesi et al., 2020).

Quelles connaissances et quelles croyances les enseignants ont-ils de la métacognition ?

Afin d'étudier la pensée des enseignants, Vause (2010) identifie deux notions fréquemment rencontrées dans la littérature: les connaissances et les croyances des enseignants, qui sont néanmoins considérées sans distinction par certains auteurs (Southerland et al., 2001).

En ce qui concerne les connaissances des enseignants, Vause (2010) les envisage comme constituées, d'une part, de connaissances pragmatiques, qui sont «*les connaissances personnelles que l'enseignant a construites en référence à sa pratique*» (p. 14) et, d'autre part, de connaissances théoriques, qui résultent d'un apprentissage explicite issu des formations initiales et continues.

Les recherches portant sur les connaissances des enseignants et futurs enseignants relatives à la métacognition sont encore rares, et plusieurs chercheurs, comme Zohar et Barzilai (2013) ou Braund et Soleas (2019), appellent à étudier cette question, notamment pour améliorer la formation. Ben-David et Orion (2013), dans leur étude menée auprès d'enseignants du primaire, ont montré que si la majorité des participants pouvaient définir la métacognition en présentant ses trois composantes, leurs propos présentaient des erreurs. Spruce et Bol (2015) et Braund et Solaes (2019) ont aussi pointé des difficultés que peuvent rencontrer les enseignants à définir le concept, et les futurs enseignants disposent d'une compréhension plus fragile encore du concept que les enseignants expérimentés.

Sur le plan des croyances des enseignants, Vause (2009, 2010) les définit comme des ressources, un réservoir sur lequel ils s'appuient pour agir et justifier leurs actions. Elle qualifie les croyances des enseignants comme étant généralement stables et résistantes au changement. Hanin et al. ont montré que les croyances étaient influencées par l'expérience venant de l'enseignement primaire et secondaire (Hanin et al., 2020).

Dans une recension des écrits que nous avons réalisée, nous avons mis en évidence six grandes croyances des enseignants concernant la métacognition, tous contextes confondus (discipline, pays, niveau d'enseignement) (Barbier et Colognesi, 2023). Ces croyances amènent l'évitement de la métacognition dans les pratiques enseignantes (Berger, 2023; Braund et Soleas, 2019; Escorcia et Minguela, 2023; Lafortune et Fennema, 2003).

Premièrement, les enseignants pensent que leur rôle prioritaire est de fournir des connaissances de nature disciplinaire. Ils estiment que les programmes ne les encouragent pas à soutenir la métacognition en classe. Ils développent donc une vision où la métacognition n'est pas incluse dans le processus d'enseignement (Dunlosky et al., 2013; Ioannidou-Koutselini et Patsalidou, 2015; Vosniadou et al., 2021; Wilson et Bai, 2010). Deuxièmement, les praticiens des études considérées pensent non seulement qu'ils ont besoin d'un certain niveau d'expertise pour solliciter la métacognition de leurs élèves,

mais aussi qu'ils ne peuvent pas le faire seuls. En effet, ils disent qu'ils pourraient s'inscrire dans un projet d'école, où tous les enseignements doivent s'engager dans les sollicitations métacognitives dès les petites classes (Jiang et al., 2016; Vosniadou et al., 2021). Par ailleurs, la récente étude de Suteu (2021) explique que les enseignants ne se sentent pas formés pour activer la métacognition chez leurs élèves. Troisièmement, les enseignants des études convoquées pensent que l'accès à la métacognition est seulement possible aux élèves les plus « performants ». De la même façon, ils pensent que les élèves plus jeunes n'ont pas les possibilités de parler de leurs stratégies car ils ne comprendraient pas ce qu'on leur demande (Ben-David et Orion, 2013; Spruce et Bol, 2015). Quatrièmement, des enseignants ont la conviction que certaines personnes naissent meilleures « apprenantes » que d'autres et que dès lors la métacognition n'est pas nécessaire à la réussite de ces élèves (Vosniadou et al., 2021). Cinquièmement, dans plusieurs études depuis celle de Wilson et Bai (2010) jusqu'à celle de Suteu (2021), les enseignants interrogés estiment qu'au vu de la quantité de matière à couvrir, ils n'ont pas de temps à consacrer à solliciter la métacognition de leurs élèves. Sixièmement, ils pensent que la métacognition n'apporte pas de plus-value et émettent un avis négatif et sceptique quant à son usage. Ces croyances amènent l'évitement de la métacognition dans les pratiques enseignantes (Braund et Soleas, 2019; Lafortune et Fennema, 2003).

Quels fondements mobilisés pour construire le dispositif de formation des enseignants à la métacognition ?

Pour développer un dispositif de formation à la métacognition, présenté *infra*, nous avons choisi de nous appuyer sur trois fondements principaux.

Tout d'abord, nous avons inscrit l'enseignement/apprentissage dans un contexte authentique visant à favoriser le développement des compétences (Vanpee et al., 2010). Pour ce faire, les situations de formation doivent être les plus proches possibles des situations professionnelles rencontrées par les futurs enseignants. Dans cette perspective, les étudiants évoluent dans

des situations où ils apprennent par la pratique, dans un cadre qui leur permet de vivre l'expérience et de réutiliser les connaissances acquises de manière optimale. Pour y parvenir, de multiples exemples sont explicités dans les activités et plusieurs solutions, conclusions et interprétations pour un même problème doivent être proposées. Dès lors, les étudiants seront activement impliqués en étant confrontés à des «situations de résolution de problèmes» diversifiées, complètes et complexes.

Ensuite, nous avons fait endosser aux étudiants différentes postures, entendues comme «*un mode d'action temporaire et situé mis en œuvre par un individu en fonction d'un projet, d'une tâche*» (Colognesi, 2017, p. 22). De fait, il est possible de changer de posture au cours d'un dispositif en fonction des objectifs qui sont assignés (Vivegnis, 2019). Plusieurs postures peuvent co-exister dans la formation des étudiants (Colognesi, 2017; Colognesi et al., 2019; Colognesi et Lucchini, 2022) : *Apprenant* (se mettre dans la peau des élèves mais aussi intégrer de nouvelles connaissances), *Ingénieur* (développer des scénarios didactiques), *Enseignant* (expérimenter sur le terrain), *Analyste réflexif* (prendre du recul sur les pratiques) et *Chercheur* (recueillir des données et les analyser).

Enfin, comme résultante de cette dernière posture, nous avons choisi de former les étudiants à et par la recherche. En effet, le rôle que peut jouer la recherche dans le développement professionnel des enseignants et dans l'amélioration des écoles est maintenant documenté (Coburn et Penuel, 2016; Dobber et al., 2012; Colognesi et März, 2023). Il ressort que ce fonctionnement constitue une façon de combler le fossé entre la recherche et le terrain, mais également une manière de travailler avec les futurs enseignants sur des questions vives de l'éducation pour les amener à développer les réflexes de recherche et ainsi améliorer leurs pratiques (Zeichner, 2003). On voit d'ailleurs son apparition dans les programmes de formation des enseignants (Darling-Hammond, 2017; Flores, 2017).

Partant, pour cette étude, nous avons formulé deux questions de recherche :

Q1 : Quelles sont les connaissances et croyances des futurs enseignants en début de formation à propos de la métacognition ?

Q2: Comment évoluent ces connaissances et croyances en fin de formation, tant pour les étudiants qui ont suivi une formation spécifique à la métacognition que pour ceux qui n'en ont pas bénéficié?

Méthodologie

Pour répondre à nos questions de recherche, nous avons fait le choix d'une approche comparative (Grawitz, 2001) en suivant deux groupes d'étudiants au fil de leur formation d'enseignant dans le même institut: l'un ayant bénéficié d'un dispositif de formation à la métacognition, l'autre pas.

Participants

Deux groupes d'étudiants d'un même institut pédagogique belge ont été suivis durant leurs trois années de formation d'enseignants du secondaire inférieur¹. Le premier groupe est composé de dix-huit étudiants dont l'âge moyen est de vingt-trois ans. Ces étudiants se destinent à l'enseignement du français. Le deuxième groupe comprend dix-sept étudiants, futurs enseignants en sciences, dont l'âge moyen est de vingt-quatre ans.

Les trente-cinq étudiants ont suivi le même cursus en psychopédagogie, dispensé par les mêmes formateurs dans les deux groupes. Les grandes différences entre les deux groupes se situent tout d'abord dans la formation disciplinaire, axée sur le français ou les sciences, et ensuite dans le contenu des périodes d'ateliers de formation pratique (à raison de trente heures par année). C'est durant ces moments que nous avons mis en place le dispositif «FEM»: Formation à l'enseignement de la métacognition (Barbier et Colognesi, 2020). Ainsi, les étudiants du groupe 1 ont vécu le dispositif de formation (Groupe «FEM»), tandis

¹ Les enseignants du secondaire inférieur se destinent à enseigner à des élèves de douze à quinze ans.

que les étudiants du groupe 2 ont travaillé selon le dispositif de formation habituel axé sur des préparations de leçons (Groupe « sans FEM »).

Contexte de l'étude

Dans le but de favoriser les sollicitations métacognitives par les futurs enseignants en classe de stage, le dispositif FEM s'appuie sur les principes identifiés *supra*. Dans une perspective d'alternance intégrative, FEM envisage un travail de la métacognition avant, pendant et après les deux stages des étudiants tant au bloc 2 qu'au bloc 3². Plusieurs types de tâches sont proposées aux étudiants : vivre des situations où ils sont eux-mêmes en activité métacognitive ; préparer des activités de lecture ou d'écriture intégrant la métacognition ; expérimenter ces activités en stage et y recueillir des données telles que les réponses des élèves aux questions métacognitives qui leur sont posées ; analyser les données recueillies et les pratiques qui les ont engendrées ; développer des activités permettant aux élèves de mieux réagir aux questions métacognitives, etc.

Recueil de données

Cette étude s'inscrit dans un cadre plus large où nous avons récolté les connaissances et croyances des étudiants à six temps au fil de leurs trois ans de formation, en utilisant le questionnaire de Braund et Soleas (2016). Les passations du questionnaire ont été effectuées lors d'un cours commun à l'ensemble des étudiants participant à notre étude. Ils ont donc à chaque fois répondu au même moment, dans le même local.

² La formation des futurs enseignants du secondaire inférieur (douze-quinze ans) était dispensée au moment de l'étude sur trois années, chaque année se nommant un « bloc », constitué d'une série d'unités d'enseignement. En bloc 2, les étudiants effectuent quatre semaines de stage, tandis qu'ils en présentent huit au bloc 3.

Dans le cadre de cette contribution, nous avons sélectionné une partie des données récoltées après le premier stage de bloc 1 en mars, et à la toute fin de leur formation après le dernier stage de bloc 3 en avril 2022.

Pour sonder les connaissances des étudiants, nous avons retenu du questionnaire global rempli par les étudiants la question suivante: «Décrivez comment vous expliqueriez la métacognition aux parents de vos élèves.»

Tandis que les deux questions suivantes ont été utilisées pour documenter les croyances des étudiants:

- 1) «Avez-vous des difficultés à imaginer des moments de métacognition dans vos pratiques de classe? Si oui, veuillez expliquer pourquoi.»
- 2) «Quelles ressources ou quel soutien vous aideraient à intégrer la métacognition dans vos leçons?»

Les réponses des étudiants ont été répertoriées en «unité de sens». Une unité de sens correspond à une tranche du texte ayant un sens global unitaire. Constitue alors une unité de sens tout mot, toute phrase ou groupe de phrases ayant un sens complet en soi (L'Écuyer, 1990). Pour l'ensemble des réponses des deux groupes, nous avons identifié un total de 203 unités de sens.

Analyse des données

Une analyse de contenu à codage fermé (L'Écuyer, 1990), c'est-à-dire sur la base de catégories issues de la littérature, a été appliquée aux données récoltées. Nous avons été attentifs à garantir la fiabilité des résultats (Creswell, 2007; Creswell et al., 2007). Premièrement, une lecture préliminaire de l'ensemble du matériau, par deux chercheurs, a permis de disposer d'une vue d'ensemble et d'aboutir à un premier repérage d'énoncés à retenir. Deuxièmement, une autre lecture a permis de sélectionner les unités de sens à conserver pour le codage. Ce travail de sélection a été réalisé conjointement par trois chercheurs, ce qui a permis de mener des discussions sur les unités de sens nécessaires ou non à l'étude, jusqu'à l'obtention d'un consensus. Troisièmement, ces unités

ont été codées suivant les principes expliqués dans le point suivant. Cette étape a été menée par deux chercheurs de manière indépendante. Ils ont ensuite discuté ensemble des interprétations à donner. Quatrièmement, une quantification des unités de sens par catégorie a été effectuée dans le but d'identifier la prépondérance de chacune des occurrences, et ce, à la fois pour le groupe « FEM » et le groupe « sans FEM ». Afin d'observer l'évolution de chaque groupe, les résultats ont été reportés dans des tableaux synthèse. Les résultats correspondent aux nombres d'étudiants dont nous avons retrouvé au moins une unité de sens dans les données récoltées. Ces tableaux permettent également d'observer une comparaison entre les deux groupes; les similitudes et les résultats divergents. Cinquièmement, des extraits emblématiques de chacune des catégories ont été choisis à titre illustratif.

Le tableau 1 présente les catégories retenues pour le codage du volet *connaissances*, mises en lien avec les références théoriques. On y trouve les éléments de définition plus généraux de la métacognition (items 1 et 2) et son inscription dans une temporalité (item 3).

Tableau 1. Grille de codage pour le volet « connaissances »

N°	Catégories – <i>Connaissances</i>	Références
1	La métacognition est le regard qu'une personne porte sur ses connaissances, sa démarche mentale (une pensée réflexive)	Da Rosa et al., 2021 ; Lafortune et al., 2000
2	La métacognition est la capacité à autoréguler son action cognitive	Brown, 1987 ; Da Rosa et al., 2021 ; Dinsmore et al., 2008 ; Flavell et al., 2002 ; Veenman, 2006, 2012 ; Zohar et Barzilai, 2013
3	La métacognition s'inscrit dans une temporalité (avant, pendant et/ou après l'apprentissage)	Colognesi et al., 2020 ; Veenman et al., 2006

Le tableau 2 concerne le volet *croyances*. Nous avons retenu les croyances relatives à l'activité de l'enseignant concernant la métacognition (items 1, 2 et 5) d'une part, et celles qui concernent l'apprenant (items 3, 4 et 6) d'autre part. Nous avons exclu les croyances qui n'étaient pas adaptées aux futurs enseignants (stade de carrière, projet d'école...).

Tableau 2. Grille de codage pour le volet « croyances »

N°	Catégories – Croyances	Références
1	Le rôle premier de l'enseignant est de transmettre des contenus matière	Dunlosky et al., 2013; Ioannidou-Koutselini et Patsalidou, 2015; Vosniadou et al, 2021
2	Il faut un certain niveau d'expertise pour mettre en œuvre la métacognition	Jiang et al., 2016; Suteu, 2021
3	Seul l'élève performant ou d'un certain âge pourra avoir accès à la métacognition	Braund, 2019; Spruce et Bol, 2015
4	Certaines personnes naissent meilleures que d'autres, donc la métacognition ne sera pas nécessaire pour ces apprenants	Ben-David et Orion, 2013
5	Il n'y a pas suffisamment de temps dans l'horaire scolaire à consacrer à la métacognition	Suteu, 2021; Wilson et Bai, 2010
6	La métacognition est bénéfique pour l'élève (se connaître, améliorer son sentiment d'efficacité personnelle, autonomie) ³	Braund et Soleas, 2019; Lafortune et Fennema, 2003

³ Bien que les études convoquées décrivent les croyances sceptiques des enseignants concernant les bénéfices d'intégrer la métacognition dans les classes, nous avons transformé l'item en croyances favorables afin de mieux correspondre au recueil de données.

Principaux résultats

Dans cette partie, nous présentons successivement les résultats relatifs aux connaissances des étudiants, et ensuite ceux relatifs aux croyances. Pour chaque aspect, un tableau donne un aperçu des résultats en début et en fin de formation relativement aux catégories retenues, puis des explicitations sont proposées, illustrées par des *verbatim* emblématiques.

Les connaissances des étudiants sur la métacognition au début de la formation sont plutôt limitées tandis qu'elles s'enrichissent à la fin

Le tableau 3 présente les résultats concernant les connaissances des étudiants sur le concept de la métacognition, aux deux temps considérés (début et fin de la formation) et pour les deux groupes (« FEM » et « sans FEM »).

Les résultats du tableau 3 montrent qu'en début de formation une part des étudiants (20 étudiants sur 35) peut définir la métacognition en la considérant comme un regard que l'élève porte sur sa démarche mentale et comme étant la capacité à connaître et à réguler son action cognitive.

« Réfléchir à ses pratiques en tant qu'élève, ses processus et opérations mentaux » (E13*, D)⁴; *« Retour réflexif sur soi-même. »* (E2*, D)

Toutefois, pour un peu moins d'un tiers des étudiants (15 étudiants sur 35), le concept de métacognition n'est pas connu ou les connaissances sont approximatives.

« Je ne sais pas encore ce que c'est » (E11, D); *« C'est être capable de prise de recul sur la matière. »* (E13, D)

⁴ E = étudiants; le nombre = le code de l'étudiant, * = étudiants du groupe FEM; D = début de formation, F = fin de formation.

Tableau 3. Résultats par catégorie des connaissances relatives à la métacognition et par groupe

Connaissances sur la métacognition	Groupe FEM N= 18		Groupe sans FEM N= 17	
	Début de formation	Fin de formation	Début de formation	Fin de formation
La métacognition est le regard qu'une personne porte sur ses connaissances, sa démarche mentale (une pensée réflexive)	14 ⁵ (21 US) ⁶	18 (25 US)	6 (10 US)	11 (13 US)
La métacognition est la capacité à connaître/réguler son action cognitive	4 (4 US)	11 (13 US)	2 (3 US)	4 (4 US)
La métacognition s'inscrit dans une temporalité (avant, pendant et/ou après l'apprentissage)	1 (1 US)	5 (7 US)	0 (0 US)	1 (1 US)

En ce qui concerne la dimension temporelle qui consiste à favoriser la mise en œuvre de la métacognition chez les élèves avant, pendant et après l'apprentissage, on retrouve peu d'indications dans les données récoltées relatives au début de la formation. Sur l'ensemble des participants pour les deux groupes confondus, seul un étudiant évoque les moments de mise en place d'activités métacognitives. De plus, il relate uniquement le questionnement métacognitif après la tâche.

⁵ Le chiffre correspond au nombre d'étudiants qui ont mentionné un élément en lien avec la catégorie.

⁶ US = Unité de sens.

« Il s'agit de pouvoir, après avoir réalisé une tâche, se questionner sur les démarches utilisées et requises pour cette activité. » (E16, D)*

En fin de formation, et toujours en référence au tableau 3, plusieurs aspects sont à relever. Effectivement, bien que, en début de formation, les étudiants (20 sur 35) définissent la métacognition comme une activité réflexive, on repère que certains participants du groupe « FEM » (11 étudiants sur 18) précisent aussi les visées de régulation. Le groupe « sans FEM » atteste également de cette évolution, mais dans une moindre mesure (4 étudiants sur 17).

« C'est pouvoir comprendre comment on fonctionne lors de l'apprentissage pour pouvoir réguler » (E5, F); « Travailler la métacognition cela permet à l'élève de conscientiser ses processus durant l'apprentissage. L'élève pourra alors réguler donc adapter ses façons de faire pour être plus autonome » (E7*, F); « Cela permet l'analyse des processus d'apprentissage. » (E2, F)*

En ce qui concerne les aspects temporels durant lesquels des questions métacognitives peuvent être proposées, en fin de formation, à peine un quart des étudiants « FEM » (5 sur 18) en font part dans les données recueillies et seulement 1 étudiant sur 17 du groupe « sans FEM ». Ces éléments de temporalité sont donc peu mis en évidence ou pas connus des étudiants lorsqu'ils sont amenés à expliciter ce qu'ils entendent par métacognition.

Certaines croyances des étudiants interrogés évoluent au fil de la formation : les bénéfiques sont davantage identifiés ainsi que les difficultés rencontrées lors des expériences dans les classes

Le tableau 4 présente les résultats des catégorisations qui concernent les croyances des étudiants relativement à la métacognition, suivant la même organisation que celle du tableau 3.

Tableau 4. Présentation des résultats par catégorie des croyances relatives à la métacognition et par groupe

Croyances sur la métacognition	Groupe FEM N = 18		Groupe sans FEM N = 17	
	Début de formation	Fin de formation	Début de formation	Fin de formation
Le rôle premier de l'enseignant est de transmettre des contenus matière	0	0	0	0
Il faut un certain niveau d'expertise pour mettre en œuvre la métacognition	1 (2 US)	0	3 (5 US)	1 (2 US)
Seul l'élève performant et/ou d'un certain âge pourra avoir accès à la métacognition	1 (3 US)	0	0	0
Certaines personnes naissent meilleures que d'autres et donc la métacognition ne sera pas nécessaire pour ces apprenants	0	0	0	0
Il n'y a pas suffisamment de temps dans l'horaire scolaire à consacrer à la métacognition	0	14 (20 US)	2 (3 US)	8 (12 US)
La métacognition est bénéfique pour l'élève (se connaître, SEP, efficacité, autonomie)	8 (12 US)	18 (27 US)	4 (5 US)	7 (10 US)

Les résultats du tableau 4 montrent qu'en début de formation les étudiants interrogés dans cette étude n'indiquent pas que le rôle prioritaire des enseignants est de transmettre des contenus. Par ailleurs, seuls 1 étudiant «FEM» et 3 étudiants «sans FEM» estiment qu'il est nécessaire d'avoir un certain niveau d'expertise pour mettre en œuvre la métacognition. De la même façon, les étudiants participant à l'étude ne semblent pas croire que certains apprenants naissent meilleurs que d'autres et que seuls les élèves «performants» peuvent bénéficier de la métacognition. En effet, un étudiant sur l'ensemble – issu du groupe «FEM» – indique que seuls les apprenants dits «performants» et/ou d'un certain âge peuvent accéder à la métacognition. Et toujours en début de formation, les étudiants du groupe «FEM» et 2 étudiants sur 17 «sans FEM» indiquent qu'il manque de temps dans l'horaire pour solliciter la métacognition des élèves. Enfin, en ce qui concerne les plus-values d'intégrer la métacognition dans les pratiques enseignantes, 8 étudiants sur 18 «FEM» et 4 étudiants sur 17 «sans FEM» estiment que la mise en œuvre de la métacognition est bénéfique pour les élèves.

« Pour comprendre comment ils procèdent, s'ils ont fait une erreur, d'où elle vient. Aussi pour mieux se connaître soi-même » (E3, D) ; « C'est ainsi qu'ils sauront ce qui fonctionne et ce qui doit être amélioré. Ils apprendront donc de manière plus efficace. » (E4*, D)*

À l'issue de la formation, plusieurs aspects restent inchangés ou relativement inchangés. Ainsi, les étudiants interrogés dans cette étude : n'estiment pas que le rôle premier de l'enseignant est de transmettre des contenus matière ; ne pensent pas que seuls les élèves d'un certain âge ou «performants» auront l'accès à la métacognition ; ne disent pas que certains élèves naissent meilleurs que d'autres ; n'estiment pas qu'un niveau d'expertise est requis pour mettre en œuvre la métacognition.

En définitive, deux aspects semblent changer en fin de formation. Tout d'abord, 14 étudiants «FEM» sur 18 ainsi que 8 étudiants sur 17 «sans FEM» estiment disposer de trop peu de temps pour la solliciter en classe.

« Je devais déjà faire beaucoup d'adaptation [sic] de mes cours. Donc, j'ai manqué de temps » (E3, F) ; « Ma maitre de stage m'a dit qu'on n'avait*

pas du tout le temps. On a perdu beaucoup d'heures et je devais voir la matière en trois semaines plutôt qu'en quatre.» (E7, F)*

Ensuite, tous les étudiants «FEM» et 7 étudiants sur 17 «sans FEM» soulignent les avantages qu'apporte la métacognition. Les plus-values mises en évidence par ces étudiants s'apparentent à une meilleure connaissance de soi et à une efficacité accrue dans le processus d'apprentissage.

«C'est important d'être capable de réflexivité sur soi-même car cela rend l'élève plus performant et autonome» (E1, F); «Réfléchir à comment j'agis, c'est développer des compétences transversales» (E6*, F); «Cela vise la régulation et l'autonomie.» (E14*, F)*

Discussion et conclusion

L'objectif de l'étude était d'identifier les connaissances et les croyances relatives à la métacognition des futurs enseignants du secondaire en début et en fin de leur formation. Et ce, pour des étudiants qui ont ou non bénéficié d'un dispositif de formation spécifique à la métacognition (appelé FEM) construit sur la base de trois principes: le contexte authentique d'enseignement/apprentissage, le fait d'endosser différentes postures et vivre une formation à et par la recherche (Coburn et Penuel, 2016; Colognesi, 2017; Colognesi et März, 2023; Vanpee et al., 2010; Vivegnis, 2019).

En début de formation, il ressort de l'analyse des résultats que 20 sur 35 étudiants en fin de bloc 1 participant à l'étude définissent la métacognition comme le regard qu'une personne porte sur ses connaissances et sa démarche mentale, tandis que les 15 autres ne savent pas ce qu'est la métacognition ou présentent une définition erronée. Ils sont peu nombreux à mentionner dans leur définition que la métacognition est le fait de connaître/réguler son action cognitive ou encore de considérer la temporalité de la métacognition avant, pendant et après les tâches.

En revanche, en fin de formation, on observe des connaissances sur la métacognition plus développées chez les étudiants ayant

bénéficié du dispositif «FEM». C'est un élément important puisque la compréhension du concept s'avère nécessaire pour que les enseignants proposent des dispositifs qui suscitent la métacognition des élèves (Colognesi et Van Nieuwenhoven, 2016).

Concernant les croyances relatives à la métacognition en début de formation, les étudiants interrogés dans cette étude n'indiquent pas que le rôle prioritaire des enseignants s'axe avant tout sur la transmission de contenus disciplinaires, à l'inverse d'études précédentes (Dunlosky et al., 2013; Ioannidou-Koutselini et Patsalidou, 2015; Vosniadou et al., 2021; Wilson et Bai, 2010). De même, les étudiants participant à l'étude ne semblent pas croire que certains apprenants naissent meilleurs que d'autres et que seuls les élèves «performants» peuvent bénéficier de la métacognition (Ben-David et Orion, 2013; Spruce et Bol, 2015). Ces écarts de croyances par rapport aux études précédentes pourraient peut-être s'expliquer par une formation orientée vers le paradigme socioconstructiviste qui offre une ouverture aux différentes facettes de l'enseignement. Nous pouvons également penser que les cours de psychologie dispensés aux étudiants les sensibilisent à ces aspects. Par ailleurs, les étudiants participant à cette étude ont peut-être bénéficié eux-mêmes, en tant qu'élèves, de dispositifs d'enseignement axés sur la prise en considération des aspects réflexifs, cette expérience aurait pu influencer leurs croyances (Hanin et al., 2020).

Toutefois, à l'issue de la formation, tous les étudiants qui ont bénéficié du dispositif «FEM» pensent que la métacognition est bénéfique pour les élèves. C'est, selon nous, une avancée considérable pour pouvoir espérer un transfert dans les pratiques. Même si ces étudiants estiment qu'il leur faudra du temps dans l'horaire pour pouvoir solliciter la métacognition des élèves, ce qui les invitera à repenser leur temps d'enseignement. Cela pourrait être lié à une vision selon laquelle la métacognition serait «une matière en plus à enseigner» plutôt qu'un concept à intégrer à l'enseignement/apprentissage des savoirs.

En définitive, les modalités de formation initiale des enseignants et l'évolution de leurs connaissances et croyances sur la métacognition qui en résultent sont peu documentées dans la littérature. C'est l'avancée que nous avons voulu apporter. Nous avons pu mettre en évidence qu'une

formation à la métacognition peut amener les participants à développer des connaissances et des croyances positives relatives à ce concept, élément essentiel à son intégration dans les pratiques (Braund et Soleas, 2019). En somme, un dispositif de formation à la métacognition tel que celui que nous proposons semble pouvoir trouver une place dans les curriculums de formation des futurs enseignants, tout en prenant en compte la notion du temps pointée par les participants, pour les amener à concevoir que les sollicitations métacognitives soient intégrées aux dispositifs d'enseignement.

Références

- Allix, P., Lubin, A., Lanoë, C. et Rossi, S. (2023). Connais-toi toi-même : une perspective globale de la métacognition, *Psychologie française*, 68(1), <https://doi.org/10.1016/j.psfr.2022.08.002>
- Barbier, E. et Colognesi, S. (2020). Investiguer l'évolution des connaissances, des croyances et des pratiques de la métacognition des futurs enseignants de français. *La lettre de l'AIRDF*, 67, 41-44.
- Barbier, E. et Colognesi, S. (2023). Croyances des enseignants et des futurs enseignants relatives à la métacognition. Dans J.-L. Berger et S. C. Cartier (dir.), *L'apprentissage autorégulé* (p. 195-211). De Boeck.
- Ben-David, A. et Orion, N. (2013). Teachers' voices on integrating metacognition into science education. *International Journal of Science Education*, 35(18), 3161-3193. <https://doi.org/10.1080/09500693.2012.697208>
- Berger, J.-L. et Büchel, F. P. (2012). Métacognition et croyances motivationnelles : un mariage de raison. *Revue française de pédagogie*, 179, 95-128. <https://doi.org/10.4000/rfp.3705>
- Berger, J.-L. (2024). Promesses et obstacles de l'intégration de l'apprentissage autorégulé aux pratiques d'enseignement. Dans S. C. Cartier, J.-L. Berger et A. Fagnant (dir.), *Apprentissage autorégulé : formation, pratiques et conceptions des enseignants* (p. 135-166). Éditions Alphil.
- Braund, H. et Soleas, E. (2019). The struggle is real: metacognitive conceptualizations, actions, and beliefs of pre-service and in-service teachers. Dans J. Mena, A. García-Valcárcel et F. García-Peñalvo (dir.), *Teachers' Professional Development in Global Contexts* (p. 105-124). Brill Sense.

- Brown, A. L. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms. Dans F. E. Weinert et R. H. Kluwe (dir.), *Metacognition, motivation, and understanding* (p. 65-116). Lawrence Erlbaum Associates.
- Cartier, S. C. et Butler, D. L. (2016). Comprendre et évaluer l'apprentissage autorégulé. Dans B. Noël et S. C. Cartier (dir.), *De la métacognition à l'apprentissage autorégulé* (p. 41-54). De Boeck.
- Cartier, S. C. et Berger, J.-L. (dir.) (2020). *Prendre en charge son apprentissage. L'apprentissage autorégulé à la lumière des contextes*. L'Harmattan.
- Coburn, C. E. et Penuel, W. R. (2016). Research–practice partnerships in education: Outcomes, dynamics, and open questions. *Educational Researcher*, 45, 48-54. <https://doi.org/10.3102/0013189X1663175>
- Colognesi, S. et Van Nieuwenhoven, C. (2016). La métacognition comme tremplin pour l'apprentissage de l'écriture. Dans B. Noël et S. C. Cartier (dir.), *De la métacognition à l'apprentissage autorégulé* (p. 111-127). De Boeck.
- Colognesi, S. (2017). Un dispositif de recherche-formation sur l'enseignement/apprentissage de l'oral en milieu scolaire: le cas de DIDAC'TIC [A research-training program on the teaching/learning of oral language in schools: the case of DIDAC'TIC]. *La lettre de l'AIRDF*, 62, 21-26. <https://doi.org/10.3406/airdf.2017.2132>
- Colognesi, S., Deschepper, C., Balleux, L. et März, V. (2019). Quel accompagnement des étudiants dans la production d'un texte réflexif, à l'intérieur du travail de fin d'études? Le cas d'un module de formation des futurs enseignants du primaire: What support for students in the production of a reflective text, within the end-of-study work? The case of a training module for future primary school teachers]. *Formation et pratiques d'enseignement en question*, 25, 79-101. <http://hdl.handle.net/2078.1/221057>
- Colognesi, S., Piret, C., Demorsy, S. et Barbier, E. (2020). Teaching writing: with or without metacognition? An exploratory study of 11- to 12-year-old students writing a book review. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 12(5), 459-470. <https://doi.org/10.26822/iejee.2020562136>
- Colognesi, S. et Lucchini, S. (2022). LETRA: a teacher training program based on the adoption of different roles. *MC Gill Journal of Education*, 56(2/3), 314-323.
- Colognesi, S. et März, V. (2023). Educating about and through research. The role of research in pre-service teachers' classroom practices. Dans

- J. Madalińska-Michalak (dir.), *Quality Teachers and Quality Teacher Education. International Perspectives from a Changing World.* (p. 329-351). Brill. https://doi.org/10.1163/9789004536609_016
- Creswell, J. (2007). *Qualitative inquiry and research design: choosing among five approaches* (2^e éd.). Sage.
- Creswell, J. W. et Plano Clark, V. L. (2007). *Designing and conducting mixed methods research.* Sage.
- Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: what can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education*, 40, 291-309. doi.org/10.1080/02619768.2017.1315399
- Da Rosa, C. T. W., Corrêa, N. N. G., Passos, M. M. et de Mello Arruda, S. (2021). Metacognição e seus 50 anos: cenários e perspectivas para o ensino de ciências. *Revista Brasileira de Ensino de Ciências e Matemática*, 4(1). <https://doi.org/10.5335/rbecm.v4i1.12194>
- Desoete, A. et Özsoy, G. (2017). Introduction: metacognition, more than the Loch Ness monster. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 2(1), 1-6.
- Dinsmore, D., Alexander, P. et Loughlin, S. (2008). Focusing the conceptual lens on metacognition, self-regulation, and self-regulated learning. *Educational Psychology Review*, 20(4), 391-409. <https://doi.org/10.1007/s10648-008-9083-6>
- Dobber, M., Akkerman, S. F., Verloop, N. et Vermunt, J. D. (2012). Student teachers' collaborative research: small-scale research projects during teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 28(4), 609-617. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.01.009>
- Dunlosky, J., Rawson, K. A., Marsh, E., Nathan, M. J. et Willingham, D. T. (2013). Improving students' learning with effective learning techniques: promising directions from cognitive and educational psychology. *Psychological Science in the Public Interest*, 1(4), 4-58. <https://doi.org/10.1177/1529100612453266>
- Efkliides, A. (2006). Metacognition and affect: what can metacognitive experiences tell us about the learning process? *Educational research review*, 1, 3-14. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2005.11.001>
- Efkliides, A. (2008). Metacognition: defining its facets and levels of functioning in relation to self-regulation and co-regulation. *European Psychologist*, 13(4), 277-287. <https://doi.org/10.1027/1016-9040.13.4.277>

- Escorcía, D. et Minguela, M. (2024). Comment les enseignants promeuvent-ils l'apprentissage autorégulé : une revue de travaux portant sur l'observation de situations d'enseignement. Dans S. C. Cartier, J.-L. Berger et A. Fagnant (dir.), *Apprentissage autorégulé : formation, pratiques et conceptions des enseignants* (p. 101-133). Éditions Alphil.
- Fagnant, A. et Lonhay, Y. (2023). Apprentissage autorégulé et mathématiques au préscolaire : que nous dit la littérature internationale ? Dans J.-L. Berger et S. C. Cartier (dir.), *L'apprentissage autorégulé* (p. 195-211). De Boeck.
- Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem-solving. Dans L. B. Resnick (dir.), *The nature of intelligence* (p. 231-235). Erlbaum.
- Flavell, J. H., Miller, P. H. et Miller, S. A. (2002). *Cognitive development* (4^e éd.). Prentice Hall.
- Flores, M. A. (2017). Practice, theory and research in initial teacher education: international perspectives. *European Journal of Teacher Education*, 40, 287-290. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1331518>
- Focant, J., Grégoire, J. et Desoete, A. (2006). Goal-setting, planning and control strategies and arithmetical problem solving at grade 5. Dans A. Desoete et M. Veenman (dir.), *Metacognition in mathematics education* (p. 51-72). Leiden University.
- Gagnière, L. (2010). *Comment inciter les régulations métacognitives pour favoriser la résolution de problèmes mal structurés ?* [Thèse de doctorat inédite, Université de Genève]. TECFA. http://tecfa.unige.ch/perso/laurence/these/LG_these_final.pdf
- Grawitz, M. (2001). *Méthode des sciences sociales*. Dalloz.
- Hanin, V., Colognesi, S., Cambier, A. C., Bury, C. et Van Nieuwenhoven, C. (2020). Décris-moi ta conception de l'intelligence et je te dirai quelle(s) pratique(s) évaluative(s) tu as tendance à préconiser. *e-JIREF*, 6(2), 45-71.
- Ioannidou-Koutselini, M. et Patsalidou, F. (2015). Engaging school teachers and school principals in an action research in-service development as a means of pedagogical self-awareness. *Educational Action Research*, 23(2), 124-139. <https://doi.org/10.1080/09650792.2014.960531>
- Jiang, Y., Ma, L. et Gao, L. (2016). Assessing teachers' metacognition in teaching: the teacher metacognition inventory. *Teaching and Teacher Education*, 59, 403-413. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.07.014>
- Koutselini-Ioannidou, M. et Pyrgiotakis, I. (2015). *Differentiation of teaching and learning*. Pedio.

- Lafortune, L. et Fennema, E. (2003). Croyances et pratiques dans l'enseignement des mathématiques. Dans L. Lafortune, C. Deaudelin, P.-A. Doudin et D. Martin (dir.), *Conceptions, croyances et représentations en maths, sciences et techmos* (p. 29-57). Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L., Jacob, S. et Hebert, D. (2000). *Pour guider la métacognition*. Presses de l'Université du Québec. <https://doi.org/10.2307/j.ctv18ph4w0>
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu. Méthode GPS et Concept de Soi*. Presses de l'Université du Québec.
- Mannion, J. et Mercer, N. (2016). Learning to learn : improving attainment, closing the gap at Key Stage 3. *The Curriculum Journal*, 27(2), 246-271. <https://doi.org/10.1080/09585176.2015.1137778>
- Noël, B. (2016). D'une approche exploratoire à un modèle opératoire de la métacognition. Dans S. C. Cartier et B. Noël (dir.), *De la métacognition à l'apprentissage autorégulé* (p. 27-39). De Boeck.
- Perry, J., Lundie, D. et Golder, G. (2019). Metacognition in schools: what does the literature suggest about the effectiveness of teaching metacognition in schools? *Educational Review*, 71(4), 483-500. <https://doi.org/10.1080/00131911.2018.1441127>
- Schraw, G. et Flowerday, T. (2000). Croyances des enseignants sur le choix pédagogique: une étude phénoménologique. *Journal de psychologie de l'éducation*, 92(4), 634-645. <https://doi.org/10.4000/rfp.2296>
- Southerland, S. A., Sinatra, G. M. et Matthews, M. R. (2001). Belief, knowledge, and science education. *Educational Psychology Review*, 13, 325-351. <https://doi.org/10.1023/A:1011913813847>
- Spruce, R. et Bol, L. (2015). Teacher beliefs, knowledge, and practice of self-regulated learning. *Metacognition and Learning*, 20, 254-277.
- Suteu, L. (2021). Teachers' beliefs about classroom practices that develop students' metacognition and self-regulated learning skills. *Acta Didactica Napocensia*, 14(1). <https://doi.org/10.24193/adn.14.1.13>
- Vanpee, D., Frenay, M., Godin, V. et Bédard, D. (2010). Ce que la perspective de l'apprentissage et de l'enseignement contextualisés authentiques peut apporter pour optimiser la qualité pédagogique des stages d'externat: What the perspective of authentic contextualized learning and teaching can do to optimize the pedagogical quality of internships. *EDP Sciences*, 10(4), 253-266. <https://doi.org/10.1051/pmed/20090330>

- Vause, A. (2010). L'approche vygotkienne pour aider à comprendre la pensée des enseignants. *Cahier de recherche en éducation et formation*, 81, 1-24.
- Veenman, M. V., Van Hout-Wolters, B. H. et Afflerbach, P. (2006). Metacognition and learning: conceptual and methodological considerations. *Metacognition and Learning*, 1(1), 3-14. <https://doi.org/10.1007/s11409-006-6893-0>
- Veenman, M. (2012). Metacognition in science education: Definitions, constituents, and their intricate relation with cognition. Dans A. Zohar et Y.-J. Dori (dir.), *Contemporary Trends and Issues in Science Education Metacognition and Learning* (p. 21-36). Springer.
- Vivegnis, I. (2019). Postures d'accompagnement et conceptions: une évidente interrelation? Quatre cas sous la loupe en contexte d'insertion professionnelle [Coaching postures and conceptions: an obvious interrelation? Four cases under the microscope in a context of professional insertion]. *Phronesis*, 1(1-2), 48-63. <https://doi.org/10.7202/1066584ar>
- Vlassis, J., Mancuso, G. et Poncelet, D. (2014). Le rôle des problèmes dans l'enseignement des mathématiques: analyse des croyances d'enseignants du primaire. *Cahiers des sciences de l'éducation*, 36, 143-174.
- Voogt, J. et Pareja-Roblin, N. (2012). A comparative analysis of international frameworks for 21st century competences: implications for national curriculum policies. *Journal of curriculum studies*, 44(3), 299-321. <https://doi.org/10.1080/00220272.2012.668938>
- Vosniadou, S., Darmawan, I., Lawson, M. J., Van Deur, P., Jeffries, D. et Wyrma, M. (2021). Beliefs about the self-regulation of learning predict cognitive and metacognitive strategies and academic performance in pre-service teachers. *Metacognition and Learning*, 16, 523-554. <https://doi.org/10.1007/s11409-020-09258-0>
- Wilson, N. S. et Bai, H. (2010). The relationships and impact of teachers' metacognitive knowledge and pedagogical understandings of metacognition. *Metacognition and Learning*, 5(3), 269-189. <https://doi.org/10.1007/s11409-010-9062-4>
- Zeichner, K. (2003). The adequacies and inadequacies of three current strategies to recruit, prepare, and retain the best teachers for all students. *Teachers College Record*, 105, 490-519. <https://doi.org/10.1111/1467-9620.00248>
- Zohar, A. et Barzilai, S. (2013). A review of research on metacognition in science education: current and future directions. *Studies in Science Education*, 49(2), 121-169. <https://doi.org/10.1080/03057267.2013.847261>

Yann Mercier-Brunel

**Les normes évaluatives des enseignants
face aux réformes de l'évaluation en France :
en quoi constituent-elles un obstacle
à une évaluation soutenant le processus
d'autorégulation de l'apprentissage des élèves ?**

Résumé

Parmi les dernières réformes sur l'évaluation scolaire en France, celle qui repose sur un socle commun de connaissances et de compétences durant la scolarité obligatoire est une des plus importantes. Introduite en 2016 dans les collèges (élèves de onze à quinze ans), elle a imposé aux enseignants d'évaluer autrement. Notre étude repose sur quarante entretiens conduits en 2016 et 2017 auprès d'enseignants de différentes disciplines, et cherche à identifier les normes sous-tendant leurs pratiques évaluatives susceptibles de constituer des obstacles pour une évaluation au service de l'apprentissage des élèves. Nous identifions trois normes problématiques: la nécessité de mettre une note sur 20, historique en France, la centration de l'évaluation sur l'acte évaluatif de l'enseignant et non sur les processus de l'élève, et la nécessité d'appuyer l'évaluation sur une épreuve suivant le modèle de l'examen.

Introduction

Depuis un peu plus d'une dizaine d'années, le déplacement initié par Allal de l'évaluation vers des questions de régulation des apprentissages (voir par exemple Allal, 1988) a permis la prise en compte de nombreux travaux anglophones sur l'apprentissage autorégulé (notamment Hadwin et Winne, 1998) par la recherche européenne francophone (Cosnefroy, 2010; Hadji, 2012), phénomène facilité notamment par des publications de chercheurs québécois travaillant dans les deux langues (Cartier, 2007; Laveault, 2007).

Si l'intérêt du soutien à l'autorégulation de l'apprentissage n'est plus vraiment questionné par la recherche, ni sur le plan cognitif (Zimmerman, 2008) ni sur celui de l'implication émotionnelle des élèves au sein des classes (Boekaerts et Corno, 2005, Berger et Büchel, 2012), il ne s'est pas encore imposé comme une dimension de l'évaluation dans la culture scolaire française, qui demeure fortement influencée par des buts de performance (tels que définis par Pintrich, 2003, c'est-à-dire visant la comparaison favorable de ses résultats avec ceux des autres élèves au lieu d'une autoévaluation par rapport aux objectifs d'apprentissage fixés pour la tâche). Ces buts sont renforcés par une logique historique en France de notation et de classement (Merle, 2018), qui s'observe y compris dans la période de scolarité obligatoire, où pourtant aucune sélection n'est censée s'opérer.

Certes, la recherche en éducation a souvent peiné à influencer les pratiques quotidiennes des enseignants (Perrenoud, 2015), et il semble que cette domination de la mesure de performance (Vial, 2012) soit cohérente avec une démarche de « normalisation » solidement ancrée chez les enseignants (Mercier-Brunel, 2021a), particulièrement dans le second degré de l'école française (grades 6 à 12). Nous définissons cette normalisation à partir de Foucault (1975) comme un ensemble de processus évaluatifs conduisant à appréhender les performances des élèves au regard de leur écart à des résultats attendus, mais également à tenter de réduire ces écarts par différentes démarches pédagogiques.

Notre questionnement porte sur l'existence de normes qui sous-tendent les gestes professionnels évaluatifs des enseignants; en quoi ces normes

sont-elles susceptibles de constituer des obstacles à l'autorégulation de l'apprentissage des élèves, dans une perspective de conformité de la performance (processus de normalisation) et non de développement de compétences (qui conduirait à impliquer les élèves dans une discussion sur les normes mobilisées, participant d'une microculture de classe – voir Mottier Lopez, 2020)? Nous cherchons à renouveler l'opposition entre les évaluations normative et formative, à la fois en élargissant la première à la mobilisation de normes (et pas uniquement à la comparaison des performances entre élèves) et en les replaçant toutes les deux à des niveaux différents de l'environnement dans lequel s'exercent les pratiques évaluatives: le cadre culturel et la compétence professionnelle.

À partir d'une série d'entretiens conduits auprès d'enseignants français lors de la mise en place d'une réforme de l'évaluation en 2016, nous tentons de mettre au jour différents types de normes qui, au-delà des contraintes organisationnelles, vont à l'encontre de gestes professionnels évaluatifs soutenant l'autorégulation de l'apprentissage des élèves.

Cadre théorique

Des gestes professionnels évaluatifs soutenant l'autorégulation de l'apprentissage

Les études de Jorro sur les gestes professionnels (2018) ont permis de faire évoluer le cadre de ces gestes qui segmentent l'activité de l'enseignant afin d'en permettre l'analyse et la compréhension.

L'auteure avait initialement identifié trois dimensions du geste professionnel (Jorro, 2002) :

- sa dimension expérientielle, construite à partir des connaissances et de l'expérience du professionnel, qui fait reposer un geste professionnel évaluatif sur ses connaissances didactiques et pédagogiques mais également sur ce que l'enseignant sait ou croit savoir de l'évaluation, et sur son expérience dans une approche phénoménologique (Merleau-Ponty, 1945) ;

- sa dimension éthique, liée aux valeurs singulières qui conduisent l’enseignant à donner un sens à ses gestes professionnels évaluatifs, au regard de ses valeurs. Il y a dans cette dimension un caractère herméneutique dans le sens qu’un enseignant se perçoit (et se définit) particulièrement en fonction de ce qu’il recherche ou s’interdit avec ses gestes évaluatifs, notamment en matière de respect, d’équité, de bienveillance et d’exigence, et suivant la façon dont il perçoit l’intérêt des élèves et la façon de les aider à progresser ;
- sa dimension communicative et adressée qui peut s’analyser sur un plan linguistique (Mercier-Brunel, 2019) en fonction de l’effet perlocutoire recherché auprès des élèves (comparer, rassurer ou sermonner, faire rectifier une réponse ou identifier une erreur, soutenir l’autoévaluation de l’apprentissage, etc.).

En 2018, Jorro souligne l’existence d’un horizon comme visée de l’action (l’*end-in-view* de Dewey, 1975), d’un sens donné au geste professionnel par un acteur soucieux de bien faire son travail et de la part de l’émotion dans un geste appréhendé comme un « art de faire ».

Cette approche met en évidence différents niveaux dans un geste professionnel évaluatif où une norme peut s’exercer : celui de la culture professionnelle dans laquelle il s’est construit et à laquelle il appartient, celui des valeurs sociales intériorisées qui relèveraient de normes morales (Durkheim, 1912), celui de la communication professionnelle entre un enseignant et ses élèves. L’évaluation peut ainsi être normative bien au-delà de la pratique de notation comparative, par rapport au but qu’elle cherche à atteindre, aux moyens qu’elle mobilise et à la façon de les mobiliser. Elle s’inscrit également dans une culture sociale et scolaire (Durrive, 2015) qui, comme toute culture, ne peut exister que parce qu’elle porte et relaie des normes (Kohlberg, 1984). L’anthropologie sociale permet d’inscrire le développement personnel et professionnel d’un enseignant perçu comme sujet social et agissant, au sein d’une communauté de pratique (Lave et Wenger, 1991). Ce dernier évolue en interaction avec son environnement de classe, entre l’*arena* (dimension contraignante de l’environnement) et le *setting* (dimension sur laquelle on peut agir) tels que les a redéfinis Mottier Lopez (2020). Cette approche permet d’interroger les normes

pesant sur les gestes professionnels (qui vont constituer des obstacles à des gestes soutenant l'autorégulation par les élèves de leur apprentissage) mais également d'ouvrir des perspectives sur la façon de les dépasser en agissant sur le contexte de la classe (Mottier Lopez, 2008).

Concernant le soutien à l'autorégulation de l'apprentissage, Laveault (2012) souligne l'influence grandissante dans la recherche anglosaxonne d'une évaluation-soutien de l'apprentissage (EsA), dans la lignée du mouvement de l'*assessment for learning* (AfL), même s'il admet avec Allal (Laveault et Allal, 2016) qu'*il semble que les éducateurs et les apprenants n'ont pas été en mesure de récolter tous les avantages possibles de l'EsA et que leurs attentes n'ont pas été pleinement satisfaites*» (p. 2, notre traduction). Une des raisons de cette difficulté à entrer dans les pratiques ordinaires de classe pourrait relever d'un profond changement des habitudes, car l'EsA vise moins une évaluation plus fréquente qu'une «*évaluation en continu*» (Laveault, 2012), le processus évaluatif cessant d'être cantonné à des observations ponctuelles plus ou moins instrumentées reposant sur des exercices relevés ou des devoirs sur table, pour s'inscrire dans une logique de collecte continue d'informations impliquant l'élève. Laveault identifie ainsi la vision plus large d'une évaluation de l'apprentissage (*assessment of learning*) intégrant une évaluation pour l'apprentissage (*assessment for learning*), voire une évaluation constituant en soi un apprentissage (*assessment as learning*) qui éviterait les pièges d'une évaluation formative procédurale entraînant une remédiation systématique. Il s'agirait davantage d'une évaluation formative telle qu'elle est désormais comprise, liée à l'autorégulation de l'apprentissage (Panadero, Andrade et Brookhart, 2018; Brandmo, Panadero et Hopfenbeck, 2020), qui entendrait la régulation de l'apprentissage comme une régulation des processus cognitifs et émotionnels des élèves et non simplement une régulation de leur activité (Perrenoud, 1998).

Cosnefroy (2010) indique que les modèles de l'apprentissage autorégulé partagent des présupposés quant aux conditions requises, ce que confirment et précisent différents développements théoriques récents (Mercier-Brunel, Mottier Lopez et Cartier, 2019; Cartier et Berger, 2020): une motivation initiale suffisante, la définition d'un but à atteindre, la possibilité de recourir à des stratégies d'autorégulation et les moyens

de s'auto-évaluer. Ces présupposés sont-ils alors compatibles avec les postures évaluatives des enseignants?

Normes professionnelles et posture évaluative

Conformément au modèle de Jorro (2016), nous faisons reposer les gestes professionnels évaluatifs des enseignants sur une culture de l'évaluation, sur des compétences construites en formation et sur le terrain, et sur un ensemble de postures qui les articulent entre eux. Les normes qui cadrent les gestes professionnels s'inscrivent ainsi dans la culture de l'enseignant et encadrent le développement de ses compétences évaluatives. Par ailleurs, nous définissons avec Bucheton (2009) la posture comme un schème préconstruit du « penser-dire-faire » que l'enseignant convoque en réponse à une situation, et qui a été construit dans son histoire sociale, personnelle et scolaire. Les normes relèvent alors des « logiques d'arrière-plan » (Bucheton et Soulé, 2009) dans lesquelles se fondent ces postures. Notre étude vise donc à identifier les normes qui s'exercent et conduisent les enseignants à mobiliser des gestes emblématiques du métier (Jorro, 2002), reposant sur une évaluation qui traditionnellement privilégie le test papier-crayon comme le constatent Fagnant et Goffin (2017), plutôt que des gestes professionnels valorisant et soutenant l'autorégulation de l'apprentissage (Mercier-Brunel, 2019).

Nous ne souhaitons pas ici dissenter sur la notion de norme mais il est important de préciser l'acception sur laquelle se fonde notre étude. Nous nous appuyons sur les penseurs modernes qui ont théorisé la norme: dans une perspective naturaliste comme Durkheim (1912) ou sociologique comme Weber (1922), la norme est coupée de sa rationalité originelle, celle qui l'a vue apparaître comme une règle cohérente avec les nécessités d'un certain contexte, et elle perdure non plus pour sa rationalité mais comme un élément culturel structurant (par exemple la notation chiffrée sur 20 en France, issue de la nécessité de classement des grandes écoles et étendue à l'ensemble du système scolaire – Merle, 2018 – malgré ses aspects délétères – Butera et al., 2020). Nous faisons également référence à ceux qui ont exploré la question des comportements normatifs tels

que Foucault (1975) et Canguilhem (1966), et à cette force sociale de « normalisation »¹. Nous la distinguons de la « normation » qui consisterait à formaliser une norme à partir du réel. La norme n'est pas simplement un repère objectivé mais un couplage entre un référent et une conduite associée ou, suivant la proposition d'Auroux (1991), « *une prescription ou une règle, c'est-à-dire un type de proposition reconnaissable en ce qu'il peut généralement être paraphrasé par une phrase introduite par devoir* » (p. 81). Nous rejoignons Kohlberg (1984), pour qui les normes sont assimilées par le sujet lors de sa socialisation, leur contenu sémantique n'étant pas remis en question car il relève des convictions normatives qui se situent à ce niveau non réfléchi et indiscutable. Par ailleurs, l'engagement au départ volontaire d'un sujet dans une organisation professionnelle comme l'Éducation nationale française suppose une implication normative (au sens de Fournier, 2015) qui conduit l'enseignant à intégrer ces normes professionnelles et à ne plus les questionner car elles attestent, y compris à ses propres yeux, de sa professionnalité.

Nous distinguons également la norme du simple référentiel, en lui associant la dimension dynamique d'un comportement modéré par des formes de sanction sociale (Goffman, 1974). Ainsi, une norme encadrant les gestes professionnels évaluatifs des enseignants serait une règle dont la sanction sociale en cas d'enfreinte est portée par un groupe (les élèves, les familles, la communauté enseignante, l'Institution ou la société en général). Cette règle est la plupart du temps suffisamment intériorisée dans leurs postures évaluatives pour être appliquée tout en échappant à la conscience réflexive susceptible de la questionner. Il est alors particulièrement difficile de s'affranchir de ces règles emblématiques qui apparaissent à tous, au sein de la profession et de la société, comme « normales », y compris lorsqu'elles sont davantage source d'inégalités scolaires que de progrès des élèves. Et plus un sujet s'inscrit dans la professionnalité enseignante, plus il est légitime et reconnu par ses pairs, mais aussi plus il a intériorisé le « système de normes et de valeurs en acte » lié à l'histoire du métier qui fonde cette professionnalité (Lantheaume et Simonian, 2012). En fait, l'exercice du

¹ Dans notre étude, recourir à l'évaluation pour faire apparaître l'écart jugé anormal entre les performances des élèves et ce qui est attendu (voir Mercier-Brunel, 2021b).

métier vient imposer les normes en usage (Condette, 2007) et « *la culture scolaire possède une forte aptitude à l'immobilité par répétition des pratiques et des contenus légitimés par les ans* » (Condette, Crinon et Muller, 2018), ce que souligne également Figari (2016) avec des enseignants expérimentés qui ne sont pas forcément « *en capacité de remettre en question des routines et des croyances très fréquentes dans ce domaine* » (p. 10).

Pour autant, la recherche a ouvert des pistes susceptibles de permettre à un enseignant de renouveler ces normes afin de faire évoluer les gestes professionnels évaluatifs et de soutenir effectivement l'autorégulation de l'apprentissage par les élèves : grâce à la plasticité de la professionnalité enseignante face à certains contextes conduisant à des dilemmes (Lantheaume, 2016), grâce à des crises induites par des réformes qui contribuent à remettre en question ses pratiques établies (Mercier-Brunel et Crocé-Spinelli, 2021), grâce à la création d'une microculture de classe dans laquelle les objectifs nécessitent une reconfiguration des normes imposée par des choix pédagogiques (Mottier Lopez, 2020), grâce à l'inscription dans un groupe de professionnels expérimentés qui induit une modération par les pairs experts (Van Nieuwenhoven, Picron et Colognesi, 2016) et non plus par les élèves et leurs familles. Ces pistes s'observent-elles au-delà de situations particulières (notamment des dispositifs accompagnés par la recherche) et comment les normes y sont-elles dépassées ?

Contexte et question de recherche

Il existe pour nous un paradoxe puissant lié aux pratiques évaluatives des enseignants et au peu de soutien à l'autorégulation de l'apprentissage par les élèves qu'elles proposent, entre le niveau social de la profession et le niveau individuel des professionnels. En effet, plusieurs recherches montrent de façon claire et avec rigueur que certaines pratiques évaluatives individuelles sont largement susceptibles de soutenir ce processus d'autorégulation (rassemblées notamment dans Mercier-Brunel, Mottier Lopez et Cartier, 2019 ; Berger et Cartier, 2020). Par ailleurs, la créativité de certains enseignants et leur fort engagement peuvent les conduire

à s'affranchir de certaines normes pour faire évoluer leurs pratiques évaluatives et les mettre au service du soutien à l'autorégulation de l'apprentissage (Mercier-Brunel et Crocé-Spinelli, 2021). Or, ces résultats viennent s'articuler avec des «normes d'internalité» (Dompnier et Pansu, 2010), relayées par la société et l'Institution, qui feraient reposer la responsabilité des gestes professionnels évaluatifs des enseignants (et de leur éventuelle inefficacité) uniquement sur leurs auteurs. Pourtant l'environnement professionnel est fondamental pour que ces gestes évoluent (ou pas), et nous avons observé qu'une évolution positive des pratiques enseignantes ne survit pas forcément à un environnement institutionnel qui cesse de les soutenir (Mercier-Brunel et Crocé-Spinelli, 2021). Ainsi, l'homogénéité des pratiques évaluatives peu formatives des enseignants français (OCDE, 2016 et 2019) ne peut être de la seule responsabilité individuelle de centaines de milliers d'entre eux. L'évolution des pratiques évaluatives des enseignants au service de l'autorégulation de l'apprentissage des élèves relève-t-elle alors principalement d'une responsabilité individuelle ou collective ?

Notre questionnement de recherche porte sur ce paradoxe : n'y aurait-il pas des normes sociales et professionnelles qui constituent des obstacles aux pratiques évaluatives des enseignants soutenant l'autorégulation de l'apprentissage des élèves ? Sur quelles cultures, compétences et postures reposent les gestes professionnels mobilisés et quelles normes apparaissent et sont susceptibles de les encadrer ?

Ce questionnement a une résonance particulière en France depuis 2021. En effet, plusieurs réformes d'importance depuis la rentrée 2016, avec des discours institutionnels variables, demandent aux enseignants français de faire évoluer leurs pratiques évaluatives.

La première, celle sur laquelle nous avons un peu de recul et qui constitue le cadre de notre étude, est l'introduction d'un socle commun de connaissances, de compétences et de culture (S4C) qui s'impose durant toute la scolarité obligatoire. Au niveau du collège (grades 6 à 9), une version de ce référentiel de compétences est devenue depuis la rentrée 2016 une obligation pour tous les enseignants, les contraignant à positionner chaque trimestre les élèves au regard de compétences définies, sur un livret

scolaire unique national (LSU), en parallèle ou à la place de l'évaluation sur 20. Ce livret a fait naître chez certains le soupçon d'une volonté de comparer les établissements et de contrôler leurs méthodes d'enseignement (SNES, 2017), alors que les enseignants français sont particulièrement attachés à l'idée de liberté pédagogique (Normand et Derouet, 2005).

La deuxième réforme porte sur un élément structurant des systèmes scolaires en général et donc du système français: le baccalauréat. À la rentrée 2019, la structure d'enseignement du lycée (seconde, première et terminale – grades 10 à 12) est profondément modifiée pour que les élèves opèrent des choix de spécialités, dans l'optique d'une orientation progressive. Les sections (littéraires, économiques, sciences de la nature) disparaissent au profit de trois spécialités choisies dans une liste de plus de dix, dont deux seront présentées au baccalauréat. Une part importante d'évaluation continue est introduite et à la rentrée 2021, toutes les matières évaluées en contrôle continu doivent s'inscrire dans un « *projet d'évaluation* » qui précise « *les principes qui prévalent à l'évaluation formative* » et inscrit « *les questions de l'évaluation dans la perspective de l'orientation, et de l'accès à l'enseignement supérieur* » (ministère de l'Éducation nationale, 2021). Ainsi, les pratiques évaluatives individuelles des enseignants doivent s'harmoniser au sein d'une même matière dans un même établissement, et la fonction formative de l'évaluation est rappelée à un niveau d'enseignement (le lycée) plutôt porté sur des formes traditionnelles d'évaluation certificative de type papier-crayon (Merle, 2018).

Enfin, la troisième réforme concerne le premier cycle universitaire technologique, avec la définition d'un Bachelor universitaire de technologie (BUT) mis en œuvre de façon échelonnée sur les trois années de la rentrée 2021 à la rentrée 2023. Les étudiants doivent être évalués pour 40 % par des « *situations d'apprentissage et d'évaluation* », tâches complexes les conduisant à mobiliser un ensemble d'enseignements théoriques et d'enseignements plus pratiques. Par ailleurs, un portfolio doit être constitué tout au long de la formation et accompagné par les équipes pédagogiques. Les enseignants doivent donc faire évoluer leurs pratiques évaluatives.

Ainsi, la question de l'évaluation en France semble au cœur de tous les niveaux d'enseignement, de l'école primaire à des formations du supérieur.

Le corpus analysé

Méthode et corpus

Notre étude s'appuie sur des entretiens conduits durant les deux premières années scolaires de la mise en place de la réforme (2016-2017 et 2017-2018) auprès de 40 enseignants en collège, 18 principaux et principaux adjoints et 7 inspecteurs d'académie - inspecteurs pédagogiques régionaux (IA-IPR). Les analyses qui suivent portent uniquement et de façon plus approfondie sur les entretiens conduits auprès des enseignants (pour une analyse transversale de l'ensemble du corpus, voir Mercier-Brunel, 2023).

Les entretiens ont été conduits dans le cadre d'une unité d'enseignement portant sur la mise en œuvre du S4C, au sein du master Management des organisations scolaires (MADOS), porté par un consortium de six universités françaises, dont les étudiants sont des cadres éducatifs (inspecteurs et chefs d'établissement) exerçant sur tout le territoire français. Ils ont ensuite été analysés à partir d'un protocole d'analyse du discours déjà éprouvé lors de précédents travaux (Mercier-Brunel, 2019). Le corpus final est donc constitué de 40 entretiens conduits auprès de 40 professeurs de collège: 18 hommes (3 mathématiques, 3 physique-chimie, 3 sciences de la vie et de la terre, 1 technologie, 2 français, 3 histoire-géographie, 3 éducation physique et sportive) et 22 femmes (3 mathématiques, 1 physique-chimie, 3 sciences de la vie et de la terre, 6 français, 2 histoire-géographie, 4 anglais, 2 espagnol, 1 éducation physique et sportive).

Analyse transversale des quarante entretiens

Catégorisation des entretiens

Lors de l'analyse propositionnelle des entretiens, sept thématiques ont été identifiées car présentes dans plus de la moitié d'entre eux, comme le surcroît de travail ou le rôle des cadres supérieurs. Trois thématiques ont été retenues ici, parce qu'elles permettent d'observer

dans des entretiens à la fois la question du soutien à l'autorégulation de l'apprentissage par l'élève et l'évocation (souvent implicite) de normes sous-tendant les gestes professionnels évaluatifs :

- l'intérêt pédagogique d'une évaluation par compétences reposant sur le S4C, et plus particulièrement le passage d'une structure de buts de performance à une structure de buts de maîtrise que Pintrich (2003) relie à l'autorégulation de l'apprentissage ;
- le maintien ou pas de la coexistence d'une évaluation chiffrée et d'une évaluation par les compétences du S4C, avec la question de l'intelligibilité et de l'utilité en matière de soutien à l'autorégulation de l'apprentissage (Panadero, Andrade et Brookhart, 2018 ; Mercier-Brunel, 2019) ;
- la compréhension et la mobilisation du S4C par les élèves (d'après les enseignants), et notamment leur appropriation des enjeux de la tâche proposée et des critères d'évaluation, nécessaires au développement d'un processus d'autorégulation de l'apprentissage par les élèves suivant Laveault (2007).

Analyse par catégories

L'intérêt pédagogique de la réforme du S4C constitue un sujet invoqué par 31 professeurs sur 40, avec des propos mitigés. 18 soutiennent l'intérêt pédagogique d'une évaluation liée au S4C, 13 la remettent clairement en question en invoquant la pertinence moindre de cette évaluation vis-à-vis de la note chiffrée décrite comme plus transparente pour identifier le niveau d'un élève (10) ou plus cohérente au regard des contenus des programmes (3). Parmi les 18 défenseurs du S4C, les arguments principaux reposent sur une conception facilitée des dispositifs de remédiation (6), une meilleure visualisation de la nature des progrès de l'élève (4), la valorisation de ses acquis aux yeux de l'élève (4). Il est également intéressant d'observer que ces 18 enseignants appartiennent à des disciplines diverses, et qu'il ne semble pas y avoir des disciplines plus favorables à l'évaluation par le socle commun (du moins dans cet échantillon).

Thème	Nb qui l'abordent spontanément (sur 40 enseignants)	Sous-catégories
Intérêt de la réforme du S4C	31	<p>18 lui trouvent de l'intérêt (dont 6 plus facile pour la remédiation, 4 meilleure visualisation des progrès, 4 meilleure valorisation des progrès, 2 autres arguments) 13 la remettent en question (10 pas transparente pour les élèves, 3 pas cohérente avec les programmes)</p>
Coexistence S4C et notes chiffrées	28	<p>24 justifiée par la demande des familles et élèves (dont 11 la coexistence reste cohérente, 13 cela permet de ne pas se démarquer des autres enseignants) 4 non justifiée car incohérence entre le S4C et la note chiffrée</p>
Participation des élèves à leur évaluation par le S4C	28	<p>24 difficile car les élèves ne comprennent pas l'évaluation par les compétences du S4C (dont 10 moins transparente que la note chiffrée, 8 à cause de la formulation trop floue des compétences, 6 essaient mais ne savent pas pourquoi cela ne fonctionne pas) 4 parviennent à faire comprendre et mobiliser les compétences du S4C par les élèves</p>

En ce qui concerne le maintien de la note chiffrée et sa coexistence avec l'évaluation des compétences du S4C, 28 enseignants sur 40 l'abordent spontanément, 24 la justifiant par l'intérêt des familles et/ou des élèves, demandeurs de notes sur 20. Toutefois, seulement 11 enseignants (sur les 24) défendent cette coexistence également sur le plan pédagogique : « *les compétences pour mesurer le chemin qu'il reste à parcourir et les notes pour mesurer les étapes pour y parvenir* ». Pour les 13 autres, il s'agit surtout de ne pas « *se démarquer des collègues* ». Les 4 autres enseignants sur les 28 jugent cette coexistence non pertinente, voire problématique, car source de confusion.

Enfin, sur les 28 enseignants qui abordent la participation des élèves à l'évaluation de leurs compétences (qui ne sont pas les 28 mêmes que ceux du paragraphe précédent), 24 affirment que les élèves ne la comprennent pas : 10 enseignants indiquent que la note chiffrée est plus transparente, 8 imputent cela à la formulation trop floue des compétences, et 6 trouvent la démarche pédagogiquement pertinente mais ne parviennent pas à ce que les élèves se l'approprient (sans identifier pourquoi). Seuls 4 enseignants indiquent que cette forme d'évaluation peut être comprise et utilisée par les élèves eux-mêmes pour réguler leur apprentissage.

Synthèses sur les normes

Il apparaît qu'une première norme cadre les gestes professionnels de certains enseignants : mettre une note chiffrée sur 20 points s'inscrit bien dans une conduite structurant le métier. Il faut préciser que, réglementairement, les enseignants de collège ne sont pas soumis à l'exigence d'attribuer une note chiffrée à leurs élèves, uniquement à celle d'évaluer les compétences du socle ; ils pourraient s'y trouver contraints par la politique de l'établissement, mais seulement 4 enseignants, ceux qui contestent la pertinence de la coexistence de la note sur 20 et de l'évaluation par compétences, mentionnent cette contrainte. On observe dans les entretiens une modération sociale de cette norme qui se situe

soit dans la demande des parents et des élèves d'une note, soit au niveau de l'autocensure d'une évaluation qui pourrait conduire à se distinguer de ses collègues. Aucun exemple n'est donné, dans les entretiens, d'une situation où l'un de ces 24 enseignants aurait tenté de changer de pratique et aurait été en difficulté par la réaction des élèves, des parents ou de ses collègues. Il s'agit plutôt d'une incompréhension des familles perçue comme indépassable (« *ça ne leur parle pas. Ils me disent oui mais ça fait combien?*»). Le discours repose généralement sur une évidence avec des énoncés généraux (« *ils demandent*», « *ils veulent*», s'agissant parfois des élèves, d'autres fois des parents) ou des formules impersonnelles (« *on ne peut pas*», « *il faut*»). Une partie des enseignants défendent la note sur 20 à partir d'arguments de l'ordre de la précision de la mesure chiffrée (vis-à-vis de compétences évaluées avec quatre niveaux). Même si on peut s'interroger au regard des décennies de recherche en docimologie démontrant la subjectivité de la note chiffrée (Noizet et Caverni, 1983; Merle, 1996; Suchaut, 2008), certains enseignants semblent réellement adhérer à cette idée de précision de la mesure. Par ailleurs, selon les enseignants, on observe une moindre contestation des parents avec une note chiffrée qu'avec une évaluation par compétences (CNET, 2014). Dans tous les cas, la notation sur 20 relève bien d'une norme relayée par les enseignants dans le sens où nous avons défini la norme, et à ce titre elle n'est quasiment jamais remise en question y compris par ceux qui défendent la réforme de l'évaluation par compétences. En fait, seule une minorité perçoit l'incohérence entre une logique d'évaluation chiffrée de performance et une logique de soutien au développement de compétence et à l'autorégulation de l'apprentissage des élèves.

Si la notation sur 20 peut constituer pour certains enseignants une fin en soi de l'évaluation, avec une vision exclusivement certificative au détriment d'une évaluation formative, d'autres enseignants interrogés tentent de réconcilier évaluation formative et certificative et de faire marcher l'évaluation pédagogique « *sur ses deux pieds*» (Mottier Lopez, 2014). Mais il semble que d'autres normes qui sous-tendent les gestes professionnels évaluatifs des enseignants constituent alors des obstacles plus spécifiquement liés au soutien à l'autorégulation de l'apprentissage par les élèves.

Analyse spécifique de quatre entretiens particuliers

Focale sur quatre entretiens

Pour mettre en lumière de façon plus précise ces normes, nous avons fait le choix de présenter ici quatre entretiens particuliers, qui ont été conduits auprès des quatre enseignants de notre corpus qui adhèrent à la démarche par compétence imposée par la réforme et cherchent à ce que les élèves s'en emparent pour autoréguler leur apprentissage². Or ces enseignants ne parviennent pas à générer cette appropriation chez leurs élèves. Précisons que ce sont également les quatre enseignants qui contestent la pertinence de la coexistence des évaluations chiffrées et par compétence, et qu'ils font partie des enseignants interrogés en 2017, soit près d'un an et demi après l'introduction de la réforme.

Analyse du premier entretien

La première professeure intervient en sciences de la vie et de la Terre (SVT) et enseigne depuis dix ans, dont sept dans l'établissement. L'ensemble des enseignants de SVT de son collège utilisaient déjà l'évaluation par compétences mais ils ont décidé en 2016, d'un commun accord, d'évaluer au quotidien uniquement les compétences du S4C.

Elle argumente pédagogiquement son passage à l'évaluation par compétences en mettant l'élève au cœur de sa démarche: *«L'élève cible plus facilement ce qu'il sait faire [...] L'élève ne savait pas toujours pourquoi il avait cette note finalement.»* Pourtant, elle ne constate pas d'amélioration des performances: *«Pour les élèves moyens, on voit mieux les progrès même si la nécessité de mettre des notes à un moment donné ramène sur des moyennes quasiment inchangées.»* Elle soulève la difficulté à définir des exigences en matière de compétences du côté

² Nous remercions particulièrement Jean-Philippe Monteil, Chystelle VictorinPistin, Yannick Sinimale et Audrey Walkowiak pour ces entretiens, ainsi que Nathalie Mons pour nous avoir permis d'utiliser ces données.

des enseignants: «*Mes collègues ont du mal à ne pas exiger les mêmes valeurs [en 5^e] qu'en 3^e [...]. Le niveau d'exigence, on a du mal à le faire augmenter finalement.*» Pourtant, l'enseignante fait partiellement référence à l'autorégulation de l'apprentissage par les élèves: «*Je propose plusieurs exercices à faire et je leur dis de faire dans l'ordre qui leur paraît le plus judicieux. J'essaie de mettre en place avec les élèves une stratégie aussi: essayer de voir par eux-mêmes ce qui est mieux.*» Elle est consciente de l'importance que l'élève s'approprie le but d'apprentissage de la tâche proposée: «*Lorsque l'élève va lire la compétence, il va savoir ce que c'est. Il faut absolument que lorsqu'ils ont eu lu notre attente, qu'ils aient compris, qu'ils aient décrypté tout de suite ce que c'est.*». Mais elle semble moins s'inscrire dans une posture de soutien que d'intervention directe: «*Je les prends à part et je fais la correction avec eux et avec le cahier pour qu'on cible où sont les connaissances et les compétences que je demande dans le cahier.*»

Analyse du deuxième entretien

Le second enseignant, également en SVT dans un autre collège, est professeur depuis seize ans, dont quatorze dans l'établissement. La nouvelle formulation des compétences du S4C est selon lui pertinente pédagogiquement: «*Il y a 8 compétences, elles sont beaucoup plus précises. On voit davantage l'évolution de l'élève. [...] Moi j'ai davantage apprécié [que le précédent socle].*» Précisons qu'il est formateur et accompagne donc d'autres enseignants sur le passage au S4C.

Il indique désormais construire tout son enseignement à partir des compétences et pas uniquement l'évaluation: «*Je fais mon cours en fonction de la compétence alors qu'avant je faisais mon cours et je voyais les compétences après.*» Toutefois, s'il indique que les élèves ont perçu le changement, on peut s'interroger sur la réalité d'un passage effectif d'une logique de performance à une logique de maîtrise: «*Ils ont vu qu'on avait du boulot [...] ils l'ont ressenti avec les nouvelles grilles, les codes couleurs, même si on le faisait. [...] Ils bossent pareil, ils savent qu'ils bossent pour une compétence, pour avoir une couleur.*» Sa réflexion sur

l'approche par compétences semble évoluer : *« Avant je ne regardais pas l'évolution [...], là j'ai évolué. »* Il est toujours dans une forme d'expérimentation : *« C'est super compliqué d'évaluer la compétence pendant l'activité [...] j'ai essayé en début d'année mais c'est bon, je ne refais plus. Il faut trouver un système. »* Concernant les dimensions de l'autorégulation de l'apprentissage, il souligne l'importance du sens que les élèves donnent aux tâches proposées et aux outils : *« Pourquoi je fais ça ? Et je sais que j'avais des questions avant comme ça. Là j'en ai moins. Ils savent que c'est la compétence [...] »* ; *« Les grilles sur les activités [...] ils y ont accès tout le temps. »* Toutefois, l'action reste principalement du côté de l'enseignant et le rôle de l'élève dans son apprentissage n'est pas évoqué : *« Soit je modifie mon activité et je la rends plus simple, soit je modifie ma compétence en fait ou alors je donne des aides, il y a plusieurs façons, des coups de pouce, c'est surtout ça. »*

Analyse du troisième entretien

La troisième professeure enseigne le français depuis vingt-quatre ans, dont trois au collège. Elle a une expérience variée de l'enseignement, puisqu'elle a exercé à l'étranger durant la majorité de sa carrière (dans un établissement français), et est habituée à s'autoformer à cause de l'accompagnement moindre dont elle a pu bénéficier lors des différentes réformes.

Elle a progressivement perçu l'intérêt de l'approche par compétences : *« J'ai pas tout de suite trouvé l'intérêt dans la compétence. [...] Une fois que l'on a accepté ce principe-là, la compétence, je me suis dit c'est intéressant. »* Cette réflexion l'a conduite à faire des recherches, à lire et à développer un regard critique sur la réforme du S4C : *« On dit qu'il y a eu un renversement terrible et en même temps derrière tout de suite, pour rassurer les profs, on va leur remettre un programme disciplinaire. »* Elle place l'élève au cœur de l'évaluation par compétences mais place la focale sur les gestes de l'enseignant : *« arriver à avoir une approche plus fine de l'élève et ses points de réussites ou de non-réussites »* qui *« oblige finalement [l'enseignant] à vraiment cibler ce sur quoi on va travailler et voir quel dispositif on va*

mettre en place pour le travail». L'enseignant «*doit développer des stratégies pour mettre en place de l'écriture, de la lecture [...], de la recherche d'information*». Elle se concentre sur la mobilisation des élèves: «*J'ai vraiment associé la compétence à la mise en activité de l'élève et au projet*», «*on est dans la motivation de l'élève [...] "donner du sens" [...] le rattacher à un univers connu [...] pour l'impliquer.*» Pourtant, elle réalise que sa perception est centrée sur l'enseignant: «*C'est un peu une projection d'adultes, c'est-à-dire que c'est très rassurant, c'est très valorisant pour le prof qui le fait.*» Elle s'interroge sur l'articulation entre performance et compétence sur le plan de la temporalité: «*Est-ce qu'il faut évaluer l'élève à un moment un temps donné ou est-ce qu'il faut l'évaluer quand il est capable de faire une compétence?*»

Analyse du quatrième entretien

Le quatrième et dernier entretien a été conduit avec une professeure de physique-chimie enseignant depuis dix ans, dont deux dans le collège.

Elle s'interroge particulièrement sur l'appropriation de l'évaluation par compétences: «*Même nous on a du mal à le comprendre. Donc comment l'expliquer aux élèves? La difficulté, elle est là.*» Elle exprime de nombreux doutes sur sa démarche. Elle indique être en difficulté pour permettre aux élèves de s'emparer de l'évaluation par compétences: «*J'ai beau l'expliquer aux élèves, ils ne comprennent pas les notions de compétences, les domaines [...] je ne suis pas encore arrivée à trouver comment faire pour que ce soit clair pour les élèves.*» Pourtant, son objectif est centré sur le sens que les élèves donnent à l'apprentissage proposé: «*Pour moi, il manque ça, ce lien avec l'élève qui va comprendre les enjeux et les attentes.*» Mais elle n'observe pas l'engagement escompté: «*On a l'impression de ne le faire que de notre côté, pas pour l'élève. Donc ça perd de son sens, à mon avis.*» Toutefois, elle maintient son expérimentation, avec persévérance: «*J'ai essayé plusieurs choses [...] dans mon ancien établissement et ça ne marchait pas auprès des élèves, et là j'ai tenté autre chose ici et ça ne marche toujours pas.*» Ses doutes sont accentués par le manque de progrès tangibles: «*Moi non, je n'ai pas vu de changement.*»

Synthèse des quatre entretiens

Deux normes apparaissent dans les discours de ces enseignants, influençant leur posture et les compétences qu'ils ont développées et faisant obstacle à l'objectif de soutien à l'autorégulation de l'apprentissage des élèves à partir d'une évaluation par compétences.

Premièrement, même si ces enseignants visent une forme d'implication des élèves dans leur autoévaluation, la logique est souvent celle du contrôle (Vial, 2012) et celle d'un enseignant comme unique interprète de la qualité des performances des élèves et principal instigateur de leur réussite par ses interventions. Dans cette approche, l'enseignant applique une grille davantage qu'il ne vise une appropriation du sens et des critères d'évaluation par l'élève (Jorro, 2000). Les démarches pédagogiques des enseignants sont peu tournées vers le soutien à l'autorégulation, vers l'outillage et l'aménagement du milieu pour permettre aux élèves d'accéder à des ressources disponibles (Cartier et Butler, 2016). Nous interprétons cela comme l'existence d'une norme sociale et professionnelle qui veut que l'enseignant compétent reste l'acteur visible et central du processus d'évaluation. Différents indicateurs sont omniprésents dans les entretiens : place et fréquence du « je », verbes d'action concernant les enseignants, verbes d'état ou voix passive concernant les élèves, etc. Nous qualifions cela de norme parce que, selon nous, une règle de conduite attendue exige que l'enseignant occupe une place visuellement et auditivement centrale dans l'organisation pédagogique, notamment en répondant systématiquement aux sollicitations des élèves (Mercier-Brunel et Jorro, 2013), et qu'il « gère la classe », signe de compétence professionnelle (Muller et Lussi Borer, 2018).

Deuxièmement, une norme conduit les enseignants à faire reposer les retours évaluatifs sur des performances identifiées. Pour reprendre les propos des enseignants, « *on essaie de les faire progresser et de ne garder que le meilleur résultat, car on estime que si ça a été réussi, c'est que c'est acquis* », « *on fait des évaluations de rattrapage* » (enseignante 1), « *je vais faire trois devoirs, pas avec le même niveau de compétence* » (enseignant 2), « *il y a des temps [...] où il faut être face à sa pratique aussi pour faire un bilan* » (enseignante 3), « *j'ai demandé aux élèves qui avaient eu*

une mauvaise note à une évaluation de corriger leur contrôle et de me le redonner» (enseignant 4). Cette norme de l'épreuve individuelle à partir de laquelle le retour évaluatif doit être produit (note ou validation de compétence) repose sur l'idée d'une évaluation explicite, équitable et transparente (la justice et la justesse), donc justifiable, même si elle doit donner lieu à une note ou à une validation de compétence finalement subjective et peu intelligible. En fait, la logique de l'évaluation-soutien de l'apprentissage, en continu (Laveault, 2012), a-t-elle une chance face à la norme de l'épreuve d'évaluation, donc d'une logique de performances ponctuelles? Cette dernière ne constitue-t-elle pas un obstacle à l'évaluation par une observation discrète de ce que font les élèves, par l'exercice des compétences sémiotiques de l'enseignant (Jorro, 2016) qui ne s'appuierait pas sur un rendu identifié à partir duquel l'enseignant pourrait prouver ses compétences évaluatives mais sur l'interprétation des processus des élèves à l'œuvre à partir de leurs traces et de leurs discours?

Discussion

L'analyse des quarante entretiens permet de mettre au jour trois normes susceptibles d'encadrer les gestes professionnels évaluatifs des enseignants et d'empêcher que ces gestes soient au service du soutien à l'autorégulation de l'apprentissage de l'élève. Certes, il ne s'agit pas ici de généraliser des constats issus de cet échantillon, mais de tenter d'identifier dans les discours des enseignants interrogés des règles de conduite correspondant à la réalité d'une pratique professionnelle maintes fois observée et susceptible de constituer des obstacles, et qui ont à voir avec les présupposés du processus d'autorégulation de l'apprentissage des élèves (Cosnefroy, 2010). Nous avons relevé trois normes présentes qui vont à l'encontre selon nous d'une telle évaluation, notamment de l'appropriation par les élèves du sens des apprentissages et du but à atteindre d'une part, des critères d'évaluation et de la façon de les mobiliser d'autre part.

La première norme est celle de la nécessaire notation chiffrée perçue comme la mesure des acquis et une hiérarchisation des performances des

élèves, qui semble répondre à la demande des élèves, des parents et de l'Institution au nom d'une prétendue lisibilité; elle paraît incompatible avec des gestes professionnels évaluatifs centrés sur le développement des processus des élèves, qui s'extraient de l'idée que l'élève compétent est celui qui fait mieux que les autres (Butera, 2011) pour s'intéresser à ce que chacun développe et comment (sans la moindre comparaison interindividuelle des processus).

La deuxième norme est celle de la centration sur l'évaluateur comme auteur de l'évaluation et origine des progrès des élèves. Meirieu dénonçait déjà en 1996 le « *Frankenstein pédagogue* », et si des travaux soulignent les effets positifs de certains *feedbacks* des enseignants sur l'autorégulation de l'apprentissage des élèves (Hattie et Timperley, 2007; Mercier-Brunel, 2019), rien n'est systématique et la prudence reste de mise (Mercier-Brunel, 2023). Les recherches sur le soutien à l'autorégulation de l'apprentissage des élèves mettent en lumière la complexité d'un processus qui repose moins sur l'agir direct de l'enseignant que sur son travail d'outillage et de construction d'un environnement favorable (voir par exemple Cartier, 2007).

La troisième norme, celle de l'épreuve d'évaluation, renvoie à un support identifiable et contrôlable au jugement évaluatif, la nécessité d'une performance définie pour appuyer une évaluation rigoureuse. Il est intéressant de noter que l'évaluation des compétences psychosociales, qui prennent une importance croissante dans l'éducation (OCDE, 2015), ne peut se satisfaire d'épreuves d'évaluation, puisque justement leur évaluation repose sur une mobilisation personnelle dans des situations qui la nécessitent, et non sur une requête explicite par une consigne. Il semble pourtant admis qu'un jugement évaluatif de l'enseignant reposant sur un faisceau d'indices concordants est moins fiable que l'inférence de la maîtrise d'une compétence par le même enseignant à partir d'une performance (malgré les biais docimologiques et les éléments contextuels et anxiogènes d'une évaluation qui place l'élève « *dans une position d'accusé* » - Vion, 1991).

Si ces normes existent et doivent être prises en considération comme faisant partie du contexte social dans lequel s'exerce l'évaluation scolaire, la théorisation des gestes professionnels ouvre des perspectives.

Puisque les gestes professionnels s'appuient sur une culture de l'évaluation et des compétences évaluatives (Jorro, 2016), la formation est sans doute un levier. Zimmerman (2008) a montré la nécessité de former les enseignants au soutien à l'autorégulation, avec des effets positifs sur l'apprentissage des élèves (Stoeger et Ziegler, 2008). La place de la formation dans le second degré en France, inférieure en volume horaire à celle des pays de l'OCDE (Mons, Chesné et Piedfer-Quêney, 2021), ne permet pas à ce jour d'accompagner les enseignants dans l'évolution de leurs pratiques. Comme l'indique l'enseignante 4, « *on nous a laissé le choix et ça nous a fait peur* », la liberté pédagogique ne pouvant pleinement s'exercer sans une solide culture professionnelle. Mais les gestes professionnels se développent également à partir d'une posture professionnelle qui se questionne et se discute entre soi (ses valeurs, le sens donné à son métier, ses aspirations) et le collectif professionnel (Van Nieuwenhoven, Picron et Colognesi, 2016). Cette réflexion autour du travail bien fait se construit aussi dans l'échange entre pairs autour du sens du métier (Jorro, 2018), et il est désormais nécessaire de penser ces temps collectifs dans les plans de formation.

Si des normes professionnelles qui sous-tendent les pratiques évaluatives des enseignants constituent des obstacles au soutien à l'autorégulation de l'apprentissage des élèves, sans doute faut-il penser, à côté des recherches essentielles sur les dispositifs en classe qui favorisent cette autorégulation, à la façon de permettre à la communauté enseignante de questionner toutes les normes qu'elle relaie, malgré elle dans des gestes professionnels évaluatifs, et d'étudier comment les faire évoluer.

Références

- Allal, L. (1988). Vers un élargissement de la pédagogie de maîtrise : processus de régulation interactive, rétroactive et proactive. Dans M. Huberman (dir.), *Assurer la réussite des apprentissages scolaires? Les propositions de la pédagogie de maîtrise* (p. 86-126). Delachaux et Niestlé.
- Auroux, S. (1991). Lois, normes et règles. *Histoire Épistémologie Langage*, 13(1), 77-107.

- Berger, J.-L. et Büchel, F. P. (2012). Métacognition et croyances motivationnelles : un mariage de raison. *Revue française de pédagogie*, 179, 95-128.
- Blanchet, A. et Gotman, A. (2001). *L'enquête et ses méthodes: l'entretien*. Nathan Université.
- Boekaerts, M. et Corno, L. (2005). Self-regulation in the classroom: a perspective on assessment and intervention. *Applied psychology: an international review*, 54, 199-231.
- Brandmo, C., Panadero, E. et Hopfenbeck, T. N. (2020) Bridging classroom assessment and self-regulated learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 27(4), 319-331.
- Bucheton, D. et Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique*, 3(3), 29-48.
- Bucheton, D. (dir.) (2009). *L'agir enseignant: des gestes professionnels ajustés* (p. 25-68). Octarès.
- Butera, F. (2011). La menace des notes. Dans F. Butera (dir.), *L'évaluation, une menace* (p. 45-53). Presses universitaires de France.
- Butera, F., Batruch, A., Pulfrey, C., Autin, F. et Toma, C. (2020). Après la note: effets psychosociaux de l'évaluation normative. Dans N. Younès, C. Gremion et E. Sylvestre (dir.), *Évaluations, sources de synergies? Entre normalisation, contrôle et développement formatif*. Presses de l'ADMEE-Europe.
- Canguilhem, G. (1966). *Le Normal et le Pathologique*. Presses universitaires de France.
- Cartier S. C., Contant, H. et Janosz, M. (2012). Appropriation de pratiques pédagogiques sur l'apprentissage par la lecture en classe de français du secondaire en milieu défavorisé au Québec. *Repères*, 45, 97-115.
- Cartier, S. C. (2007). *Apprendre en lisant au primaire et au secondaire. Mieux comprendre et mieux intervenir*. Éditions CEC.
- Cartier, S. C. et Berger, J.-L. (dir.) (2020). *Prendre en charge son apprentissage. L'apprentissage autorégulé à la lumière du contexte*. L'Harmattan.
- Cartier, S. et Butler, D. (2016). Comprendre et évaluer l'apprentissage autorégulé dans les activités complexes. Dans B. Noël, et S. Cartier (dir.), *De la métacognition à l'apprentissage autorégulé* (p. 42-54). De Boeck.

- Condette, J., Crinon, J. et Muller, A. (2018). Savoirs et normes pour enseigner au regard de l'histoire de l'éducation. Entretien réalisé par Jacques Crinon et Alain Muller. *Recherche et formation*, 2(2), 119-130.
- Condette, J.-F. (2007). *Histoire de la formation des enseignants en France aux XIX^e et XX^e siècles*. L'Harmattan.
- Cosnefroy, L. (2010). L'apprentissage autorégulé: perspective en formation d'adultes. *Savoir*, 23, 9-50.
- Descombes, V. (1995). *La denrée mentale*. Éditions de Minuit.
- Dewey, J. (1975). *Démocratie et éducation*. Armand Colin.
- Dompnier, B. et Pansu, P. (2010). Norme d'internalité et unités d'analyse: pour une redéfinition du statut de la mesure dans l'étude des normes sociales de jugement. *Revue internationale de psychologie sociale*, 4(4), 63-89.
- Durkheim, E (1912/2013). *Les formes élémentaires de la vie religieuse*. Presses universitaires de France.
- Durrive, L. (2015). La transmission professionnelle, une approche ergologique. Dans R. Wittorski (dir.), *Comprendre la transmission du travail* (p. 25-43). Champ social.
- Fagnant, A. et Goffin, C. (2017). Les conceptions des futurs enseignants du secondaire en matière d'évaluation: entre un accord de principe et une vision limitée de l'évaluation formative. *Mesure et évaluation en éducation*, 40(1), 1-32.
- Figari, G. (2016). Est-ce concevable d'apprendre à évaluer? *Éducation permanente*, 208(3), 9-17.
- Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir*. Gallimard.
- Fournier, S. (2015). Les Pratiques managériales dans les EPLE et implication des enseignants. *Gestion et management public*, 2(2), 27-48.
- Goffman, E. (1974). *Les rites d'interaction*. Éditions de Minuit.
- Hadji, C. (2012). *Faut-il avoir peur de l'évaluation?* De Boeck.
- Hadwin, A. F. et Winne, P. H. (1998). CoNoteS: A software tool for promoting selfregulated learning in networked collaborative learning environments. Dans C. Rust (dir.), *Improving student learning: Improving students as learners* (p. 539-549). Oxford Centre for Staff Learning and Development.

- Jorro, A. (2000). *L'enseignant et l'évaluation. Des gestes professionnels en question*. De Boeck.
- Jorro, A. (2002). *Professionnaliser le métier d'enseignant*. ESF.
- Jorro, A. (2016). Se former à l'activité évaluative. *Éducation permanente*, 208, 53-64.
- Jorro, A. (2018). *Les gestes professionnels comme arts de faire. Éducation, formation, médiation culturelle*. Presses universitaires du Septentrion.
- Jorro, A. et Mercier-Brunel, Y. (2011). Les gestes évaluatifs de l'enseignant dans une tâche de correction collective. *Mesures et évaluation*, 34(3), 27-50.
- Kohlberg, L. (1984). *Essays in Moral Development (2)*. Harper et Row.
- Lantheaume, F. et Simonian, S. (2012). La transformation de la professionnalité des enseignants: quel rôle du prescrit? *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 3(3), 17-38.
- Lave, J. et Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University.
- Laveault, D. et Allal, L. (2016). Implementing Assessment for Learning: Theoretical and Practical Issues. Dans L. Allal et D. Laveault (dir.), *Assessment for learning: Meeting the challenge of implementation* (p. 1-18). Springer.
- Laveault, D. (2007). De la «régulation» au «réglage»: élaboration d'un modèle d'autoévaluation des apprentissages. Dans L. Allal et L. Mottier Lopez (dir.), *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation* (p. 207-234). De Boeck.
- Laveault, D. (2012). Autorégulation et évaluation-soutien d'apprentissage. Dans L. Mottier Lopez et G. Figari (dir.), *Modélisations de l'évaluation en éducation. Questionnements épistémologiques* (p. 115-130). De Boeck.
- Meirieu, Ph. (1996). *Frankenstein pédagogue*. ESF.
- Mercier-Brunel, Y. (2013). *Authority in middle school in France: students' representation versus teachers' archetype*. Colloque de l'European Association for Practitioner Research on Improving Learning (EAPRIL). Bienne, Suisse.
- Mercier-Brunel, Y. (2016). L'autorégulation dans l'interprétation de textes littéraires: quels gestes professionnels? Dans B. Noël et S. C. Cartier (dir.), *De la métacognition à l'apprentissage autorégulé* (p. 129-142). De Boeck.
- Mercier-Brunel, Y. (2019). Les feedbacks des enseignants pour soutenir les processus d'autorégulation lors de corrections collectives. *Évaluer - Journal international de recherche en éducation et formation*, 5(2), 47-64.

- Mercier-Brunel, Y. (2021a). Le référentiel de compétences des enseignants au CAPES interne: objet de reconfiguration ou de normation. Dans M.-L. Martinez et Ch. Poplimont (dir.), *Le tiers comme objet et sujet. Relation éducative, fonction tierce et médiation* (p. 59-80). ISTE.
- Mercier-Brunel, Y. (2021b). *Questionner les normes dans les pratiques évaluatives des enseignants, pour des feedbacks au service de l'autorégulation des élèves*. Mémoire d'habilitation à diriger des recherches (non publié). Conservatoire national des arts et métiers, Paris.
- Mercier-Brunel, Y. (2023). Place des normes de l'évaluation des enseignants dans la mise en place du socle commun. *Évaluer - Journal international de recherche en éducation et formation*, 8(3), 29-47.
- Mercier-Brunel, Y. et Crocé-Spinelli, H. (2021). Créativité intégrée des pratiques évaluatives: entre routines et opportunités. *Le sujet dans la cité, HS 11*, 141-154.
- Mercier-Brunel, Y. et Jorro, A. (2013). Réception des compétences évaluatives: un point aveugle de la formation à l'évaluation. *Actes du 25^e colloque international de l'ADMEE-Europe « Évaluation et autoévaluation, quels espaces de formation »*. Haute École de pédagogie de Fribourg.
- Mercier-Brunel, Y., Mottier Lopez, L. et Cartier, S. C. (dir.) (2019). Évaluation dans l'apprentissage autorégulé et la régulation des apprentissages. *E-jiref Journal international de recherche en éducation et formation*, 5(1-2).
- Merle, P. (1996). *L'évaluation des élèves. Enquête sur le jugement professoral*. Presses universitaires de France.
- Merle, P. (2018). *Les pratiques d'évaluation scolaire. Historique, difficultés, perspectives*. Presses universitaires de France.
- Merleau-Ponty, M. (1945). *Phénoménologie de la perception*. Gallimard.
- Ministère de l'Éducation nationale (2021). Modalités d'évaluation des candidats: compléments et précisions – session 2022. *Note de service du 9 novembre 2021*.
- Mons N., Chesné J.-F. et Piedfer-Quêney L. (2021). Comment améliorer les politiques de formation continue et de développement professionnel des personnels d'éducation. *Dossier de synthèse* [en ligne]. Cnesco-Cnam.
- Mottier Lopez, L. et Allal, L. (2010). Le jugement professionnel en évaluation: quelles triangulations méthodologiques et théoriques? Dans L. Paquay,

- C. Van Nieuwenhoven et P. Wouters (dir.), *L'évaluation, levier du développement professionnel: tensions, dispositifs, perspectives* (p. 237-249). De Boeck.
- Mottier Lopez, L. (2014). L'évaluation pédagogique va-t-elle enfin marcher sur ses deux pieds? Les enseignements de l'histoire récente de l'école primaire genevoise. *Éducation et francophonie*, 42(3), 85-101.
- Mottier Lopez, L. (2020). Processus de normalisation dans l'évaluation des apprentissages des élèves. Dans N. Younès, C. Gremion et E. Sylvestre (dir.), *Évaluations, sources de synergie* (p. 128-156). Presses de l'ADMEE.
- Muller, A. et Lussi Borer, V. (2018). Comment travailler les normes enseignantes dans le cadre d'une enquête collaborative? Vers une prise en compte de la rationalité pratique. *Recherche et formation*, 2(2), 75-87.
- Noizet G. et Caverni, J.-P. (1983). Les procédures d'évaluation ont-elles leur part de responsabilité dans l'échec scolaire? *Revue française de pédagogie*, 62, 7-14.
- Normand, R. et Derouet, J.-L. (2005). *Le développement d'une culture de l'évaluation dans l'éducation nationale: comment les enseignants utilisent-ils les résultats des évaluations nationales?* Rapport de recherche. Institut national de recherche en pédagogie.
- Normand, R. et Derouet, J.-L. (2011). Évaluation, développement professionnel et organisation scolaire. *Revue française de pédagogie*, 174, 5-20.
- OCDE (2015). *Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills. Études de l'OCDE sur les compétences*. Éditions de l'OCDE.
- OCDE (2016). *School leadership for learning: Insights from TALIS*. Éditions de l'OCDE.
- OECD (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. Éditions de l'OCDE.
- Panadero, E., Andrade, H. et Brookhart, S. M. (2018). Fusing self-regulated learning and formative assessment: A roadmap of where we are, how we got here, and where we are going. *The Australian Educational Researcher*, 45(1), 13-31.
- Perrenoud, P. (2015). Préparer en formation initiale à développer des compétences tout au long de la vie. Dans O. Maulini, J. Desjardins, R. Étienne, P. Guibert et L. Paquay (dir.), *À qui profite la formation continue des enseignants?* (p. 97-113). De Boeck.

- Pintrich, P. R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95, 667-686.
- Rey, B. (2014). Compétence et évaluation en milieu scolaire: une relation complexe. Dans C. Dierendonck, E. Loarer et B. Rey (dir.). *L'évaluation des compétences en milieu scolaire et en milieu professionnel* (p. 23-34). De Boeck.
- Roquet, P. et Wittorski, R. (2013). La déprofessionnalisation: une idée neuve? *Recherche et formation*, 72, 9-14.
- SNES (2017). *Le point sur le LSU*. <https://www.snes.edu/article/derives-lsu/> (consulté le 5 mars 2023).
- Stoeger, H., et Ziegler, A. (2008). Evaluation of a classroom based training to improve self-regulation in time management tasks during homework activities with fourth graders. *Metacognition Learning*, 3, 207-230.
- Suchaut B. (2008). *La loterie des notes au bac. Un réexamen de l'arbitraire de la notation des élèves*. halshs-00260958v2f
- Van Nieuwenhoven, C., Picron, V. et Colognesi, S. (2016). Accompagner les premiers pas des stagiaires de terrain: quels enjeux et quelles tensions pour les formateurs? Dans L. Ria (dir.), *Former les enseignants au XXI^e siècle, volume 2. Professionnalité des enseignants et de leurs formateurs* (p. 139-150). De Boeck.
- Vial, M. (2012). *Se repérer dans les modèles de l'évaluation: Méthodes - Dispositifs - Outils*. De Boeck.
- Vion, R. (1992). *La communication verbale: analyse des interactions*. Hachette.
- Weber, M. (1922/2007). *Économie et société*. Agora.
- Zimmerman, B. J. (2008). Investigating Self-Regulation and Motivation: Historical Background, Methodological Developments, and Future Prospects. *American Educational Research Journal*, 45(1), 166-183.

Dyanne Escorcía, Marta Minguela

**Comment les enseignants promeuvent-ils
l'apprentissage autorégulé :
une revue de travaux portant
sur l'observation de situations d'enseignement**

Résumé

Bien que la littérature scientifique dispose d'un corps théorique et empirique solide à propos des moyens qui favorisent le développement de l'apprentissage autorégulé (Paris et Paris, 2001), les travaux portant sur la manière dont les enseignants promeuvent cet apprentissage à travers leurs pratiques quotidiennes sont encore rares. La présente contribution fera une revue de ces dernières recherches, en particulier de celles dont le contexte principal est l'observation de situations d'enseignement dans les niveaux secondaire et supérieur. Nous poursuivrons deux objectifs : repérer les moyens d'enseignement mis en œuvre par les enseignants dans les classes et analyser les liens entre les conceptions de ces derniers et leurs pratiques effectives. Nous mettrons ces travaux en perspective par rapport à des éclairages théoriques sur les conditions nécessaires à l'apprentissage autorégulé. Nous formulerons ensuite plusieurs hypothèses sur les liens entre les conceptions et les pratiques pédagogiques pour faciliter l'apprentissage autorégulé.

Introduction

L'augmentation du nombre de jeunes et d'adultes disposant des compétences nécessaires à l'emploi constitue l'un des objectifs de développement de l'éducation des pays membres de l'OCDE (Regards sur l'éducation, OCDE, 2017). Le projet partagé par ces pays est qu'à l'horizon 2030, tous les jeunes et la majorité des adultes au sein de leur population sachent lire, écrire et compter. Il est cependant constaté que nombre d'adultes ont des compétences médiocres en matière de littéracie, de numératie et de résolution de problèmes (OCDE, 2019). S'agissant précisément de l'étude des compétences des apprenants dans les niveaux secondaire et post-secondaire, certains travaux de recherche ont notamment mis en évidence des difficultés dans le domaine de l'apprentissage autorégulé. Les étudiants de l'enseignement post-obligatoire ont du mal à évaluer leurs progrès d'apprentissage (McCormick et al., 2013); ils ne sont pas conscients des stratégies les plus appropriées en fonction de la situation d'apprentissage (McCabe, 2011), ils ne planifient pas leur apprentissage (Kornell et Bjork, 2007), ou encore ils surestiment l'efficacité de leurs stratégies d'apprentissage (Winne et Janieson-Noel, 2002). Ces différents processus qui font défaut aux étudiants renvoient à l'apprentissage autorégulé tel qu'il est défini par Zimmerman (2008): un ensemble de processus autodirigés et de croyances grâce auxquels l'apprenant oriente ses aptitudes vers l'attente de performances académiques. Il s'agit d'un processus proactif pendant lequel l'apprenant se fixe des objectifs, choisit des stratégies et surveille les avancées de son apprentissage.

Face à ces difficultés, un nombre croissant de dispositifs d'intervention visant le développement de l'apprentissage autorégulé a vu le jour depuis plusieurs années dans le contexte du supérieur (pour une méta-analyse, consulter Theobald, 2021), mais aussi dans l'enseignement obligatoire, particulièrement en contexte francophone (pour une revue, consulter Noël et Cartier, 2016, ou Cartier et Berger, 2020). Les résultats de ces interventions dans le cadre de travaux de recherche pointent des effets positifs sur l'apprentissage et sur les performances des élèves et des étudiants. Bien que désormais les résultats favorables de ces programmes soient bien établis, il convient de se demander si, dans leurs pratiques

quotidiennes, les enseignants encouragent l'apprentissage autorégulé; autrement dit, comment ils contribuent au développement de l'autonomie de leurs élèves ou étudiants. La littérature scientifique n'a toutefois pas encore suffisamment analysé les pratiques réelles des enseignants à la lumière des principes pour encourager l'apprentissage autorégulé.

En effet, peu de recherches sont pour l'heure entrées dans les classes pour analyser des situations d'enseignement au regard des conditions qui, en théorie, facilitent l'apprentissage autorégulé. Tenant compte de ce constat, la présente contribution propose de faire un bilan de travaux qui ont cherché à mettre au jour des pratiques déployées par les enseignants du secondaire et du supérieur dans le but de déterminer si et comment ces derniers encouragent la planification, l'autoévaluation, ou encore l'autogestion des processus cognitifs, métacognitifs et motivationnels qui, comme le souligne Zimmerman (2008), sont nécessaires à l'apprentissage autorégulé. Pour réaliser cet état des lieux, nous mobiliserons un cadre théorique sociocognitif (p. ex. Zimmerman, 2002, ou encore Boekaerts, 1997 et Boekaerts et Cascalar, 2006). Outre l'intention de déterminer la place que prend l'apprentissage autorégulé dans les pratiques d'enseignement dans le secondaire et le supérieur, nous porterons un intérêt particulier aux liens entre les pratiques observées et les conceptions des enseignants. Ces dernières étant considérées comme un élément essentiel de la pratique enseignante en tant que cadres d'interprétation guidant l'action (Pajarès, 1992), il nous importera d'identifier, à travers les travaux consultés, des résultats qui abordent la nature des conceptions et leur degré d'alignement avec les pratiques observées. Nous pensons que la compréhension du lien entre ces deux entités peut participer à l'analyse des difficultés que, comme le révèlent Dignath et Butler (2008), les enseignants éprouvent à conduire des pratiques favorisant l'apprentissage autorégulé. À travers une méta-analyse portant sur quarante-neuf études d'intervention en écoles primaire et secondaire, ces auteurs ont en effet constaté que même quand les enseignants sont formés aux principes de l'apprentissage autorégulé, leurs pratiques ont des effets faibles sur les performances académiques de leurs élèves. Il peut être intéressant dans ces cas d'interroger les conceptions des enseignants sur l'apprentissage autorégulé pour tenter d'expliquer les pratiques mises en place.

Des pratiques pour favoriser l'apprentissage autorégulé : que nous dit la théorie ?

Les travaux sur l'apprentissage autorégulé ont progressivement intégré, outre un regard porté sur des variables individuelles et essentiellement cognitives, l'analyse des facteurs contextuels et motivationnels. Sous l'influence du socioconstructivisme de Vygotski et de l'approche sociocognitive de Bandura, la majorité de ces travaux propose la vision de l'apprenant comme agent actif de son apprentissage et en interaction avec son environnement. Ces contributions sont à la base de formulations théoriques sur les conditions nécessaires pour faciliter l'apprentissage autorégulé. Nous allons à présent examiner quelques-unes de ces formulations, mais soulignons encore, à la suite de Berger et Cartier (2023), qu'autour de l'expression « apprentissage autorégulé » se structurent des approches théoriques dont le trait d'union est de considérer, outre l'intégration des aspects personnels (p. ex. les processus cognitifs, les émotions, les croyances motivationnelles), le lien avec le contexte.

En particulier, Zimmerman (2013) soutient que l'apprentissage autorégulé devient possible dans un cadre sociocognitif en faisant appel à plusieurs processus tels que l'observation, l'émulation et l'autocontrôle. Ce dernier est possible par l'exercice répété et l'autorenforcement de comportements observés à partir d'un modèle. Sur cette base, poursuit Zimmerman (2013), les processus d'autorégulation proprement dits peuvent être encouragés en favorisant l'engagement de l'apprenant dans la préparation de sa tâche d'apprentissage, le monitoring et l'autoévaluation de celle-ci, ces ensembles de processus agissant de manière cyclique. Dans cette ligne d'idées, Perry et Rahim (2011) constatent que les élèves engagés dans l'apprentissage autorégulé évoluent dans des environnements pédagogiques où a) ils ont la possibilité de s'engager dans des tâches complexes qui ont du sens pour eux et qui se déroulent en plusieurs étapes; b) ils peuvent choisir sur quoi travailler, où et avec qui; c) ils peuvent décider de la quantité de travail à fournir et du degré de soutien dont ils ont besoin; et d) ils sont impliqués dans l'évaluation de leur propre apprentissage. Par ailleurs, l'intégration de la réflexion de l'apprenant sur ses stratégies et sur ses connaissances déclaratives devrait constituer un élément crucial d'après Efklides

(2019), pour qui ces connaissances font partie des variables individuelles conditionnant l'autorégulation de l'effort et des affects pendant la tâche. Sur ce point, Efklides s'inscrit dans les propositions de Paris et Paris (2001) qui rattachent la promotion de l'apprentissage autorégulé à la construction de connaissances métacognitives déclaratives, procédurales et conditionnelles, ainsi qu'à la mobilisation de variables motivationnelles telles que le sentiment d'efficacité personnelle, l'intérêt ou la valeur perçue de la tâche.

À ces propositions, Dignath et Bütner (2008) et Dignatdh-van Ewijk et al. (2013) ajoutent que l'apprentissage autorégulé peut être encouragé de manière directe. Créer des conditions pour stimuler le développement de l'apprentissage autorégulé implique à la fois enseigner explicitement des connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles (Greene, 2018) et faciliter la mise en œuvre de stratégies métacognitives au cours de l'apprentissage des contenus spécifiques rattachés aux matières scolaires (Nugent et al., 2019). Les discussions entre enseignant et apprenants sur les stratégies à adopter pour résoudre les différentes tâches scolaires sont fortement recommandées, ainsi que l'échange sur les émotions que peut générer la poursuite des objectifs pendant l'apprentissage (Nugent et al., 2019). Les modalités directes pour faciliter l'apprentissage autorégulé conduisent ainsi à privilégier, du côté de l'enseignant, un autre rôle que celui consistant en la simple transmission d'informations: il s'agit de construire des espaces où la pratique de l'autorégulation est possible par un contrôle de l'apprentissage qui est exercé progressivement par l'élève lui-même (Fischer et Rey, 2013) en interaction avec ses pairs, ces derniers lui donnant l'occasion de prendre conscience de ses propres stratégies au cours de tâches réalisées conjointement.

Ces conditions sont particulièrement illustrées à travers le programme *Self-regulated Strategy Development* (SRSD), conçu au début des années 2000 (Graham et al., 2005) et expérimenté depuis cette période à travers divers niveaux d'études et dans différents pays (Harris, 2021) pour promouvoir l'enseignement de l'écriture. Comme le soulignent Graham et Sandmel (2011), le SRSD, s'inscrivant d'abord dans les approches cognitivistes qui prennent en compte les processus d'écriture (*Process Writing Approach*), se caractérise par: a) l'identification des phases de

l'écriture autour desquelles l'entraînement est structuré, b) la production d'écrits au sein de situations réelles qui donnent du sens aux produits réalisés, c) la réflexion de l'élève sur ses stratégies d'écriture, d) l'apprentissage entre pairs, e) la personnalisation du soutien. Du point de vue de l'ingénierie pédagogique, le SRSD prévoit une acquisition progressive de l'autonomie en pratiquant, d'abord, un enseignement très guidé pour aboutir enfin à une activité de l'apprenant complètement autonome. Outre l'enseignement explicite de connaissances métacognitives et le guidage lors de l'application de méthodes pour écrire et pour s'autoréguler, le SRSD accorde une large place au modelage et à l'utilisation des ressources proposées par l'enseignant ou celles produites par les apprenants eux-mêmes.

Plus récemment, Graham et Harris (2018) ont complété leur modèle en intégrant une dimension socioculturelle. Sont désormais prises en compte par ces auteurs les spécificités des pratiques pédagogiques déployées dans les contextes et les situations de communication qui y prennent place et qui conditionnent tant l'usage de l'écriture que son enseignement. Compte tenu de ces caractéristiques, le SRSD constitue un exemple de dispositif conçu sur des appuis théoriques sociocognitifs, comme ceux développés par Zimmerman (2002, 2013) ou encore Boekaerts (1996), en se rapprochant plus tard d'un regard socioculturel.

Cet ensemble de développements théoriques pointe l'intérêt d'ancrer l'apprentissage dans des situations représentant des enjeux pour l'apprenant et d'accorder à ce dernier le contrôle de ses processus d'apprentissage. Plus précisément, à partir des travaux de Zimmerman (2002), Clearly et Zimmerman (2004) identifient deux principaux composants qui définissent leur proposition d'un programme pour développer l'apprentissage autorégulé (*Self-Regulation Empowerment Program*, SREP), à savoir : l'évaluation diagnostique et le respect de certains principes pour la progression de l'apprenant autorégulé. L'évaluation sera utile à l'enseignant pour identifier à la fois a) les stratégies d'apprentissage qui seront nécessaires selon le contexte d'apprentissage et b) les moyens d'apprentissage des élèves (leurs faiblesses mais aussi leurs forces). Quant aux principes pour la progression vers l'apprentissage autorégulé, ils sont de trois ordres selon Clearly et Zimmerman (2004). D'abord, motivationnel : l'enseignant devrait viser une dynamique de responsabilisation où l'élève

prend conscience du fait qu'il peut exercer un contrôle sur sa réussite. La perception du contrôle et le sentiment d'efficacité personnelle deviennent les croyances motivationnelles cibles d'échanges qui ont pour but d'aider les élèves à reconnaître les liens entre leurs stratégies et leurs performances. Le second principe est d'ordre cognitif: l'enseignant devrait s'engager dans l'enseignement direct de stratégies cognitives, que ce soit par le modelage (p. ex., l'enseignant verbalise à voix haute ses procédures mentales), le coaching (p. ex., le *feedback* axé sur les processus), ou la pratique guidée qui suppose un cadrage strict au sein de séances structurées. Enfin, ces auteurs relèvent comme dernier principe de progression vers l'apprentissage autorégulé la visée métacognitive. Il s'agit de permettre un suivi de la progression de l'apprentissage, par exemple sous forme de boucle de rétroaction suivant le modèle développé par Zimmerman (2002).

Quant à elles, les contributions de Boekaerts et Cascallar (2016) mettent l'accent sur l'apprentissage collaboratif, la définition des objectifs des apprenants et l'évaluation en cours d'apprentissage. Au sein de situations et de contextes précis, les objectifs individuels interagissent avec les objectifs du groupe autour de tâches à résoudre collectivement. L'enseignant doit se soucier de l'aide à l'explicitation des multiples objectifs en interdépendance lors de l'apprentissage collaboratif, que ces objectifs soient fondés sur les processus, la performance, le bien-être ou le développement des ressources pour apprendre. Enfin, comme le proposent également Clearly et Zimmerman (2004), pour Boekaerts et Cascallar (2006) l'évaluation devra être facilitée par l'enseignant en tant que moyen de suivi de la progression de l'apprentissage. À chaque nouvel épisode d'apprentissage, l'apprenant s'informe sur l'efficacité de ses stratégies en contexte. De son côté, l'enseignant perçoit le degré d'autonomie avec lequel les élèves déploient les stratégies d'autorégulation.

Les conceptions des enseignants et leurs liens avec les pratiques pédagogiques

Les conceptions des enseignants, ainsi que d'autres termes proches comme les croyances et les connaissances (Barbier et al. dans ce même ouvrage illustrent à travers leur travail l'analyse de ces deux entités), ou

encore les approches d'enseignement telles que définies par Eley (2006) et Norton et al. (2005), relèvent de l'étude des représentations des enseignants relatives à différents objets comme l'enseignement, l'apprentissage, les élèves, ou les contenus enseignés. Pajares (1992) et Crahay et al. (2010) se sont particulièrement intéressés à distinguer les significations des termes croyances et connaissances des enseignants. Les croyances sont, d'après Pajares (1992), des jugements personnels sur la nature, la véracité ou la fausseté d'une proposition, des jugements qui doivent être compris au regard du contexte ou l'individu évolue. Bien que Pajares (1992) et Crahay et al. (2010) concluent à la difficulté de délimiter une frontière claire entre croyances et connaissances, ils identifient plusieurs différences. Dans les deux cas, il faut souligner à la fois l'influence du groupe social dans leur construction ainsi que leur nature personnelle et subjective. Cependant, les croyances et les connaissances diffèrent quant à leur degré d'objectivité. C'est ce que soutiennent Crahay et al. (2010) en observant qu'à travers la littérature scientifique, les croyances sont définies comme davantage subjectives car non sujettes à une argumentation rigoureuse; les connaissances, en contraste, sont supposées plus objectives en ce sens qu'elles résulteraient d'un accord intersubjectif formalisé donnant lieu à une certaine forme de validité.

Pour certains auteurs, qui étudient particulièrement le contexte de l'enseignement supérieur, les conceptions des enseignants constituent un type de croyances sur ce qui définit les processus d'enseignement et d'apprentissage (Gow et Kember, 1993; Trigwell et al., 1999). Les conceptions doivent également être distinguées d'un autre type de croyances, les *approches d'enseignement*, ces dernières relevant davantage des représentations des enseignants relatives à leurs propres pratiques pédagogiques (Eley, 2006; Norton et al., 2005). Si les conceptions illustrent ce que représentent l'apprentissage, l'enseignement ou le rôle de l'enseignant, les approches de l'enseignement renvoient plutôt à ce que les enseignants déclarent sur leurs propres manières d'enseigner. Des travaux, principalement anglophones, s'intéressant aux conceptions des enseignants dans le supérieur (Prosser et Trigwell, 2006; Samuelowicz et Bain, 2001) ont largement documenté une catégorisation autour de deux pôles: des conceptions centrées sur l'apprenant et des conceptions focalisées sur

l'enseignement. Comme le remarquent Berger et Girardet (2016), cette dichotomie a cependant conduit à considérer les conceptions selon une vision étroite, représentatives d'une perspective socioconstructiviste de l'enseignement ou, à l'opposé, d'une orientation transmissive.

Par ailleurs, l'intérêt de considérer comme deux entités distinctes les conceptions et les approches de l'enseignement (autrement dit les pratiques déclarées) fait écho à la nécessité, soulignée par Saussez et Loiola (2008), de ne pas confondre les conceptions avec les pratiques réelles des enseignants. À ce propos, Saussez et Loiola (2008) rappellent que l'analyse de la relation entre les conceptions des enseignants et leur agir pédagogique gagnerait à être mise en perspective en prenant en compte différents facteurs, plus particulièrement contextuels. Dans le domaine de l'enseignement supérieur, plusieurs recherches (Davis et Neitzel, 2011; Le Huu Nghia, 2017) ont en effet montré que les conceptions des enseignants et leurs comportements effectifs ne vont pas forcément de pair. En particulier, Le Huu Nghia (2017) souligne que les pratiques pédagogiques des enseignants peuvent ne pas correspondre à leurs conceptions lorsque des obstacles institutionnels constituent des freins au déploiement de leurs actions. Ces auteurs étudient précisément les liens entre les conceptions des enseignants sur le développement des compétences des étudiants et leurs actions pédagogiques pour développer ces dernières.

Un autre exemple d'étude dont les résultats illustrent un certain manque d'alignement entre conceptions et pratiques des enseignants vient d'un travail mené par McCarthey et Mkhize (2013) dans le cadre de l'enseignement de l'écriture auprès d'élèves de huit à dix ans. Le constat de ces auteurs est le suivant: tandis que les enseignants véhiculent des conceptions accordant une place privilégiée à l'enseignement explicite des processus d'écriture, leurs pratiques observées démontrent en revanche un plus grand intérêt porté plutôt sur la maîtrise du code linguistique. Selon les auteurs, le profil des apprenants conduit à ce manque d'alignement. Dans cette recherche, les élèves étaient essentiellement issus de milieux socioéconomiques où les difficultés face à la maîtrise de la langue s'avèrent importantes, observent McCarthey et Mkhize (2013). Ces auteurs supposent que, pour pallier les difficultés de leurs élèves, les enseignants privilégient des méthodes de remédiation ciblées sur

l'amélioration de leurs habilités linguistiques au détriment d'un soutien spécifique à l'autorégulation cognitive de l'écriture (planifier, réviser, s'autoréguler pendant la rédaction, etc.).

Objectifs de la revue de travaux

Partant des conditions qui, d'après la théorie (Boekaerts et Cascallar, 2006; Clearly et Zimmerman, 2004, Zimmerman, 2013), sont susceptibles de favoriser l'apprentissage autorégulé, dans quelle mesure les pratiques réelles des enseignants s'ajustent-elles à ces paramètres? Pour répondre à cette question centrale qui animera nos analyses, nous avons conduit une revue de recherches afin de déterminer si les pratiques pédagogiques des enseignants répondent aux principes pour faciliter l'apprentissage autorégulé. Ainsi, nous avons opté pour l'examen d'études ayant procédé à la description des pratiques pédagogiques réalisées par les enseignants. Une seconde question orientera notre perspective descriptive vers une analyse des relations entre les pratiques mises au jour et les conceptions des enseignants. Quelles sont leurs conceptions à propos de l'apprentissage autorégulé ou de ses différentes dimensions? Quels liens existe-t-il entre lesdites conceptions et leurs pratiques effectives d'enseignement? L'analyse des réponses à ces questions nous donnera l'occasion de soumettre quelques hypothèses sur les liens entre les pratiques et les conceptions, mais aussi de proposer de nouvelles orientations de recherche.

Méthodologie

Méthode de sélection de données bibliographiques

Nous avons utilisé trois bases de données internationales en éducation et en psychologie dont l'usage est répandu: PsychInfo, PsychoArticles et Eric. Les critères d'inclusion des travaux publiés

ont été les suivants: a) le type d'articles (nous avons sélectionné uniquement des articles de recherche en excluant des synthèses théoriques ou des articles d'opinion); b) le niveau scolaire (nos cibles étaient l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur); c) la focale de la recherche: puisque notre visée était de connaître les pratiques qui ont cours spontanément dans la classe, nous avons laissé de côté les études d'intervention; d) les langues de publication incluses dans notre recherche d'articles ont été l'anglais, le français et l'espagnol même si les bases de données internationales ciblées offrent principalement des publications en langue anglaise; et e) les années de publication: nous avons opté pour une revue de travaux publiés dans la période 2000-2020 pouvant ainsi couvrir à la fois des écrits plutôt récents et d'autres plus anciens. Ce choix visait également à permettre d'établir le corpus le plus étendu possible, nos premières constatations nous ayant montré que le type d'étude recherché était peu fréquent.

Deux ensembles de mots-clés ont été retenus pour sélectionner le corpus d'articles: pratiques d'enseignement (*teaching practices, teaching strategies, teaching methods, process-oriented teaching, teacher approach, classroom*) et autorégulation (*self-regulation, metacognition, self-regulated learning*). Pour approfondir notre recherche, nous avons ensuite ciblé quelques revues spécialisées dans l'étude de l'apprentissage autorégulé (*Metacognition and Learning*), des pratiques d'enseignement (*Teachers and Teaching*), et de l'enseignement supérieur (*Higher Education* et *Studies in Higher Education*). L'inclusion de ce dernier ensemble de revues était importante afin de nous assurer que nous explorions également le contexte de l'enseignement supérieur.

Enfin, ont été exclus des articles qui, malgré l'observation de pratiques de classe, n'apportaient pas de description des actions mises en place par les enseignants. Enfin, soulignons que, de par ces différentes caractéristiques, notre étude se distingue de la revue de travaux conduite par Dignath et Veenman (2021) car ces chercheurs intègrent dans leur corpus des études d'intervention et s'intéressent à tous les niveaux éducatifs.

Description du corpus d'articles

Un nombre assez restreint d'articles a été identifié à la suite de nos critères d'inclusion. C'est un premier constat de notre recherche bibliographique. Au total treize articles ont été répertoriés, dont un seulement porte sur l'enseignement supérieur, trois abordent le lycée (*High School*), et huit autres observent des pratiques au sein du collège (*Middle School*); deux de ces derniers articles font une comparaison avec l'enseignement primaire¹. Nous présentons dans les annexes les articles et leurs principales caractéristiques du point de vue des méthodes employées. La méthode d'observation est majoritaire, complétée souvent par des questionnaires ou des entretiens. Enfin, une grande partie des études procède à des analyses statistiques, la perspective exclusivement qualitative étant minoritaire. Nous remarquons par ailleurs que les recherches ont engagé différents instruments d'observation. Certaines d'entre elles s'appuient sur des outils existants, comme le *Self-Regulated Learning Teacher Belief Scale* (SRL TBS) (Lombaerts et al., 2009), le *Assessing How Teachers Enhance Self-Regulated Learning* (ATES) (Dignath-van Ewijk et al., 2013) ou ceux construits par Moely et al., (1992) et Perry et al. (2007). Tandis que d'autres travaux mobilisent leurs propres instruments d'observation. C'est le cas notamment des protocoles d'observation développés par Hoops et al. (2016), *The Self-Regulated Learning Observation Protocol*, ou encore celui proposé par van Beek et al. (2014), le *Pedagogical Practices Inventory* (PPI).

Résultats

Que font les enseignants pour soutenir l'apprentissage autorégulé ?

Lorsque les pratiques des enseignants sont analysées selon leur orientation, qu'elle soit centrée sur l'enseignant ou focalisée sur l'apprenant, plusieurs études montrent que c'est la première perspective qui domine. Bolhuis

¹ Cependant, ne sont pris en compte dans la présente contribution que les résultats relatifs au collège.

et Voeten (2001), Butler et al. (2013), Dignath et Büttner (2018) et Lau (2012) observent que les pratiques déployées sont plutôt fondées sur la transmission des connaissances et qu'elles prennent peu en compte les processus d'apprentissage. Les travaux conduits par Davis et Neitzel (2011), Dignath et Büttner (2018), Kistner et al. (2010) et Zepeda et al. (2019) constatent plus précisément que les enseignants encouragent rarement l'apprentissage autorégulé. L'intention d'enseigner des stratégies d'apprentissage est donc peu présente dans les pratiques observées dans les classes. Quand il est question de déployer des dispositifs d'entraînement aux processus cognitifs, l'instruction fondée sur la prise en compte des stratégies métacognitives ou motivationnelles est faiblement observée (Dignath et Büttner, 2018; Hamman et al., 2000; Hoops et al., 2016; Kistner et al., 2010).

De plus, les enseignants n'encouragent pas le transfert des contenus acquis en classe à des situations de la vie quotidienne (Dignath et Büttner, 2018). Ils ne facilitent pas l'apprentissage collaboratif (Davis et Neitzel, 2011b; Dignath et Büttner, 2018; Lau, 2012, Zepeda et al. 2019). Les situations de pratique indépendante sont rares (Dignath et Büttner, 2018; Kistner et al., 2010; Lau, 2012). Quand les élèves sont laissés en autonomie, ils ne savent pas comment s'y prendre pour être responsables de leur apprentissage (Dignath et Büttner, 2018).

Cependant, même si elles ne sont pas fréquentes, des pratiques tendant à faciliter l'apprentissage autorégulé se déploient de diverses manières d'après les observations menées à travers ces recherches. À partir d'une étude ethnographique conduite auprès de trois enseignants de mathématiques au collège (élèves de douze-treize ans), Ader (2013) note que les pratiques pédagogiques à visée métacognitive ont lieu essentiellement lors des interactions individuelles avec les apprenants et moins au cours d'échanges collectifs avec le groupe classe. De plus, la fréquence des interactions varie selon le profil de l'apprenant: plutôt rares auprès des élèves présentant des difficultés d'apprentissage, les échanges pour favoriser la réflexion métacognitive viennent surtout en appui des «bons» apprenants. Pour expliquer ces orientations, l'auteur analyse les discours des enseignants à propos de leurs choix pédagogiques. Les conceptions des enseignants relatives à la métacognition ainsi que la perception qu'ils ont des besoins

individuels des apprenants et des pressions du contexte institutionnel seraient fortement à l'origine des intentions pédagogiques déclarées par les enseignants, d'après Ader (2013).

À leur tour, les travaux de Bolhuis et Voeten (2001) ainsi que Butler et al. (2013) montrent que c'est surtout lors des moments où les apprenants sont en activité que les pratiques pour favoriser l'apprentissage autorégulé prennent place. Cela dénote le caractère soutenu et intégré des pratiques pédagogiques observées, ainsi que la place notable accordée à l'expérience indépendante d'apprentissage. Bolhuis et Voeten (2001) ont étudié les comportements de soixante enseignants de différentes matières (allemand, langues étrangères, mathématiques, sciences, études sociales, arts) durant deux leçons. À l'aide d'une grille d'observation, ils ont enregistré la fréquence de comportements tels qu'explicitation des contraintes et des objectifs de la tâche, apporter des rétroactions, superviser, expliquer des procédures pour réaliser l'activité ou encore interroger l'apprenant. Des profils d'enseignement identifiés se caractérisent par des pratiques fondées sur le coaching et la supervision pris par Bolhuis et Voeten (2002) en tant que moments pendant lesquels l'enseignant interrompt l'étudiant dans sa tâche pour lui communiquer ou lui rappeler des orientations, ou encore lui poser des questions. Cependant, bien que procédant à une pédagogie active, les enseignants ont du mal à conduire les apprenants vers une réflexion sur leurs apprentissages, comme le remarquent Bolhuis et Voeten (2001). Le caractère intégré des pratiques consiste dans les situations observées en l'incorporation d'échanges et de *feedbacks* au moment de tâches précises. Butler et al. (2013) arrivent à des conclusions analogues à travers l'observation de dix-huit enseignants appartenant à trois écoles canadiennes de niveau secondaire. Abordant essentiellement le développement des compétences en lecture et l'apprentissage par la lecture, ces auteurs constatent que le trait commun aux pratiques observées est la tendance des enseignants à faciliter l'autonomie progressive des apprenants, par exemple à travers l'étayage en intégrant l'explicitation des objectifs et des stratégies d'apprentissage.

Liens entre pratiques et conceptions des enseignants

Parmi les recherches consultées, rares sont celles qui interrogent directement les conceptions des enseignants. Quand cela constitue un objectif d'étude, il s'agit principalement de connaître la valeur que l'apprentissage autorégulé représente pour les enseignants. Deux travaux, en particulier ceux de Dignath et Büttner (2018) et Spruce et Bol (2015), ont tenté de savoir si les enseignants jugent l'apprentissage autorégulé important. Dignath et Büttner (2018) s'intéressent aux conceptions des enseignants du secondaire sur la promotion de l'apprentissage autorégulé. Ces auteurs ont conduit des entretiens semi-structurés auprès de seize enseignants en Allemagne qui ont été observés au cours de séances d'enseignement. Pour déceler les conceptions des enseignants, les chercheurs les ont interrogés sur l'importance de chacune des trois catégories de stratégies pour promouvoir l'enseignement direct de l'apprentissage autorégulé : cognitives, métacognitives et motivationnelles. Il en ressort que les stratégies métacognitives sont considérées comme les moins importantes par les enseignants, résultat que Dignath et Büttner (2018) mettent en lien avec la plus faible place accordée à ces stratégies dans les pratiques d'enseignement observées dans les classes.

Dans cette même recherche, les auteurs s'intéressent à la place que les enseignants accordent à l'apprentissage collaboratif et à l'apprentissage situé en tant que moyens indirects pour favoriser l'apprentissage autorégulé. Concernant l'apprentissage collaboratif, les enseignants expriment des réticences le considérant plutôt comme une activité ludique et non comme une véritable situation d'apprentissage. Par ailleurs, même s'ils estiment que l'apprentissage situé est important pour promouvoir l'apprentissage autorégulé, ils ne savent pas comment s'y prendre concrètement. Leurs conceptions reflètent une certaine centration sur eux-mêmes et sur la transmission de savoirs, bien qu'ils reconnaissent l'importance de favoriser un environnement d'apprentissage centré sur l'élève. Tout compte fait, concernant le lien entre les conceptions des enseignants et leurs pratiques observées, l'étude de Dignath et Büttner (2018) montre que les premières se rapprochent des principes pour favoriser l'apprentissage autorégulé alors que les secondes reflètent une centration sur l'enseignant.

Spruce et Bol (2015) constatent, eux aussi, que les enseignants évoquent des conceptions mettant en avant des principes de l'apprentissage autorégulé. Dans cette recherche, chaque participant a été observé pendant deux leçons, puis des interviews et des questionnaires ont complété les observations. Les enseignants ont été invités à expliquer la manière dont ils conçoivent l'apprentissage autorégulé et à exprimer leurs conceptions pédagogiques. Bien que leurs déclarations laissent apparaître une valeur positive accordée à l'apprentissage autorégulé, ils évoquent peu le fait que cet apprentissage peut être objet de soutien. De surcroît, les enseignants estiment savoir comment planifier leurs propres apprentissages mais ils ne savent pas comment soutenir la planification des apprentissages chez leurs élèves.

Une dernière étude enfin s'est intéressée précisément aux pratiques évaluatives des enseignants en les caractérisant à la lumière des processus d'autorégulation. Davis et Neitzel (2011) ont observé une quinzaine d'enseignants de collège dans leurs classes pendant un an pour savoir dans quelle mesure leurs pratiques d'évaluation promeuvent l'autorégulation. Au travers d'entretiens, les chercheurs ont également analysé les conceptions des enseignants à propos des fonctions de l'évaluation. Résultat marquant, ces dernières pointent trois catégories de fonctions qui, d'après Davis et Neitzel (2011), laissent peu de place au développement de l'autorégulation : une fonction centrée sur l'information (l'enseignant s'informe sur l'efficacité de ses propres démarches pédagogiques); une fonction de diagnostic (l'enseignant identifie les étudiants qui requièrent un soutien supplémentaire); une fonction d'évaluation (l'enseignant estime si les élèves ont acquis les compétences attendues). Des modalités telles que l'évaluation par les pairs ou le *feedback* axé sur les processus d'apprentissage ne sont pas directement mentionnées par les enseignants. En ce qui concerne les pratiques observées, les interventions des enseignants encouragent peu la réflexion métacognitive et l'exercice autonome de l'autoévaluation. Ainsi, les auteurs concluent qu'un alignement existe entre les conceptions des enseignants et leurs pratiques observées; dans les deux cas l'apprentissage autorégulé apparaît rarement comme une priorité pour les enseignants.

Discussion

Nous nous intéresserons dans la présente discussion à mettre en perspective les pratiques relevées dans les recherches par rapport aux principes théoriques pour favoriser l'apprentissage autorégulé. Ce faisant, nous formulerons quelques hypothèses relatives aux interactions entre les conceptions et les pratiques. Il convient d'abord de mettre en lumière un consensus à partir de ces travaux: les pratiques effectives des enseignants sont essentiellement centrées sur la transmission de savoirs. En effet, les études répertoriées montrent que, dans les classes, ce sont essentiellement des pratiques transmissives qui sont déployées. La mise en place de moyens visant l'apprentissage autorégulé apparaît par conséquent comme minoritaire dans l'agir pédagogique des enseignants. Au-delà de ce résultat, les recherches consultées nous permettent d'isoler deux caractéristiques des pratiques observées au regard des principes théoriques pour favoriser l'apprentissage autorégulé.

La première caractéristique concerne les dimensions psychologiques visées par les enseignants à travers leurs moyens pédagogiques. Si nous prenons en compte les trois catégories de stratégies qui, d'après Clearly et Zimmerman (2004), sont susceptibles d'encourager l'apprentissage autorégulé, nous pouvons remarquer que les enseignants tendent à privilégier le travail sur les stratégies cognitives, les variables motivationnelles et surtout métacognitives (i. e. les connaissances et stratégies métacognitives) étant peu ou pas du tout considérées. En particulier, les actions tendant à soutenir le développement des stratégies cognitives nécessaires dans des situations d'apprentissage spécifiques ont cours particulièrement à l'occasion de travaux indépendants. Les enseignants échangent avec leurs élèves, supervisent leurs travaux, prodiguent des conseils sur les stratégies à adapter. Néanmoins, la réflexion sur les stratégies, le suivi de la progression personnelle des apprentissages ou encore les discussions tendant à transformer les croyances motivationnelles des apprenants ne font pas spécialement partie de l'éventail des pratiques pédagogiques dans les classes. Or, pour que l'élève rentre dans une dynamique l'amenant vers l'autorégulation de son apprentissage, l'enseignant devrait faciliter la réflexion métacognitive qui

induit chez l'apprenant une attention particulière portée à l'efficacité de ses stratégies et à la progression de ses objectifs (Boekaerts et Cascallar, 2006; Clearly et Zimmerman, 2004).

Comment expliquer l'absence de ce travail sur la dimension métacognitive des apprentissages? À l'instar des résultats démontrant que les conceptions des enseignants et leurs pratiques effectives sont liées (Davis et Neitzel, 2011; Dignath et Büttner, 2018; Spruce et Bol, 2015), nous pouvons conjecturer que les conceptions des enseignants sur les processus métacognitifs peuvent expliquer la faible orientation des pratiques des enseignants vers l'exercice de ces derniers. Par exemple, Darmawan et al. (2020) ont démontré que même si les enseignants expriment des conceptions cohérentes avec les principes de l'apprentissage autorégulé, ils portent aussi des visions axées sur l'enseignement transmissif. Il est alors possible d'imaginer que des conceptions, plus ou moins contradictoires, coexistent. Plusieurs questions de recherche pourraient être avancées à cette analyse: quelles sont les définitions des enseignants à propos de la nature de la métacognition (est-elle exclusivement cognitive, ou sociocognitive?) et de son développement (relève-t-il de l'idéologie du don, ou est-il influencé par la culture?), ou encore quelles sont leurs croyances sur les moyens pour favoriser la métacognition? (l'enseignant peut-il influencer sur ces processus?) De manière générale, il s'agirait de savoir dans quelle mesure les enseignants croient dans la possibilité de façonner les processus mentaux des apprenants par des moyens pédagogiques. Si, durant leurs pratiques de classe, les enseignants déploient rarement des stratégies à visée métacognitive et des dispositifs structurés visant l'instruction des stratégies cognitives, c'est probablement parce qu'ils croient peu au caractère modifiable de ces processus. Même si, comme le montrent Dignath et Büttner (2018) et Spruce et Bol (2015), les enseignants voient positivement l'apprentissage autorégulé, il n'en demeure pas moins que leurs conceptions semblent identifier peu de marges de manœuvre pour guider précisément les processus d'autorégulation.

La seconde caractéristique qui émerge de cette revue de travaux porte sur le dosage entre pratique individuelle et apprentissage collaboratif. Les actions pédagogiques observées rendent compte majoritairement

de situations de travail individuel qui constituent des occasions pour coacher les apprenants. Les enseignants semblent en revanche moins enclins à promouvoir des situations d'apprentissage par les pairs. En particulier, Dignath et Büttner (2018) mettent en évidence que les enseignants ont du mal à intégrer pleinement l'apprentissage collaboratif dans leurs pratiques. Toutefois, c'est plutôt une complémentarité entre les deux catégories de situations, individuelle et collaborative, qui stimule l'apprentissage autorégulé comme nous pouvons l'inférer à partir des propositions théoriques auxquelles nous nous référons (Boekaerts et Cascallar, 2006; Graham et al., 2005; Zimmerman, 1995). Concernant l'apprentissage collaboratif, Graham et al. (2005) soulignent notamment l'apport des pairs au retour réflexif de l'apprenant sur ses propres pratiques et résultats, tandis que Boekaerts et Cascallar (2006) concluent en faveur de la contribution du groupe à la définition des buts qui donnent un sens aux apprentissages.

Pour comprendre les réticences des enseignants à promouvoir des situations de travail en groupe, l'hypothèse du lien entre leurs conceptions et leurs pratiques pédagogiques peut, ici également, être mobilisée. Selon cette perspective, l'une des conclusions formulées par Dignath et Büttner (2018) peut constituer un point de départ : les conceptions des enseignants sur le travail entre pairs apparaissent assez superficielles et éloignées d'un regard socioconstructiviste. Ainsi, au-delà d'identifier le degré de promotion de l'apprentissage par les pairs dans les pratiques des enseignants, de nouvelles pistes de recherche consisteraient à interroger précisément les conceptions des enseignants sur le rôle de l'apprentissage collaboratif, sur les possibilités de mise en application dans les classes ou sur l'influence du groupe dans la promotion de l'apprentissage autorégulé.

Outre le fait de mettre en évidence ces deux caractéristiques saillantes, à savoir a) la tendance à privilégier le travail sur la cognition et b) le faible rôle de l'apprentissage collaboratif, la présente revue de travaux nous donne l'occasion de discuter de l'intérêt d'interroger le rôle des conceptions des enseignants pour mieux comprendre leurs pratiques pédagogiques réelles. Nous compléterons cette discussion en ajoutant deux possibilités d'étude supplémentaires.

Premièrement, il conviendrait d'analyser un autre type de conceptions des enseignants, celles relatives à leurs propres capacités à exercer une influence sur les mécanismes cognitifs de leurs élèves. Comme le propose Pajares (1992), les conceptions des enseignants interagissent avec d'autres catégories de représentations telles que leurs croyances d'efficacité personnelle. Cette supposition selon laquelle les représentations des enseignants constituent un réseau interdépendant nous paraît ici fructueuse. Elle permettrait de montrer que la conjonction de ces représentations peut créer des discordances empêchant d'engager des comportements favorables à l'apprentissage autorégulé.

Deuxièmement, il semblerait pertinent de considérer également des aspects contextuels pour comprendre l'alignement, ou l'absence d'alignement, entre les pratiques pédagogiques et les conceptions des enseignants. La recherche conduite par Davis et Neitzel (2011) illustre ce raisonnement. À partir de leur analyse des pratiques évaluatives des enseignants, ces auteurs trouvent que les usages de l'évaluation varient selon les destinataires de celle-ci (l'enseignant lui-même, les élèves, les parents d'élèves, l'institution, etc.). Souvent adressées aux familles ou aux enseignants eux-mêmes, essentiellement comme moyen d'information, les évaluations ne remplissent pas pour les élèves une visée d'autorégulation. Pourtant, promouvoir l'apprentissage autorégulé suppose surtout que l'évaluation devienne un moyen pour prendre conscience du niveau d'atteinte ou de transformation des objectifs d'apprentissage (Boekaerts et Cascallar, 2006) ou pour ajuster les différentes étapes de son apprentissage (Clearly et Zimmerman, 2004). À l'instar des contributions de Davis et Neitzel (2011), les recherches gagneraient à prendre en compte des facteurs contextuels en interrogeant précisément les conditions et les demandes sociales particulières dans lesquelles s'inscrivent les conceptions et les pratiques pédagogiques des enseignants.

Conclusion

Le présent travail partait du constat que les recherches sur l'apprentissage autorégulé ont, pour l'heure, rarement analysé les pratiques effectives des enseignants à la lumière des principes qui,

d'après la théorie, facilitent son développement. Outre le fait de confirmer que cette littérature existante est encore réduite, notre contribution met en lumière l'intérêt de dépasser l'orientation descriptive de l'étude des pratiques effectives en questionnant plus précisément les facteurs explicatifs des actions pédagogiques des enseignants. Parmi ces facteurs, leurs conceptions peuvent constituer des pistes étayées théoriquement et soutenues par des résultats de recherche tels que ceux présentés ici.

Comme le révèle l'observation des pratiques de classe, le chemin est encore long pour voir se généraliser des environnements susceptibles de favoriser l'apprentissage autorégulé dans les contextes de l'enseignement secondaire et supérieur. Pourtant, les études révèlent que l'idée de soutenir cet apprentissage commence à prendre une valeur importante dans les conceptions des enseignants même si ces dernières n'intègrent pas tous les paramètres soulignés par la théorie comme étant susceptibles de favoriser l'apprentissage autorégulé. En particulier, l'analyse des conceptions relatives à la dimension métacognitive et au rôle de l'apprentissage collaboratif peut apporter une meilleure compréhension des pratiques des enseignants.

Toutefois, le bilan et les analyses proposés à la suite des données relevées dans les recherches évoquées ici ne peuvent pas être généralisés. En effet, l'une des limites de notre démarche est que nous avons privilégié les études qui réalisent l'observation directe comme moyen pour étudier les pratiques des enseignants. Ce choix a considérablement réduit le panel des recherches recensées. L'intégration d'autres travaux qui, sans avoir recours à l'observation des pratiques, en rendent compte par diverses méthodes comme les questionnaires, les entretiens d'autoconfrontation ou d'explicitation ou encore les journaux réflexifs produits par les enseignants, pourrait sans doute élargir la connaissance des pratiques des enseignants. Il reste cependant la question de l'écart qui peut exister entre les déclarations des acteurs et leurs pratiques réelles, c'est pourquoi nous pensons qu'il convient de développer plus avant l'observation des pratiques de classe en les confrontant aux principes pour favoriser l'apprentissage autorégulé. Après avoir mobilisé cet axe d'analyse, nous pouvons suggérer que

les difficultés dont rendent compte les étudiants pour devenir des apprenants autorégulés et s'insérer professionnellement dans un monde de plus en plus changeant peuvent être expliquées, au moins en partie, par des pratiques pédagogiques faiblement axées sur la promotion de l'apprentissage autorégulé.

Références

- Ader, E. (2013). A framework for understanding teachers' promotion of students' metacognition. *International Journal for Mathematics Teaching & Learning*. <https://www.cimt.org.uk/journal/ader.pdf>
- Berger, J.-L. et Cartier, S. C. (2023). De l'importance de se mettre d'accord au niveau terminologique. Dans J.-L. Berger et S. C. Cartier (dir.). *Traité francophone de l'apprentissage autorégulé* (p. 23-34). De Boeck (Collection Pédagogies en développement).
- Berger, J.-L. et Girardet, C. (2016). Les croyances des enseignants sur la gestion de la classe et la promotion de l'engagement des élèves : Articulations aux pratiques enseignantes et évolution par la formation pédagogique. *Revue française de pédagogie*, 196(3), 129-154. <https://doi.org/10.4000/rfp.5099>
- Boekaerts, M. (1997). Self-regulated learning: a new concept embraced by researchers, policy makers, educators, teachers, and students. *Learning and Instruction*, 7(2), 161-186.
- Boekaerts, M. et Cascallar, E. (2006). How far have we moved toward the integration of theory and practice in self-regulation? *Educational Psychology Review*, 18(3), 199-210. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9013-4>
- Bolhuis, S. et Voeten, M. J. M. (2001). Toward self-directed learning in secondary schools: What do teachers do? *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 837-855. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00034-8](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00034-8)
- Butler, D. L., Schnellert, L. et Cartier, S. C. (2013). Layers of self-and co-regulation: Teachers working collaboratively to support adolescents' self-regulated learning through reading. *Education Research International*. <https://doi.org/10.1155/2013/845694>
- Cartier, S. C. et Berger, J.-L. (2020). *Prendre en charge son apprentissage. L'apprentissage autorégulé à la lumière des contextes*. L'Harmattan.

- Clearly, T. J. et Zimmerman, B. J. (2004). Self-regulation empowerment program: a school-based to enhance self-regulated and self-motivated cycles of student learning. *Psychology in the Schools*, 41(5), 537-550. <https://doi.org/10.1002/pits.10177>
- Crahay, M., Wanlin, P., Issaieva, É. et Laduron, I. (2010). Fonctions, structuration et évolution des croyances (et connaissances) des enseignants. *Revue française de pédagogie*, 172, 85-129. <https://doi.org/10.4000/rfp.2296>
- Davis, D. S. et Neitzel, C. (2011a). A self-regulated learning perspective on middle grades classroom assessment. *The Journal of Educational Research*, 104(3), 202-215. <https://doi.org/10.1080/00220671003690148>
- Dignath, C. et Büttner, G. (2018). Teachers' direct and indirect promotion of self-regulated learning in primary and secondary school mathematics classes—insights from video-based classroom observations and teacher interviews. *Metacognition and Learning*, 13(2), 127-157. <https://doi.org/10.1007/s11409-018-9181-x>
- Dignath-van Ewijk, C, Dickhäuser, O. et Büttner, G. (2013). Assessing how teachers enhance self-regulated learning: A multiperspective approach. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 3, 338-358. <https://doi.org/10.1891/1945-8959.12.3.338>
- Dignath, C. et Veenman, M. V. (2021). The role of direct strategy instruction and indirect activation of self-regulated learning: Evidence from classroom observation studies. *Educational Psychology Review*, 33(2), 489-533. <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09534-0>
- Du Toit, S. et Kotze, G. (2009). Metacognitive strategies in the teaching and learning of mathematics. *Pythagoras*, 70, 57-67. <https://doi.org/10.4102/pythagoras.v0i70.39>
- Efklides, A. (2019). Gifted students and self-regulated learning: the MASRL model and its implications for SRL. *High ability studies*, 30(1-2), 79-102. <https://doi.org/10.1080/13598139.2018.1556069>
- Eley, M. G. (2006). Teachers' conceptions of teaching, and the making of specific decisions in Planning to teach. *Higher Education*, 51(2), 191-214. <https://doi.org/10.1007/s10734-004-6382-9>
- Fisher, D. et Frey, N. (2013). *Better learning through structured teaching: A framework for the gradual release of responsibility* (2^e éd.). ASCD.

- Gow, L. et Kember, D. (1993). Conceptions of teaching and their relationship to student learning. *British journal of educational psychology*, 63(1), 20. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1993.tb01039.x>
- Graham, S., Harris, K. R. et Mason, L. (2005). Improving the writing performance, knowledge, and self-efficacy of struggling young writers: The effects of self-regulated strategy development. *Contemporary Educational Psychology*, 30(2), 207-241. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2004.08.001>
- Graham, S. et Sandmel, K. (2011). The process writing approach: A meta-analysis. *The Journal of Educational Research*, 104(6), 396-407. <https://doi.org/10.1080/00220671.2010.488703>
- Hamman, D., Berthelot, J., Saia, J. et Crowley, E. (2000). Teachers' coaching of learning and its relation to students' strategic learning. *Journal of Educational Psychology*, 92(2), 342-348. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.2.342>
- Harris, K. R. (2021). SRSD instructional research for students with or at-risk for LD across the content areas: history and reflections. *Learning disabilities research & practice*, 36(3), 235-241.
- Hoops, L. D., Yu, S. L., Wang, Q. et Hollyer, V. L. (2016). Investigating postsecondary self-regulated learning instructional practices: The development of the self-regulated learning observation protocol. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 28(1), 75-93. <https://doi.org/10.1007/s11145-017-9758-9>
- Kistner, S., Rakoczy, K., Otto, B., Ewijk, C. D., Büttner, G. et Klieme, E. (2010). Promotion of self-regulated learning in classrooms: Investigating frequency, quality, and consequences for student performance. *Metacognition and Learning*, 5(2), 157-171. <https://doi.org/10.1007/s11409-010-9055-3>
- Kornell, N. et Bjork, R. A. (2007). The promise and perils of self-regulated study. *Psychonomic bulletin & review*, 14(2), 219-224. <https://doi.org/10.3758/BF03194055>
- Lau, K. L. (2012). Instructional practices and self-regulated learning in Chinese language classes. *Educational Psychology*, 32(4), 427-450. <https://doi.org/10.1080/01443410.2012.674634>
- Le Huu Nghia, T. (2017). What hinders teachers from translating their beliefs into teaching behaviors: The case of teaching generic skills in Vietnamese universities. *Teaching and Teacher Education*, 64, 105-114. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.02.003>

- Lombaerts, K., De Backer, F., Engels, N., van Braak, J. et Athanasou, J. (2009). Development of the self-regulated learning teacher belief scale. *European Journal of Psychology of Education, 24*(1), 79-96. <https://doi.org/10.1007/BF03173476>
- McCabe, J. (2011). Metacognitive awareness of learning strategies in undergraduates. *Memory and Cognition, 39*(3), 462–476. <https://doi.org/10.3758/s13421-010-0035-2>
- McCarthy, S. et Mkhize, D. (2013). Teachers' orientations towards writing. *Journal of Writing Research, 5*(1), 1-33. <https://doi.org/10.17239/jowr-2013.05.01.1>
- McCormick, C. B., Dimmitt, C. et Sullivan, F. R. (2013). Metacognition, learning, and instruction. Dans W. M. Reynolds, G. E. Milleret, I. B. Weiner (dir.), *Handbook of psychology: Educational psychology* (p. 69-97). John Wiley & Sons, Inc.
- Moely, B. E., Hart, S. S., Leal, L., Santulli, K. A., Rao, N., Johnson, T. et Hamilton, L. B. (1992). The teacher's role in facilitating memory and study strategy development in the elementary school classroom. *Child Development, 63*(3), 653-672. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1992.tb01653.x>
- Noël, B. et Cartier, S. C. (2016). *De la métacognition à l'apprentissage autorégulé*. De Boeck Supérieur.
- Norton, L., Richardson, J. T. E., Hartley, J., Newstead, S. et Mayes, J. (2005). Teachers' beliefs and intentions concerning teaching in higher education. *Higher Education, 50*(4), 537-571. <https://doi.org/10.1007/s10734-004-6363-z>
- Nugent A., Lodge, J. M., Carroll, A., Bagraith, R., MacMahon, S., Matthews, K. E. et Sah, P. (2019). *Higher education learning framework: An evidence informed model for university learning*. The University of Queensland.
- OCDE (2017). *Regards sur l'éducation: Les indicateurs de l'OCDE*.
- OCDE (2019). *L'avenir du travail: perspective de l'emploi OCDE 2019*.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research, 62*(3), 307-332. <https://doi.org/10.3102/00346543062003307>
- Paris, S. G. et Paris, A. H. (2001). Classroom applications of research on self-regulated learning. *Educational Psychologist, 36*(2), 89-101. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3602_4

- Perry, N. et Rahim, A. (2011). Studying Self-regulated Learning in Classrooms. Dans D. H. Schunk et B. J. Zimmerman (dir.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (p. 136-150). Routledge.
- Perry, N. E., Hutchinson, L. et Thauberger, C. (2007). Mentoring student teachers to design and implement literacy tasks that support self-regulated reading and writing. *Reading & Writing Quarterly*, 23(1), 27-50. <https://doi.org/10.1080/10573560600837636>
- Prosser, M. et Trigwell, K. (2006). Confirmatory factor analysis of the Approaches to Teaching Inventory. *The British journal of educational psychology*, 76, 405-419. <https://doi.org/10.1348/000709905X43571>
- Samuelowicz, K. et Bain, J. D. (2001). Revisiting academics' beliefs about teaching and learning. *Higher Education*, 41(3), 299-325. <https://doi.org/10.1023/A:1004130031247>
- Saussez, F. et Loiola, F. (2008). Les conceptions des professeurs d'université à propos de l'enseignement, sous la lunette de la psychologie culturelle. D'une analyse critique des écrits à des perspectives pour la recherche. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(3), 569-599. <https://doi.org/10.7202/029509ar>
- Spruce, R. et Bol, L. (2015). Teacher beliefs, knowledge, and practice of self-regulated learning. *Metacognition and Learning*, 10(2), 245-277. <https://doi.org/10.1007/s11409-014-9124-0>
- Theobald, M. (2021). Self-regulated learning training programs enhance university students' academic performance, self-regulated learning strategies, and motivation: A meta-analysis, *Contemporary Educational Psychology*, 66. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2021.101976>
- Trigwell, K., Prosser, M. et Waterhouse, F. (1999). Relations between teachers' approaches to teaching and students' approaches to learning. *Higher Education*, 37(1), 57-70. <https://doi.org/10.1023/A:1003548313194>
- Van Beek, J. A., de Jong, F. P. C. M., Wubbels, Th., et Minnaert, A. E. M. G. (2014). Measuring teacher regulating activities concerning student learning in secondary education classrooms: Reliability and validity of student perceptions. *Studies in Educational Evaluation*, 43, 206-213. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2014.07.001>
- Winne, P. H. et Jamieson-Noel, D. (2002). Exploring students' calibration of self-reports about study tactics and achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 27(4), 551-572. [https://doi.org/10.1016/S0361-476X\(02\)00006-1](https://doi.org/10.1016/S0361-476X(02)00006-1)

- Zepeda, C. D., Richey, J. E., Ronevich, P. et Nokes-Malach, T. J. (2015). Direct instruction of metacognition benefits adolescent science learning, transfer, and motivation: An in vivo study. *Journal of Educational Psychology, 107*(4), 954. <http://dx.doi.org/10.1037/edu0000022>
- Zimmerman, B. J. (2013). From cognitive modeling to self-regulation: a social cognitive career path. *Educational Psychologist, 48*(3), 135-147. <https://doi.org/10.1080/00461520.2013.794676>
- Zimmerman, B. J. (2002). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Theory into practice, 41*(2), 64-70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip_4102_2
- Zimmerman, B. J. (1995). Self-regulation involves more than metacognition: A social cognitive perspective. *Educational Psychologist, 30*(4), 217-221. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3004_8

Annexe

Study	Participants	Questions de recherche principales
Ader (2013)	3 enseignants de mathématiques travaillant dans deux établissements de l'enseignement secondaire (niveau collège).	Dans quelle mesure les enseignants de mathématiques promeuvent-ils la métacognition dans leur classe, et quelles pratiques mettent-ils en place?
Bolhuis et Voeten (2001)	6 écoles, 60 enseignants seniors de différentes disciplines dans le secondaire.	Dans quelle mesure les enseignants seniors dans le secondaire déploient-ils des pratiques traditionnelles, actives ou orientées vers les processus d'apprentissage?
Butler, Schnellert, et Cartier (2013)	18 enseignants et leurs 364 étudiants, trois établissements de l'enseignement secondaire.	De quelle manière les enseignants encouragent-ils l'apprentissage autorégulé? Comment les enseignants développent-ils les compétences en lecture de leurs élèves? Quelles pratiques améliorent l'apprentissage autorégulé?
Davis et Neitzel (2011)	15 enseignants d'école primaire et secondaire (niveau collège).	Quelles représentations de l'apprentissage autorégulé les enseignants donnent-ils à voir à travers leurs théories sur l'évaluation de l'apprentissage? Dans quelle mesure les pratiques d'évaluation des enseignants favorisent-elles l'apprentissage autorégulé?
Dignath et Büttner (2018)	12 enseignants en école primaire et 16 enseignants en établissement du secondaire.	Comment les enseignants se représentent-ils la promotion de l'apprentissage autorégulé? Quelles sont les pratiques déclarées par les enseignants en lien avec leurs comportements observés susceptibles de promouvoir l'apprentissage autorégulé?

Méthodologie

-Observations de classe (de 18 à 25 séances observées par enseignant)
Une grille de codage a été conçue par les auteurs pour identifier la manière dont les enseignants encouragent leurs élèves à mobiliser des connaissances métacognitives.
 -Entretiens
 -Corpus de travaux d'élèves et de matériel pédagogique utilisé par l'enseignant.

-Observations dans des classes (2 leçons par enseignant)
Les comportements de l'enseignant ont été codés selon 7 catégories : expliquer, questionner, expliquer les exigences de la tâche, superviser.

-Observations de classes durant toute l'année scolaire.
 -Entretiens
 -Questionnaire au début et à la fin de l'année scolaire (mesure de l'apprentissage autorégulé et des performances en lecture).

-Observations de classes durant toute l'année scolaire.
Les chercheurs ont créé une grille de codage des observations afin de repérer des catégories de feedback et de consignes, ainsi que des modalités de travail scolaire proposées par l'enseignant.
 -Entretiens

-Observations dans les classes
Utilisation de la grille ATEs (Assessing How Teachers Enhance SRL; Dignath et Büttner, 2010) qui englobe plusieurs modalités de promotion de l'apprentissage autorégulé (cf. promotion directe ou indirecte).
 -Entretiens

Study	Participants	Questions de recherche principales
Hamman, Berthelot, Saia, et Crowley (2000)	11 enseignants de collège et 235 élèves	Quel type d'instruction pour apprendre les enseignants déploient-ils? Avec quelle fréquence? Quels sont les liens entre le « <i>coaching</i> » fourni par l'enseignant et les activités d'apprentissage de leurs élèves?
Hoops, Yu, Wang, et Hollyer (2016)	8 élèves-tuteurs et 645 élèves de l'enseignement secondaire (niveau collège), 1 enseignant d'université.	Quel type d'instruction est délivré dans les collèges de manière à faciliter l'apprentissage autorégulé?
Kistner, Rakoczy, Otto, Dignath-van Ewijk, Büttner et Klieme (2010)	20 enseignants de mathématiques dans l'enseignement secondaire et leurs 538 étudiants (14-15 ans)	Dans quelle mesure les enseignants mettent-ils en place l'enseignement direct? Quelles sont les stratégies cognitives, métacognitives et motivationnelles que les enseignants promeuvent à travers leurs pratiques? Comment le font-ils? Dans quelle mesure les enseignants aménagent-ils l'environnement d'apprentissage pour favoriser l'autorégulation? Quelle relation existe-t-il entre la promotion de l'apprentissage autorégulé et les performances des élèves?
Lau (2012)	1 121 élèves de 15-16 ans, inscrits dans 6 établissements du secondaire, et leurs enseignants.	Quels sont les niveaux de stratégies utilisées et de motivation chez des étudiants chinois? Quels sont les différents aspects de l'apprentissage autorégulé pour la lecture déployés dans des cours de langue chinoise? Quels liens existe-t-il entre l'apprentissage autorégulé pour la lecture, l'usage des stratégies et la motivation à lire?

Méthodologie

-Observations de classes (plusieurs leçons) pendant un semestre.

Les comportements ont été classés selon les réactions des enseignants face à l'erreur, les méthodes d'apprentissage conseillées, les interactions et les directives communiquées pour réaliser les tâches.

-Questionnaire: le MSQ (Pintrich et Smith, 1993) a été utilisé partialement.

-Observations de classe durant un semestre (33 heures)

La grille Self-Regulated Learning Observation Protocol (SRLOP) a été développée par les auteurs selon quatre catégories: autorégulation cognitive, autorégulation motivationnelle et affective, autorégulation comportementale, et autorégulation relative au contexte.

-Observations dans les classes (3 leçons par enseignant)

-Les données ont été codées à l'aide de la grille ATEs (Dignath et Büttner, 2010) qui considère deux formes de promotion de l'apprentissage autorégulé: directe et indirecte.

-Un test de performance avant et après l'enseignement délivré.

-Observation dans des classes (1 leçon par enseignant)

-Entretiens auprès d'élèves

-Questionnaires: autorégulation de la lecture, motivation à lire, stratégies de lecture.

Study	Participants	Questions de recherche principales
Pauli, Reusser et Grob (2007)	79 enseignants de collège et 1 407 élèves	Quels liens existe-t-il entre, d'une part, les pratiques des enseignants visant à faciliter i) l'apprentissage autorégulé et ii) la résolution autonome de problème, et d'autre part leurs croyances pédagogiques sur le constructivisme ?
Spruce et Bol (2015)	10 enseignants en primaire et secondaire (collège) elementary	Quelles sont les croyances des enseignants à propos de l'apprentissage autorégulé ? Comment les croyances des enseignants sur l'apprentissage autorégulé sont-elles liées à leurs pratiques d'enseignement ?
Du Toit et Kotze (2009)	11 enseignants de mathématiques et 327 élèves.	Dans quelle mesure les enseignants encouragent-ils leurs élèves à utiliser des stratégies métacognitives ? Dans quelle mesure les élèves déploient-ils des stratégies métacognitives ?
Van Beek, de Jong, Minnaert et Wubbels (2014)	Cette recherche comporte deux études : Étude 1 : 2 970 étudiants du secondaire. Étude 2 : 12 enseignants appartenant à 5 établissements du secondaire.	Étude 1 Les élèves du secondaire perçoivent-ils différemment les pratiques des enseignants ? Étude 2 Existe-t-il des différences entre les enseignants concernant la manière d'encourager l'apprentissage autorégulé ?
Zepeda, Hlutkowsky, Partika et Nokes-Malach (2019)	40 groupes d'élèves apprenant les mathématiques, et leurs enseignants.	Existe-t-il des différences quant à la fréquence de dialogues métacognitifs entre des classes caractérisées par des niveaux élevés et faibles de conceptualisation ? Comment dans ces groupes différents la métacognition est-elle encouragée ?

Méthodologie

- Observations de classe pendant une année scolaire.
- Test de performances en mathématiques
- Questionnaire adressé aux enseignants pour mesurer l'orientation constructiviste de leurs croyances pédagogiques (adaptation à partir de Sau et Stern, 2002)
- Questionnaire adressé aux élèves sur les pratiques des enseignants.

-Observations de classe (2 leçons par enseignant)
Une grille de codage a été utilisée en intégrant des comportements pour aider les élèves lors de la planification, le monitoring et l'évaluation. Le Self-Regulated Learning Teacher Belief Scale (SRLTBS; Lombaerts et al. 2009) a été utilisé.

-Deux questionnaires ont été construits, l'un adressé aux enseignants et l'autre aux étudiants.

Study 1 :

-Questionnaire sur les pratiques des enseignants : Pedagogical Practices Inventory (PPI) de van Beek, de Jong, Wubbels et Minnaert, 2014.

Study 2 :

-Observations de classe (1 leçon par enseignant)

Une grille de codage a été utilisée en intégrant cinq catégories à partir du PPI.

-Observations de classes

La grille de codage utilisée identifiait différents types de connaissances et de stratégies métacognitives, ainsi que des méthodes d'enseignement différentes.

Jean-Louis Berger

**Promesses et obstacles de l'intégration
de l'apprentissage autorégulé
aux pratiques d'enseignement**

Résumé

Situant l'apprentissage autorégulé parmi diverses écoles visant à apprendre à apprendre, ce chapitre retrace les succès et les désillusions de diverses méthodes développées à cette fin, en particulier de l'éducation cognitive. Les méthodes de promotion directe et indirecte de l'autorégulation de l'apprentissage sont ensuite discutées dans leur diversité, au regard de leurs succès selon plusieurs méta-analyses et par la description des programmes *Self-Regulated Strategy Development* et *Self-Regulation Empowerment Program*. Après, une analyse des obstacles à l'intégration de la promotion de l'autorégulation de l'apprentissage dans l'enseignement est présentée. Quelques opportunités liées à cette promotion et quelques perspectives de recherche concluent le chapitre.

« Vous commettez une grande, une très grande erreur, si vous pensez que la psychologie, étant la science des lois de l'esprit, est quelque chose dont vous pouvez déduire des programmes et des méthodes définis, des schémas

et des méthodes d'enseignement à utiliser immédiatement en classe. La psychologie est une science, et l'enseignement est un art; et les sciences ne génèrent jamais les arts directement d'elles-mêmes. Un esprit inventif intermédiaire doit faire l'application, en utilisant sa créativité.»

James (1899, p. 7-8, notre traduction)

En son temps, William James nous avertissait déjà des illusions et des risques du psychologisme, autrement dit d'une application directe des résultats des travaux scientifiques en psychologie aux pratiques d'enseignement. À la suite d'autres écoles visant à *apprendre à apprendre* (Büchel, 1995 ; De Bono, 1994 ; Feuerstein et al. 1979), les travaux dans le champ de l'apprentissage autorégulé ont fait perdre l'ambition d'enseigner aux apprenants comment il faut apprendre, cela pour favoriser la réussite de tous. Ce texte propose un état des lieux sur les succès, les opportunités et les obstacles de l'intégration de l'apprentissage autorégulé aux pratiques d'enseignement. Des détours par la description du principe d'éducabilité et par les leçons apprises du courant de l'éducation cognitive s'avèrent utiles.

Du principe d'éducabilité comme fondement de l'apprendre à apprendre

S'il est un principe auquel tout éducateur pourrait adhérer, c'est celui de l'éducabilité de l'intelligence. Sous les termes connexes d'«éducabilité universelle», est entendu «*le postulat selon lequel tout être humain peut atteindre les plus hauts niveaux de l'activité intellectuelle, si l'enseignant trouve les moyens efficaces d'enseignement [...]»* (Raynal et Rieunier, 2014, p. 189). Souvent identifié à la source de ce postulat, Binet, s'opposant à une conception fixiste de l'intelligence répandue en début de xx^e siècle, s'efforcera de cerner et d'exploiter l'éducabilité intellectuelle des enfants dits «anormaux» (Gardou, 2006). À la suite de ces travaux, la théorie de la modifiabilité cognitive structurale (*structural cognitive modifiability*) proposée par Feuerstein et ses collègues (Feuerstein et al., 1980 ; Feuerstein, Feuerstein et Falik, 2010) conjecturera la présence chez tout être humain d'un potentiel de modification fondamentale dans la structure de la

pensée, un potentiel changement qui ouvrirait de nouveaux domaines de connaissances et de nouveaux modes d'interaction avec son environnement. À partir des années 1980, la question de l'éducabilité de l'intelligence sera traitée par Dweck et ses collègues sous l'angle des conceptions personnelles de la malléabilité de l'intelligence (Dweck et Leggett, 1988; Dweck, 1999). Ces travaux révéleront l'importance de considérer sa propre intelligence, ou plus généralement ses propres capacités d'apprentissage, comme n'étant pas fixes mais influençables par les efforts consentis. Les buts de compétence (aussi nommés buts d'accomplissement) des apprenants, qui influent notamment sur l'autorégulation de l'apprentissage, seraient le produit de leurs conceptions de l'intelligence (Dweck et Leggett, 1988). Ainsi, les conceptions personnelles de la malléabilité de l'intelligence jouent un rôle promoteur de l'apprentissage en termes motivationnels et stratégiques (Borkowski et al., 2000). Récemment, Chen et al. (2020) ont proposé le concept d'état d'esprit stratégique (*strategic mindsets*), qui reflète une tendance générale à l'utilisation spontanée de stratégies métacognitives. Cet état d'esprit stratégique peut nous offrir une clé pour comprendre dans quelle mesure les apprenants sont enclins à adopter un comportement stratégique lors de la poursuite d'un objectif ainsi que leur efficacité dans la poursuite de leurs objectifs personnels. Cette compréhension pourrait ensuite déboucher sur la façon d'influencer l'état d'esprit stratégique. En somme, si la notion d'éducabilité de l'intelligence a pris des formes diverses, elle constitue un aspect invariablement essentiel dans la compréhension des processus d'apprentissage. Dans le courant de l'apprentissage autorégulé, cette notion s'avère encore un présupposé.

Paour et al. (1995) nous rappellent que la formule « apprendre à apprendre » n'est pas nouvelle : autant Platon que des pédagogues de diverses époques (Freinet, 1994; Rousseau, 1762/2009) ont abordé ce thème. Binet (1909), encore lui, proposait déjà au début du xx^e siècle des méthodes pour éduquer l'intelligence, autrement dit « enseigner à mieux apprendre », ce qu'il désigne par les termes d'« orthopédie mentale ». Il s'agissait de travailler « l'art de l'intelligence », c'est-à-dire apprendre à apprendre (Paour et al., 1995). Cette dernière expression est aujourd'hui utilisée par un grand nombre de courants de pensée en éducation formulant des propositions théoriques prometteuses, mais dont seulement une partie est mise à l'épreuve d'études

scientifiques. Nous pensons aux travaux du courant de l'éducation cognitive (Büchel, 1995; Feuerstein et al., 1979), de l'apprentissage autorégulé (Cleary, 2018; Zimmerman, 2000), de la gestion mentale (de La Garanderie, 1980)¹, de la programmation neurolinguistique² (PNL; Thiry et Lellouche, 2007), des Ateliers de raisonnement logique³ (ARL; Higélé et al., 2013), du *Cognitive Research Trust*⁴ (CoRT; De Bono, 1994) ou, plus récemment, de la neuroéducation⁵ (Walker et al., 2019). Au-delà d'approches solidement ancrées dans les connaissances pédagogiques et psychologiques, telles que l'éducation cognitive, l'apprentissage autorégulé ou les ARL, nombre de programmes et de méthodes ont été développés à destination des acteurs de l'éducation sans qu'il soit possible d'en confirmer les bienfaits attendus par l'utilisation d'une méthode de type scientifique reposant sur un devis de recherche quasi expérimental ou sur un essai contrôlé randomisé. Or, il nous semble évident que toute méthode qui prétend produire une amélioration des processus d'apprentissage

¹ La gestion mentale vise à faire découvrir, par l'apprenante, ses propres ressources, à faire prendre conscience des gestes mentaux (l'attention, la mémorisation, la compréhension, la réflexion et l'imagination créatrice) propices aux activités à réaliser. Ce modèle s'appuie en particulier sur le concept des styles d'apprentissage visuel, auditif et kinesthésique. Notons que malgré leur réfutation par nombre d'études scientifiques (Rogowsky et al., 2015), le mythe des styles d'apprentissage auditif et visuel perdure dans des ouvrages grand public (Giordan et Saltet, 2007).

² La PNL est «une approche pragmatique en psychologie appliquée. Elle cherche à modéliser les savoir-faire et savoir-être de gens de talent pour les retransmettre aux personnes en ayant besoin» (Thiry et Lellouche, p. 13). Dans le domaine de l'apprentissage, la PNL s'appuie sur cinq stratégies observées chez les apprenants efficaces et les propose aux élèves en difficulté.

³ Fondés sur la théorie piagétienne et avant tout adressés à des élèves en difficulté, les ARL sont un outil de remédiation cognitive qui vise, à l'aide d'exercices progressifs, à améliorer la manipulation des opérateurs logico-mathématiques.

⁴ Le CoRT a pour objectif de développer la réflexion en tant que compétence pouvant être appliquée à n'importe quelle situation. L'objectif est que les élèves prennent plaisir à réfléchir, à résoudre des problèmes et à créer de nouvelles opportunités d'apprentissage.

⁵ La neuroéducation s'intéresse à la façon dont les connaissances neuroscientifiques peuvent être intégrées aux pratiques d'enseignement et d'apprentissage en vue de permettre des stratégies d'enseignement et d'apprentissage fondées sur le fonctionnement du cerveau (Tham et al., 2019).

devrait être soumise à une évaluation scientifique sérieuse, idéalement externe (indépendante des initiateurs de la méthode), auprès des publics visés (Büchel, 2013). De plus, si une partie des programmes et des méthodes n'ont pas fait l'objet d'étude empirique de leurs effets sur les processus d'apprentissage, une autre partie a bel et bien été l'objet de telles études, mais les résultats se sont régulièrement avérés ne pas soutenir les prédictions théoriques. À titre d'exemples, mentionnons les études montrant des effets faibles des ARL sur les tests de raisonnement piagétien (Chartier, 1996) ou des effets limités du programme CoRT qui affecte la pensée créative mais pas les compétences scolaires ou les perceptions de soi (Ritchie et Edwards, 1996). Quant à la neuroéducation, celle-ci s'avère limitée, notamment par la présence de neuromythes dans les programmes destinés à l'enseignement (Goswami, 2006). En effet, les programmes disponibles ne correspondent pas toujours aux connaissances actuelles. L'éducation cognitive, bien que solidement ancrée scientifiquement, n'est pas non plus exempte de critiques comme nous l'expliquerons. Préalablement aux modèles de l'apprentissage autorégulé, le courant de l'éducation cognitive a eu pour objectif de promouvoir les capacités d'apprentissage de divers publics. De ces travaux, nous pouvons tirer une série de leçons utiles à l'intégration des apports de l'apprentissage autorégulé dans l'enseignement.

Que nous ont appris les travaux en éducation cognitive ?

Le courant de l'éducation cognitive développe et évalue des méthodes pour apprendre à apprendre, adressées à une diversité de publics d'élèves ou de personnes en formation. Selon Loarer (1998) : « *On parle d'éducation cognitive lorsque l'on cherche explicitement, par la mise en œuvre d'une démarche de formation, à améliorer le fonctionnement intellectuel des personnes et ainsi à augmenter leur capacité d'apprentissage et, plus largement, leurs possibilités d'adaptation. Il ne s'agit donc plus, pour le formateur, d'enseigner des contenus, des connaissances propres à certaines*

disciplines, mais d'enseigner des règles générales de pensée, des procédures intellectuelles, des processus d'acquisition et d'utilisation des connaissances. Il ne s'agit donc plus tant pour l'apprenant d'apprendre que "d'apprendre à apprendre"» (p. 121).

De nombreuses synthèses exposent les principes fondateurs de ce courant et discutent de l'efficacité des programmes et des méthodes développés (Bailleux et Paour, 2016; Büchel, 1995, 2007; Haywood, 2013; Loarer, 1998). Soulignons d'emblée plusieurs difficultés qui font que des conclusions univoques et simples ne sont que laborieusement formulables. D'une part, il existe une forte variabilité de ces conclusions entre les programmes, mais aussi entre les multiples études ayant évalué l'efficacité d'un certain programme, comme nous l'illustrerons par la suite. D'autre part, certains programmes sont évalués uniquement par leurs instigateurs, ce qui pourrait questionner la présence d'un biais de confirmation (Evans, 1989).

Les résultats de l'application du Programme d'enrichissement instrumental (PEI)⁶, programme le plus connu d'éducation cognitive, ont été évalués par de multiples études conduites dans divers pays et auprès de diverses populations; Büchel (2007) et Tzuriel et al. (2021) proposent des revues de ces travaux. Globalement, les résultats peuvent être qualifiés de mitigés. Selon l'étude princeps de Feuerstein et al. (1979) auprès d'adolescents déprivés socioculturellement en Israël, et celle, plus récente de Tzuriel et al. (2021) auprès de filles arabes-israéliennes âgées de neuf-dix ans, l'application du PEI a permis une amélioration de diverses «habiletés mentales» primaires telles que les habiletés à comprendre les relations spatiales ainsi que, modestement, des compétences scolaires fondamentales en arithmétique. En revanche, aucun effet n'a été constaté sur les aspects langagiers (apprentissage de la langue maternelle ou de l'anglais). Les effets observés sont plus conséquents pour les élèves qui présentent les difficultés cognitives les plus sérieuses au départ de l'application du programme. Soulignons encore que l'application du PEI a été effectuée durant cinq heures hebdomadaires sur une durée

⁶ Le PEI a été développé à l'attention des élèves grandissant dans des familles à faible niveau socioéconomique et présentant un faible rendement scolaire.

de deux ans (Feuerstein et al., 1979) et durant soixante heures réparties à raison de deux heures hebdomadaires (Tzurriel et al., 2021). Selon l'étude de Loarer et al. (1995), qui a examiné les effets du PEI à la suite de son application durant une centaine d'heures auprès de jeunes adultes présentant un faible niveau de formation initiale, les progrès réalisés sont avant tout visibles sur des compétences proches des contenus du PEI. Autrement dit, les résultats révèlent des apprentissages peu généralisables et limités aux domaines voisins duquel ils découlent (transfert proche); or le PEI ambitionne des changements de la structure cognitive qui devraient modifier les comportements dans divers domaines (Feuerstein et al. 1980). Loarer et al. (1995) concluent ainsi que: «[...] *le postulat admis dans la plupart des méthodes d'éducabilité cognitive, selon lequel il est possible d'acquérir des outils généraux de pensée indépendamment de l'apprentissage de contenus spécifiques, ne [paraît] pas fondé*» (p. 270). En prolongement de cette conclusion et plus récemment, une synthèse des recherches sur l'enseignement de compétences cognitives générales (applicable dans une multitude de disciplines, par exemple une stratégie de raisonnement par analogie) conclut que ces compétences, en raison de leur centralité et nécessité dans l'apprentissage humain, seraient susceptibles d'être biologiquement primaires et donc automatiquement acquises sans l'aide d'enseignants (Tricot et Sweller, 2014). Ainsi, la recherche de stratégies puissantes et générales qui transforment et améliorent les performances d'apprentissage constituerait une quête du Saint Graal non atteignable par l'enseignement. Ce constat implique de faibles espoirs pour les programmes visant à enseigner des stratégies non spécifiques à une tâche ou à une discipline scolaire.

Globalement, les résultats de l'application du programme *DELV-comprendre son propre apprentissage*⁷ (Büchel, 2009), résumés par Büchel (2013), sont plus positifs, montrant, au-delà d'effets de taille moyenne sur les connaissances et stratégies métacognitives des apprenants, des

⁷ Selon son auteur (Büchel, 2013), le DELV est un programme métacognitif du type «apprendre à apprendre, apprendre à penser», fondé sur les connaissances de la psychologie cognitive. Il est composé d'un cahier explicatif de ces connaissances pour les enseignants et d'un livre comptant une centaine d'exercices figuratifs qui confrontent l'élève à ses propres stratégies d'apprentissage.

effets de transfert éloigné dans diverses matières scolaires. Toutefois, ces effets sont limités du fait d'un temps souvent restreint qui est consacré à l'application du programme. En effet, ce temps limité ne permet pas d'automatiser suffisamment les nouvelles stratégies apprises ou les stratégies corrigées grâce au programme. De plus, la médiation des stratégies, soit la façon dont les stratégies sont enseignées, ne correspond pas toujours à ce qui serait adéquat selon les principes de l'application du DELV. L'auteur constate aussi des difficultés de validité écologique par rapport aux contenus scolaires : autant l'appui du DELV sur du matériel non verbal facilite son accès aux apprenants présentant des difficultés d'apprentissage, autant cet appui limite sa validité car l'apprentissage de connaissances scolaires passe fondamentalement par une modalité verbale.

Si certains auteurs tressent des liens entre l'éducation cognitive et l'apprentissage autorégulé (Bailleux et Paour, 2016; Büchel, 2013; Cosnefroy, 2011; Hessels-Schlatter et al. 2021), force est de constater que les travaux sur ce dernier ne font que rarement référence au courant de l'éducation cognitive. Cela pourrait être dû à des origines disciplinaires différentes : l'éducation cognitive trouve son origine dans le domaine de l'éducation spécialisée alors que l'apprentissage autorégulé vient de la psychologie de l'éducation nord-américaine. Une autre raison pourrait être liée à des publics cibles en partie différents : en priorité des apprenants présentant des difficultés ou des troubles de l'apprentissage pour l'éducation cognitive et des apprenants généralement tout-venant pour l'apprentissage autorégulé. Quoi qu'il en soit, pour orienter les façons de promouvoir l'autorégulation de l'apprentissage ainsi que les supports ou programmes à utiliser, nous pouvons retenir une leçon principale des travaux sur l'éducation cognitive : le degré de contextualisation des tâches et des stratégies constitue un défi s'il s'avère hautement général. Ainsi, les travaux sur la promotion de l'autorégulation de l'apprentissage conçoivent par définition, et au contraire des programmes d'éducation cognitive, une application dans le contexte d'une discipline scolaire ou d'un domaine spécifique tel que la résolution de problèmes mathématiques (Mevarech, Verschaffel et De Corte, 2018), la rédaction textuelle (Harris et al., 2013) ou l'apprentissage par la lecture (Cartier,

2023). De ce fait, au contraire des travaux de l'éducation cognitive tels que ceux de Feuerstein et al. (2010) ou Büchel (2009), peu d'attentes d'effets généralisés sur les processus d'apprentissage ou de transferts des stratégies à une autre discipline sont formulées.

Modèles et promotion de l'autorégulation de l'apprentissage en classe

Selon Greene (2018), l'apprentissage autorégulé consiste en « *la poursuite active et réfléchie des objectifs d'apprentissage souhaités par la planification, la mise en œuvre, le suivi, le contrôle et la réflexion sur les facteurs internes (cognition, métacognition, motivation, comportement, affect) et externes (environnement) avant, pendant et après l'apprentissage* » (p. 138, notre traduction). Au-delà d'un point commun central constitué de la métacognition ou de l'autorégulation cognitive (Berger, 2023), cette définition implique une perspective plus large que celle de l'éducation cognitive quant aux domaines dans lesquels l'apprenant est potentiellement en mesure d'exercer un monitoring et un contrôle en vue de guider son apprentissage: cognitif, mais aussi motivationnel, émotionnel ou encore environnemental. De plus, l'organisation par phases des processus en jeu (Zimmerman, 2000; Pintrich, 2000) permet une vision dynamique de l'autorégulation ainsi qu'un cadre conceptuel de classification des nombreux processus considérés.

L'apprentissage autorégulé se développe non seulement grâce à la maturation cérébrale et aux interactions avec l'environnement, mais aussi par un enseignement et une pratique systématique. Cet enseignement et cette pratique seraient même essentiels à ce développement (Zimmerman, 2013). Ancré dans la théorie sociocognitive (Bandura, 1986), qui postule que l'apprentissage se produit dans un contexte social par des interactions dynamiques et réciproques entre la personne, l'environnement et le comportement, Zimmerman (2000) propose de décomposer le développement de l'autorégulation de l'apprentissage en quatre niveaux (Schunk et Usher, 2013). Ce modèle progressif peut servir de fondement à l'intégration progressive, via le processus de

modelage, d'une source externe à une internalisation par l'apprenant, de stratégies d'autorégulation.

Le premier niveau est l'observation. L'apprenant acquiert des stratégies à partir de sources sociales produisant des démonstrations. C'est un apprentissage par l'observation de modèles réels ou symboliques qui permet à l'apprenant de former une représentation cognitive de la stratégie et d'en construire une compréhension de base.

Le second niveau est l'émulation, soit la mise en œuvre de ce qui a été observé au premier niveau. Il s'agit d'une pratique dirigée par laquelle l'apprenant commence à utiliser les stratégies de manière de plus en plus similaire à ce que réalise le modèle. L'utilisation des stratégies est améliorée par la répétition, les *feedbacks* et les encouragements. L'apprentissage n'est toutefois pas encore internalisé car l'apprenant nécessite une aide externe pour la mise en œuvre des stratégies.

Le troisième niveau est l'autocontrôle. À ce stade, l'apprenant est apte à mobiliser les stratégies de lui-même pour une tâche similaire ou du moins proche de celle dans laquelle la stratégie a été apprise. L'internalisation est progressive, même si l'activité reproduit encore largement celle du modèle. Les possibilités de modification de la stratégie pour répondre aux contraintes de l'activité ou aux buts de l'apprenant sont limitées.

Le quatrième et dernier niveau est l'autorégulation. À ce niveau, l'apprenant est capable d'adapter la stratégie à des conditions personnelles et contextuelles diverses, ce qui lui permet de résoudre des tâches et d'apprendre de manière plus efficace. L'internalisation de la stratégie consiste en la possibilité d'initier sa mobilisation et d'ajuster son utilisation selon les besoins et les contraintes. En corollaire, un sentiment d'efficacité personnelle se développe, permettant une certaine persévérance face aux éventuelles difficultés.

Ce modèle du développement de l'autorégulation par l'enseignement et la pratique systématique constitue le fondement d'une partie des méthodes qui ont été appliquées en classe pour intégrer les stratégies d'autorégulation de l'apprentissage dans diverses disciplines. Au-delà de ce modèle, les méthodes de promotion de l'autorégulation de

l'apprentissage sont nombreuses et riches (Bembenuy et al., 2013; Cartier et Mottier Lopez, 2017). Ainsi, en fournir une revue exhaustive ne serait pas possible dans ce chapitre. Par conséquent, nous présentons les types de méthodes de promotion, puis des résultats de méta-analyses relatifs à leurs effets pour poursuivre par la description d'une sélection de telles méthodes, choisies pour leur validation par des études empiriques, leur diffusion réussie dans le monde anglo-saxon et leur relative méconnaissance en francophonie.

Comment la promotion de l'autorégulation de l'apprentissage est-elle envisagée et quels sont ses effets ?

Boekaerts et Corno (2005) distinguent trois familles d'interventions qui visent à promouvoir l'autorégulation de l'apprentissage en classe: a) des interventions cognitivo-comportementales (*cognitive-behavior modification interventions*), dont le but est de réapprendre ou de remplacer certaines cognitions et comportements inadaptés ou inefficaces par des cognitions et des comportements plus adaptés ou efficaces; b) un enseignement direct des stratégies et connaissances métacognitives et c) des interventions en classe fondées sur les principes du socioculturalisme⁸, qui visent à apporter des changements dans le milieu scolaire pour promouvoir l'autorégulation des élèves au fur et à mesure de leur développement.

Quant à Dignath et Veenman (2021), ils distinguent deux types de pratiques enseignantes visant à promouvoir l'autorégulation: une promotion directe et une promotion indirecte. La promotion directe consiste en un enseignement explicite; la promotion indirecte, recoupant les interventions en classe fondées sur les principes du socioculturalisme (Boekaerts et Corno, 2005), est concrétisée par la mise en place d'un environnement d'apprentissage efficace (*powerful learning environment*;

⁸ Selon une perspective socioculturelle, le développement cognitif est guidé par l'interaction entre les adultes et les enfants, le contexte culturel déterminant dans une large mesure comment, où et quand ces interactions ont lieu.

De Corte et al., 2003; Schoenfeld, 2014) offrant les conditions favorables au développement de l'autorégulation par les élèves. Nous nous appuyons sur les distinctions proposées par ces derniers auteurs afin de présenter et de discuter les pratiques en question.

Plusieurs méta-analyses ont été réalisées pour synthétiser les effets de la promotion de l'autorégulation de l'apprentissage (Dignath et Büttner, 2008; Dignath, Büttner et Langfeldt, 2008; Donker et al., 2014; Hattie, 2009). Selon les conclusions présentées par Hattie (2009), qui s'appuie sur les résultats de 63 études, l'enseignement de stratégies métacognitives (promotion directe) permet d'améliorer les performances scolaires de plus d'un demi écart-type en comparaison à un groupe suivant un enseignement habituel. La méta-analyse de Donker et al. (2014) s'appuie sur les résultats de 58 études menées dans l'enseignement primaire et secondaire concernant des programmes de promotion directe visant à améliorer les stratégies cognitives, métacognitives, la gestion des efforts et de l'environnement, ainsi que les croyances motivationnelles et les connaissances métacognitives. Les résultats montrent des effets significatifs et substantiels, en particulier dans les domaines de la production textuelle, mais aussi des sciences, des mathématiques et de la compréhension textuelle. Si les stratégies les plus efficaces pour améliorer les résultats scolaires diffèrent entre les disciplines, l'enseignement des connaissances métacognitives s'est avéré utile dans tous ces domaines. En bref, les effets de la promotion directe de l'autorégulation sont largement attestés par les méta-analyses. Concernant la promotion indirecte de l'autorégulation de l'apprentissage, les synthèses ou méta-analyses manquent, ce qui rend impossible la comparaison entre l'efficacité des deux approches. De plus, la façon dont les deux approches pourraient s'informer mutuellement n'est pas connue (Dignath et Veenman, 2021).

Promotion directe de l'autorégulation de l'apprentissage

L'enseignement des stratégies d'apprentissage, souvent organisé sous la forme d'un programme, est le levier d'une promotion directe de l'autorégulation de l'apprentissage. Notons d'emblée qu'une différence

significative existe entre l'effet d'une promotion directe dispensée par des membres d'un groupe de recherche et l'effet d'un même programme donné par les enseignants. En effet, le premier effet est plus large que le second (Dignath et Büttner, 2008; Dignath et al., 2008), notamment parce que la situation de classe est par nature plus complexe que la situation de laboratoire et que les enseignants traduisent et adaptent les principes de la promotion directe (souvent nommée « entraînement ») à la réalité de leurs classes. Malgré ce constat, il nous paraît essentiel que ce soient les enseignants qui promeuvent l'autorégulation car une intégration des principes de cette promotion dans l'enseignement quotidien est souhaitée à long terme. En effet, selon Brown et Palincsar (1987), « *toute procédure d'entraînement qui se veut d'une utilité pratique doit être réalisable dans le cadre de l'enseignement, c'est-à-dire qu'elle doit pouvoir être mise en œuvre par des enseignants ordinaires et dans des conditions proches de celles d'une classe ordinaire* » (p. 110, notre traduction). Faute de quoi, la validité sociale⁹ du programme de promotion directe peut être remise en question.

Un certain nombre de programmes standardisés ont été développés afin de fournir une méthode et un matériel prêts à l'emploi (moyennant une formation du corps enseignant) dans les classes de divers ordres d'enseignement. Certains de ces programmes rencontrent un succès attesté par leur diffusion. C'est notamment le cas du *Self-Regulated Strategy Development* (SRSD; Harris et al., 2013), qui vise à enseigner des stratégies d'autorégulation pour la production textuelle, et du *Self-Regulation Empowerment Program* (SREP), ancré dans les travaux fondateurs de Zimmerman (Cleary et Zimmerman, 2004) et qui ambitionne de promouvoir de façon directe l'autorégulation dans une diversité de domaines tels que le sport ou les disciplines scolaires.

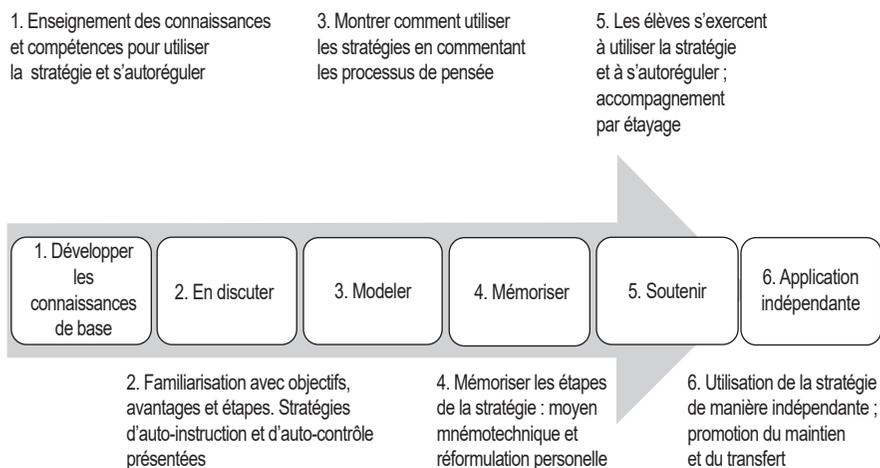
⁹ La validité sociale fait référence à la signification et à l'importance sociales d'une intervention du point de vue de différentes parties prenantes, telles que les élèves, les concepteurs d'intervention, les parents ou encore les administrateurs. La logique de base des évaluations de la validité sociale consiste à recueillir des données sur la perception d'une intervention par les parties prenantes, afin de pouvoir adapter et optimiser la mise en œuvre et le succès de cette intervention (Cleary, 2020).

Les principes du *Self-Regulated Strategy Development*

Le SRSD est pratiqué à raison de trois à cinq jours par semaine, pour une durée de vingt à quarante-cinq minutes par leçon. Pour des élèves des degrés primaires, huit à douze leçons sur une période de trois à cinq semaines sont généralement suffisantes pour qu'ils deviennent indépendants dans la mise en œuvre des stratégies ciblées par le programme (Harris et al., 2013). Constituant le fondement du programme, les six étapes du processus d'enseignement du SRSD (voir fig. 1) sont les suivantes :

1. Développer les connaissances de base: on enseigne aux élèves les connaissances et les compétences nécessaires pour apprendre et utiliser une certaine stratégie de rédaction et certaines stratégies d'autorégulation.
2. En discuter: les élèves sont familiarisés avec l'objectif, les avantages et les étapes de la stratégie. Les stratégies d'autorégulation telles que l'auto-instruction et l'autocontrôle sont présentées.
3. Modeler: l'enseignant montre comment utiliser la stratégie et les stratégies d'autorégulation, cela en commentant les pensées et les processus internes qui soutiennent le processus d'écriture. Les élèves établissent leurs objectifs personnels.
4. Mémoriser: les élèves mémorisent les étapes de la stratégie en partie via des moyens mnémotechniques.
5. Soutenir: les élèves s'exercent à utiliser la stratégie de rédaction et les stratégies d'autorégulation qui l'accompagnent avec un soutien approprié qui s'estompe au fil du temps (étayage).
6. Appliquer indépendamment: les élèves utilisent la stratégie de rédaction de façon indépendante. Les stratégies d'autorégulation sont mobilisées ou modifiées selon les besoins. Les procédures visant à promouvoir le transfert et le maintien (p. ex., séance de rappel) se poursuivent.

Figure 1.: Les six étapes du processus d'enseignement *Self-Regulated Strategy Development*.



Adapté de Harris, K. R., Graham, S. et Santangelo, T. (2013).

Self-regulated strategies development in writing: Development, implementation, and scaling up. Dans H. Bembenuddy, T. J. Cleary et A. Kitsantas (dir.), *Applications of self-regulated learning across diverse disciplines: A tribute to Barry J. Zimmerman* (p. 59-82). IAP Information Age Publishing.

Les principes du *Self-Regulation Empowerment Program*

Le SREP est un programme d'intervention psycho-éducative qui vise à aider les adolescents vulnérables ou à risque sur le plan scolaire à développer des schémas de pensée et d'action stratégiques et autorégulateurs efficaces afin de surmonter leur manque de motivation, une faible connaissance de soi en tant qu'apprenant, des compétences stratégiques déficientes et des résultats scolaires inférieurs à la moyenne (Cleary, 2020; Cleary et al., 2008, 2017; Cleary et Zimmerman, 2004). Ce programme, qui est enseigné à des petits groupes d'élèves à raison de plusieurs séances hebdomadaires et sur une durée de trois à quatre mois, est fondé sur trois principes fondamentaux en lien

avec l'autorégulation de l'apprentissage (Cleary et al., 2017). Tout d'abord, il importe de mettre en place ce que les auteurs nomment les fondations : il s'agit d'établir un rapport avec les élèves, de les faire participer à des activités interactives pour apprendre des connaissances et des concepts fondamentaux sur l'autorégulation de l'apprentissage ainsi que de leur présenter les tâches les plus essentielles utilisées dans le cadre du programme. Ensuite, la majorité du temps est consacrée à l'apprentissage et à la mise en œuvre de stratégies d'apprentissage. Il s'agit, par des explications, du modelage et de la pratique guidée, d'offrir aux élèves des opportunités d'utiliser diverses stratégies qui améliorent directement leurs apprentissages, ainsi que de les rendre capables d'autoréguler leurs cognitions, leurs comportements et les environnements dans lesquels ils apprennent. Un modèle d'enseignement structuré permet aux *coaches*¹⁰ de mettre en œuvre cette partie du SREP. Enfin, un module d'autoréflexion est dispensé à la suite de la réception par les élèves de *feedbacks* sur leurs performances dans les diverses activités. Ce module est appliqué tout au long de la durée du programme, soit à chaque fois que les élèves reçoivent des *feedbacks* sur leurs performances. À ces occasions, les *coaches* guident les élèves durant un processus d'autoréflexion systématique qui encourage les élèves à porter un regard réflexif et à discuter les perceptions de leurs performances.

Les programmes SRSD et le SREP présentent des points communs. En particulier, ils s'appuient sur un enseignement largement explicite de stratégies d'autorégulation. Ainsi, une partie des séances des programmes sont consacrées à l'apprentissage des stratégies avant leur mise en œuvre. Autrement dit, les élèves ne doivent pas découvrir eux-mêmes les stratégies, comme une perspective constructiviste le préconiserait (Büchel, 2013), celles-ci leur sont expliquées et modelées. Le SRSD va même jusqu'à faire mémoriser les étapes et les stratégies par les élèves. De plus, les programmes sont construits selon une progression similaire qui vise à passer d'un étayage fort à une

¹⁰ Selon Cleary et Zimmerman (2004), le *coach* en apprentissage autorégulé est l'agent de changement qui dispense une formation explicite sur la boucle cyclique et de rétroaction de l'autorégulation.

application indépendante des stratégies. Ce principe devrait permettre aux élèves qui rencontrent des difficultés dans la compréhension et la mobilisation des stratégies de disposer des appuis (*feedbacks*, modelage, explications) nécessaires avant de pouvoir mettre en œuvre, de manière indépendante, les stratégies d'autorégulation ciblées. Concernant les différences entre les deux programmes, relevons que le SREP semble moins fortement standardisé que le SRSD et ainsi laisse une marge de manœuvre plus grande aux enseignants ou *coaches* pour adapter l'application du programme à la diversité des élèves. De plus, les croyances motivationnelles, en particulier le sentiment d'efficacité personnelle, sont directement ciblées par le SREP, alors que le SRSD est avant tout axé sur les processus cognitifs (ce qui n'empêche pas que son application produise des effets sur les croyances motivationnelles des élèves; Graham et al., 2005). En termes d'efficacité, l'application du SRSD a fait l'objet de plusieurs méta-analyses qui ont révélé des effets sur plusieurs indicateurs tels que la qualité de la rédaction chez des élèves présentant des troubles d'apprentissage (Gillespie et Graham, 2014). L'application du SREP a montré des effets significatifs sur les attributions causales et sur les connaissances relatives aux stratégies d'autorégulation (Cleary et al., 2017).

Promotion indirecte de l'autorégulation de l'apprentissage

Dans une perspective de promotion indirecte, il ne s'agit pas de mettre en œuvre un programme préétabli pour promouvoir l'autorégulation mais d'adopter plus généralement des pratiques d'enseignement qui vont implicitement permettre aux élèves de développer leurs stratégies autorégulatrices. Ainsi, il s'agit d'offrir aux élèves un environnement d'apprentissage qui présente les caractéristiques les encourageant à découvrir ces stratégies, voire demandant qu'ils s'autorégulent pour réussir les apprentissages. Dignath et Veenman (2021) associent la promotion indirecte à un environnement d'apprentissage constructiviste au sens où l'entendent De Corte et al. (2003), soit selon quatre aspects caractérisant un environnement d'apprentissage efficace. Le premier aspect est

l'activation des préconnaissances et la création de conflits cognitifs, soit la construction active d'associations entre les nouvelles connaissances à acquérir et les connaissances actuelles de l'apprenant. Cette activation est essentielle à la formation de buts et au monitoring de l'apprentissage. La création de conflits cognitifs incite l'apprenant à mettre en œuvre des processus d'autorégulation. Le second aspect est l'apprentissage en contexte, qui se traduit par la proposition à l'apprenant de situations qui correspondent largement aux situations dans lesquelles l'apprentissage sera applicable. Cela facilite l'acquisition des connaissances, qui devront ensuite être décontextualisées en vue de leur transfert à d'autres situations. Le troisième aspect est l'apprentissage coopératif, qui consiste à offrir aux élèves des opportunités d'échanger quant à leurs diverses perspectives sur le sujet appris. La coopération permettrait notamment de réduire la charge cognitive individuelle en la distribuant entre les membres du groupe et de profiter des échanges entre pairs pour remettre en question ses propres stratégies d'autorégulation. Le dernier aspect est la possibilité pour l'apprenant de participer à la planification, au choix et à la réalisation des activités d'apprentissage. Ce soutien à l'autonomie, comme le qualifie la théorie de l'autodétermination (Reeve et al., 2004), favorise l'engagement des apprenants dans les activités et ainsi leur propension à mobiliser des stratégies d'autorégulation. De plus, il incite les élèves à se considérer responsables de leurs apprentissages, sans attendre les consignes des enseignants pour se mettre à la tâche. Les quatre aspects de l'environnement d'apprentissage constructiviste vont souvent de pair ; autrement dit, ils sont entremêlés et parfois difficilement dissociables dans les pratiques d'enseignement. C'est notamment dans l'enseignement des mathématiques que la promotion indirecte de l'autorégulation de l'apprentissage a été développée et évaluée (Mevarech et Kramarski, 2014 ; Mevarech et al., 2018).

Un aspect différent est proposé par Pintrich (2002) : il importerait d'intégrer les connaissances métacognitives à l'enseignement quotidien. Pour cela, une dénomination explicite des stratégies est fondamentale. L'enseignant pourrait faire remarquer et souligner l'apparition des connaissances métacognitives lors de l'apprentissage, par exemple lors de travaux de groupe ou lors de corrections collectives d'exercices

ou d'évaluations. Cela permet aux élèves de lier les connaissances métacognitives qui apparaissent en classe avec leur propre bagage de stratégies. Intégrer la discussion des connaissances métacognitives aux discussions quotidiennes en classe soutient le développement d'un langage permettant aux élèves de verbaliser et ainsi de prendre conscience de leurs propres cognition et apprentissage. Cela pourrait être étendu aux autres domaines de l'autorégulation de l'apprentissage, tels que la motivation ou l'environnement d'apprentissage. Peu de travaux s'y intéressent à notre connaissance.

Les travaux, à l'instar des études de Zepeda et al. (2019) ou Kistner et al. (2010), tendent à montrer que, dans leurs interactions verbales avec les élèves, les enseignants ne promeuvent que rarement des stratégies d'autorégulation. Si certaines stratégies d'évaluation favorisant le monitoring de l'apprentissage par les élèves sont évoquées, celles de planification sont par exemple largement absentes malgré leur importance dans certaines disciplines telles que les mathématiques. Quand il y a promotion de l'autorégulation, cela est réalisé majoritairement par des questionnements, soit de manière indirecte.

Obstacles à une intégration à l'enseignement

Au-delà des constats de la relativement faible promotion de l'autorégulation dans le quotidien des classes et de la richesse des méthodes directe et indirecte qui ont été développées, il est intéressant de décrire et de comprendre les obstacles liés à cette promotion. Un certain nombre de travaux ont ainsi mis en évidence des éléments qui devraient permettre de mieux adapter les méthodes pour qu'elles soient mises en œuvre de manière plus fidèle et régulière dans les contextes d'enseignement. Nous identifions trois types d'obstacles qui ont pour conséquence que la promotion de l'autorégulation peut s'avérer limitée en classe: a) la nécessité pour les enseignants de savoir autoréguler leur propre apprentissage afin de pouvoir l'enseigner aux élèves b) les croyances et connaissances des enseignants et c) les aspects d'ordre pratique et organisationnel.

Les enseignants devraient savoir autoréguler leur propre apprentissage avant de l'enseigner aux élèves

Certains chercheurs insistent sur une nécessaire maîtrise, par les enseignants et futurs enseignants, des stratégies d'autorégulation si l'on veut attendre une intégration de la promotion de l'autorégulation de l'apprentissage dans leurs pratiques (Boekaerts et Corno, 2005 ; Dembo, 2001 ; Kramarski, 2018). Dembo (2001), par exemple, soutient l'idée que les enseignants devraient apprendre comment apprendre. En effet, les enseignants en formation ne sont pas forcément plus experts de leurs propres apprentissages que des étudiants dans d'autres domaines. De plus, Dembo affirme que si un cours de psychologie de l'éducation ne permet pas aux futurs enseignants de devenir eux-mêmes des apprenants plus efficaces, alors il est improbable qu'il influe sur leurs compétences à enseigner aux élèves comment devenir plus efficaces dans leurs apprentissages. Les étudiants en formation à l'enseignement pourraient profiter d'un enseignement explicite des stratégies d'autorégulation en début plutôt qu'en fin de leur programme de préparation à l'enseignement, cela afin que le programme leur offre suffisamment de temps pour devenir des apprenants autorégulés avant de voler de leurs propres ailes dans leurs classes (Randi, 2004). Par ailleurs, remarquons que la question de la formation du corps enseignant à la promotion de l'autorégulation est un sujet crucial (Kramarski, 2018 ; Morales Villabona et al., dans cet ouvrage ; Perry et al., 2008). À titre d'exemple, Kramarski (2018) distingue le rôle d'enseignant de l'autorégulation (*self-regulating teaching*) du rôle d'enseignant comme apprenant autorégulé (*teacher's role*). Elle propose un modèle de formation pour aider les (futurs) enseignants à développer les connaissances et les compétences nécessaires pour mettre en œuvre leur rôle dual. Butler (2021) décrit les conditions nécessaires au développement professionnel des enseignants d'une expertise leur permettant de promouvoir directement et indirectement l'autorégulation des apprenants, soulignant notamment une nécessaire promotion de l'autorégulation chez les enseignants afin que ces derniers soient aptes à réaliser cette promotion auprès de leurs élèves.

Les croyances et les connaissances des enseignants sur l'autorégulation de l'apprentissage

Un autre facteur pouvant faire obstacle à l'intégration de l'autorégulation dans l'enseignement concerne les croyances et les connaissances du corps enseignant. La revue de littérature de Barbier et Colognesi (2023) a mis en évidence une diversité de croyances identifiées par les études qui montrent que même si les enseignants anticipent un bénéfice à promouvoir la métacognition dans leurs classes, cela ne se traduit pas directement dans leurs pratiques d'enseignement. Par exemple, selon une étude en Australie (Vosniadou et al., 2021), les enseignants en formation déclarent que leur priorité est la transmission de connaissances disciplinaires et, en corollaire, que la promotion de l'autorégulation n'est pas prioritaire. De plus, cette même étude révèle que la croyance selon laquelle l'apprentissage se produit de manière naturelle (autrement dit l'apprentissage serait rapide, la capacité d'apprentissage serait innée et non malléable) est corrélée à la croyance que l'autorégulation ne favorise pas l'apprentissage. Par ailleurs, globalement, les enseignants connaissent mal l'apprentissage autorégulé et sont démunis pour identifier les élèves qui en manquent. En effet, l'étude Callan et Shim (2019) révèle une confusion entre apprentissage autorégulé et apprentissage autodirigé (ou indépendant), ce dernier référant au fait que l'apprenant travaille au rythme de son choix, nécessitant peu d'attention de l'enseignant ou de soutien direct. L'identification des difficultés d'autorégulation concerne des comportements de classe inadaptés tels que la non-complétion des tâches et non l'absence de processus d'autorégulation spécifiquement. Enfin, la recherche indique que le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants à promouvoir l'autorégulation, autre croyance variant sensiblement entre enseignants, est l'un des facteurs prédictifs prédominants de l'intégration de cette promotion à l'enseignement selon les enseignants (Dignath, 2021). Bien que de nombreux enseignants aient un avis positif sur l'autorégulation, une partie d'entre eux se sentent peu capables de promouvoir l'autorégulation de leurs élèves (De Smul et al., 2018).

Les obstacles pratiques à l'intégration aux pratiques d'enseignement

Nombre d'obstacles identifiés par les études sont relatifs à la mise en œuvre de la promotion de l'autorégulation. Ils concernent, d'une part, les comportements des élèves exposés à cette promotion, et d'autre part, les contraintes pratiques évoquées par les enseignants (Berger et al., 2013 ; Cleary, 2020).

Dans les cas où la promotion est analysée non seulement dans ses effets sur les processus et les résultats d'apprentissage, mais aussi par un regard sur le déroulement et la mise en œuvre, il ressort un certain nombre de difficultés. Notamment les apprenants peuvent montrer une certaine réticence à exposer leurs propres stratégies d'autorégulation aux enseignants ou aux pairs car cela pourrait exposer leurs éventuelles faiblesses et donc menacer leur image auprès de l'enseignant ou des pairs. De plus, une partie des élèves n'adhèrent pas aisément à l'objectif d'apprendre à apprendre, n'y voyant pas d'intérêt immédiat ou considérant cet objectif en contradiction à l'acquisition de connaissances qu'ils considèrent être le principal objectif de leur scolarité ou formation. Cela peut mener à des interactions de piètre qualité entre enseignants et élèves ou entre pairs (Berger et al., 2013 ; Cleary, 2020). Par ailleurs, la promotion de l'autorégulation peut se confronter à l'effet Mathieu, selon lequel les nouveaux apprentissages, dans notre cas l'apprentissage de nouvelles stratégies d'autorégulation, sont facilités par une base de connaissances existante, riche et élaborée. Autrement dit, ceux qui profitent le plus de la promotion sont ceux qui auraient déjà un bagage de connaissances dans ce domaine.

Enfin, le coût temporel et le matériel à disposition sont deux facteurs qui sont évoqués comme des obstacles à une intégration réussie de l'autorégulation. Promouvoir l'autorégulation nécessite de disposer d'un certain temps, surtout dans le cas d'une promotion directe, qui n'est généralement pas prévu dans les curricula (Berger et al., 2013 ; Cosnefroy, 2011). Ces derniers étant souvent chargés, le corps enseignant peut rechigner à consacrer des moments à des objectifs considérés comme moins

prioritaires que la transmission des connaissances disciplinaires. Par ailleurs, dans les cas où du temps peut être dévolu à cette promotion directe ou indirecte, le corps enseignant est demandeur non seulement de formation dédiée mais aussi de matériel qui permette de mettre en œuvre cette promotion. Une solution à cela est l'adaptation par chaque enseignant du matériel qu'il utilise et de ses plans de cours pour y intégrer des méthodes et des moments de promotion de l'autorégulation. Cela présente l'avantage de réduire le temps nécessaire à la promotion durant le cours et de donner un contexte d'application aux stratégies d'autorégulation.

Conclusion

Pour conclure, nous soulignerons certaines des opportunités liées à la promotion de l'autorégulation fondées sur les travaux théoriques et empiriques de ce courant, ainsi que quelques perspectives de recherche qui nous paraissent pertinentes.

Premièrement, la promotion de l'autorégulation de l'apprentissage, au contraire du courant de l'éducation cognitive, présente l'avantage d'être ancrée dans les disciplines enseignées et dans les activités d'apprentissage, ce qui est le cas notamment du SREP et du SRSD décrits plus haut. De ce fait, le transfert des stratégies est réalisé de manière plus proximale, entre tâches liées à une même discipline scolaire. Remarquons toutefois que cet avantage apparent peut aussi constituer une limite quant au potentiel de généralisation des stratégies. En effet, il revient à l'apprenant de réaliser d'éventuels transferts à d'autres disciplines ou d'autres activités ainsi qu'au corps enseignant de soutenir ces transferts. Notons que dans le cas du SRSD (Harris et al., 2013), les stratégies sont travaillées dans le cadre d'une diversité de types de textes, ce qui permet aux élèves le développement d'un répertoire stratégique pouvant s'appliquer aux activités de rédaction en général. Par ailleurs, l'ancrage disciplinaire rend évidente l'utilité des stratégies aux yeux des apprenants.

Deuxièmement, la promotion de l'autorégulation appuie et renforce une croyance en l'éducabilité de l'intelligence et plus généralement de la capacité d'apprentissage. Si certaines croyances des enseignants

peuvent limiter cette promotion, nous pouvons aussi conjecturer que sa mise en œuvre pourrait modifier les croyances des apprenants, leur état d'esprit stratégique (Chen et al., 2020) ainsi que les croyances des enseignants. Pour inciter et rendre capable de réaliser cette promotion, les formations initiale et continue (développement professionnel) sont les pistes envisagées, pistes plus évidentes à mentionner qu'à appliquer (Butler, 2021 ; Dignath, 2021 ; Randi, 2004).

Concernant les perspectives de recherche, il nous semble important d'approfondir la question de la mise en application des promotions directe (validité sociale) et indirecte par le corps enseignant. Étudier systématiquement la façon dont la promotion est mise en œuvre, sa perception par les apprenants ou encore les obstacles rencontrés sont autant d'aspects qui devraient permettre d'améliorer l'intégration de cette promotion à l'enseignement. Par ailleurs, les changements profonds liés à la présence croissante du numérique et des sources d'information multimodales dans l'enseignement nous forcent à considérer les spécificités de l'autorégulation dans des contextes de systèmes de gestion de l'apprentissage (par exemple Moodle), de cours en ligne ouvert et massif (*Massive Open Online Course*; MOOCs) ou encore de l'apprentissage collaboratif par le numérique. Promouvoir l'autorégulation de l'apprentissage dans et grâce à la modalité numérique constitue un sujet de recherche dont l'importance sera sans doute croissante à l'avenir (Cromley et al., 2020 ; Greene et al., 2020).

La promotion de l'autorégulation, ses conditions de mise en œuvre et son intégration dans l'enseignement constituent des sujets centraux qui font déjà et feront sans doute l'objet de nombreux travaux. Pour en revenir à la citation de James en début de chapitre, un esprit inventif et créatif semble effectivement nécessaire à cette intégration.

Références

- Bailleux, C. et Paour, J.-L. (2016). L'éducation cognitive au service du développement de l'autonomie et de l'autorégulation. Dans C. Bailleux (dir.), *Psychologie et scolarités* (p. 139-163). Presses universitaires de Provence. <https://doi.org/10.4000/books.pup.38470>
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall.
- Barbier, E. et Colognesi, S. (2023). Croyances des enseignants et des futurs enseignants relatives à la métacognition. Dans J.-L. Berger et S. C. Cartier (dir.), *L'apprentissage autorégulé* (p. 199-215). De Boeck (Collection Pédagogies en développement).
- Bembenutty, H., Cleary, T. J. et Kitsantas, A. (2013) (dir.), *Applications of self-regulated learning across diverse disciplines: A tribute to Barry J. Zimmerman*. IAP Information Age Publishing.
- Berger, J.-L. (2023). Motivational beliefs, metacognition and self-regulated learning: Investigating the learning triumvirate with Stuart Karabenick. Dans T. C. Urdan et E. Gonida (dir.), *Advances in achievement motivation* (vol. 22, p. 195-213). Emerald Publishing. <https://doi:10.1108/S0749-742320230000022014>
- Berger, J.-L., Kipfer, N. et Büchel, F. P. (2013). Promouvoir l'autorégulation chez les apprentis en formation professionnelle présentant des difficultés d'apprentissage: une intervention conduite par les enseignants. Dans J.-L. Berger et F. P. Büchel (dir.), *L'autorégulation de l'apprentissage: perspectives théoriques et applications* (p. 153-194). Ovidia.
- Binet, A. (1909). *Les idées modernes sur les enfants*. Flammarion.
- Boekaerts, M. et Corno, L. (2005). Self-regulation in the classroom: A perspective on assessment and intervention. *Applied Psychology: An International Review*, 54(2), 199-231. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2005.00205.x>
[xhttps://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2005.00205.x](https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2005.00205.x)
- Borkowski, J. G., Chan, L. K. S. et Muthukrishna, N. (2000). A process-oriented model of metacognition: Links between motivation and executive functioning. Dans G. Schraw et J. C. Impara (dir.), *Issues in the measurement of metacognition* (p. 1-41). Buros Institute. <https://digitalcommons.unl.edu/burosmetacognition>
- Brown, A. L. et Palincsar, A. S. (1987). Reciprocal teaching of comprehension strategies: A natural history of one program for enhancing learning. Dans

- J. D. Day et J. G. Borkowski (dir.), *Intelligence and exceptionality: New directions for theory, assessment, and instructional practices* (p. 81-132). Ablex Publishing.
- Büchel, F. P. (dir.) (1995). *L'éducation cognitive, le développement de la capacité d'apprentissage et son évaluation*. Delachaux et Niestlé.
- Büchel, F. P. (2007). *L'intervention cognitive en éducation spéciale. Deux programmes métacognitifs*. Université de Genève, Carnets des sciences de l'éducation. <https://www.unige.ch/fapse/publications-ssed/publications/carnets/catalogue/398/>
- Büchel, F. P. (2009). *Das Eigene Lernen Verstehen. Handbuch zum DELV-Programm*. Hep verlag AG.
- Büchel, F. P. (2013). Le programme DELV – Comprendre son propre apprentissage. Évaluation scientifique auprès d'enfants et d'adolescents sans ou avec difficultés d'apprentissage. Dans J.-L. Berger et F. P. Büchel (dir.), *L'autorégulation de l'apprentissage: perspectives théoriques et applications* (p. 293-336). Ovidia.
- Butler, D. L. (2021). Enabling educators to become more effective supporters of SRL: Commentary on a special issue. *Metacognition Learning*, 16, 667-684. <https://doi.org/10.1007/s11409-021-09282-8>
- Callan, G. L. et Shim, S. S. (2019) How teachers define and identify self-regulated learning. *The Teacher Educator*, 54(3), 295-312. <https://doi.org/10.1080/08878730.2019.1609640>
- Cartier, S. C. (2023). Perspective contemporaine sur l'apprentissage autorégulé dans des activités complexes: l'exemple de l'apprentissage par la lecture. Dans J.-L. Berger et S. C. Cartier (dir.), *Manuel francophone de l'apprentissage autorégulé* (p. 93-117). De Boeck (Collection Pédagogies en développement).
- Cartier, S. C. et Mottier Lopez, L. (dir.) (2017). *Soutien à l'apprentissage autorégulé en contexte scolaire: perspectives francophones*. Presses universitaires du Québec.
- Chartier, D. (1996). An evaluation of two cognitive learning methods in adults on pre-qualification schemes: Logo and logical reasoning workshops (ARL). *European Journal of Psychology of Education*, 11, 443-457. <https://doi.org/10.1007/BF03173283>
- Chen, P., Powers, J. T., Katragadda, K. R., Cohen, G. L. et Dweck, C. S. (2020). A strategic mindset: An orientation toward strategic behavior

- during goal pursuit. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 117(25), 14066-14072.
- Cleary, T. J. (2018). *The self-regulated learning guide: Teaching students to think in the language of strategies*. Routledge.
- Cleary, T. J. (2020). Social validity perceptions of the Self-Regulation Empowerment Program (SREP): A qualitative investigation. *Journal of Applied School Psychology*. <https://doi.org/10.1080/15377903.2020.1772433>
- Cleary, T. J., Platten, P. et Nelson, A. (2008). Effectiveness of the self-regulation empowerment program with urban high school students. *Journal of Advanced Academics*, 20(1), 70-107. <https://doi.org/10.4219/jaa-2008-866>
- Cleary, T. J., Velardi, B. et Schnaidman, B. (2017). Effects of the Self-Regulation Empowerment Program (SREP) on middle school students' strategic skills, self-efficacy, and mathematics achievement. *Journal of School Psychology*, 64, 228-242. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2017.04.004>
- Cleary T. J. et Zimmerman B. J. (2004). Self-regulation empowerment program: A school-based program to enhance self-regulated and self-motivated cycles of student learning. *Psychology in the Schools*, 41, 537-550. <https://doi.org/10.1002/pits.10177>
- Cobb, P. (1994). Where is the mind? Constructivist and sociocultural perspectives on mathematical development. *Educational researcher*, 23(7), 13-20. <https://doi.org/10.3102/0013189X023007013>
- Cosnefroy, L. (2011). *L'apprentissage autorégulé: entre cognition et motivation*. Presses universitaires de Grenoble.
- Cromley, J. G., Perez, T., Kaplan, A., Dai, T., Mara, K. et Balsai, M. J. (2020). Combined cognitive–motivational modules delivered via an LMS increase undergraduate biology grades. *Technology, Mind, and Behavior*, 1(2). <https://doi.org/10.1037/tmb0000020>
- De La Garanderie, A. (1980). *Les profils pédagogiques*. Bayard Culture.
- De Bono, E. (1994). *De Bono's thinking course*. BBC Books.
- De Corte, E., Verschaffel, L., Entwistle, N. J. et van Merriënboer, J. (dir.) (2003). *Powerful learning environments: Unravelling basic components and dimensions*. Pergamon.
- Dembo, M. H. (2001). Learning to teach is not enough: Future teachers also need to learn how to learn. *Teacher Education Quarterly*, 28, 23-35. <http://www.jstor.org/stable/23478314>

- De Smul, M., Heirweg, S., Van Keer, H., Devos, G. et Vandeveldde, S. (2018). How competent do teachers feel instructing self-regulated learning strategies? *Teaching and Teacher Education*, 71, 214-225. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.01.001>
- Dignath, C. (2021). For unto every one that hath shall be given: Teachers' competence profiles regarding the promotion of self-regulated learning moderate the effectiveness of short-term teacher training. *Metacognition and Learning*, 16, 555-594. <https://doi.org/10.1007/s11409-021-09271-x>
- Dignath, C. et Büttner, G. (2008). Components of fostering self-regulated learning among students. A meta-analysis on intervention studies at primary and secondary school level. *Metacognition and Learning*, 3, 231-264. <https://doi.org/10.1007/s11409-008-9029-x>
- Dignath, C., Büttner, G. et Langfeldt, H.-P. (2008). How can primary school students learn self-regulated learning strategies most effectively? A meta-analysis on self-regulation training programmes. *Educational Research Review*, 3, 101-129. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2008.02.003>
- Dignath, C. et Veenman, M. V. J. (2021). The role of direct strategy instruction and indirect activation of self-regulated learning. Evidence from classroom observation studies. *Educational Psychology Review*, 33, 489-533. <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09534-0>
- Donker, A. S., de Boer, H., Kostons, D., Dignath-van Ewijk, C. et van der Werf, M. P. C. (2014). Effectiveness of learning strategy instruction on academic performance: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 11, 1-26. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2013.11.002>
- Dweck, C. S. (1999). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9781315783048>
- Dweck, C. S. et Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95(2), 256-273. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.95.2.256>
- Evans, J. S. B. (1989). *Bias in human reasoning: Causes and consequences*. Lawrence Erlbaum.
- Feuerstein, R., Feuerstein, R. S. et Falik, L. H. (2010). *Beyond smarter: Mediated learning and the brain's capacity for change*. Teachers College Press.
- Feuerstein, R., Rand, Y., Hoffman, M. B. et Miller, R. (1979). Cognitive modifiability in retarded adolescents: Effects of Instrumental Enrichment. *American Journal of Mental Deficiency*, 6, 539-550.

- Feuerstein, R., Rand, Y., Hoffman, M. B. et Miller, R. (1980). *Instrumental Enrichment. An intervention program for cognitive modifiability*. University Park Press.
- Freinet, C. (1994). *Œuvres pédagogiques* (tome 1). Seuil.
- Gardou, C. (2006). Alfred Binet: explorer l'éducabilité. *Reliance*, 20, 111-119. <https://doi.org/10.3917/reli.020.0111>
- Gillespie, A. et Graham, S. (2014). A meta-analysis of writing interventions for students with learning disabilities. *Exceptional Children*, 80(4), 454-473. <https://doi.org/10.1177/0014402914527238>
- Giordan, A. et Saltet, J. (2007). *Apprendre à apprendre. J'ai lu* (Collection Librio).
- Goswami U. (2006). Neuroscience and education: from research to practice? *Nature Reviews Neuroscience*, 7(5), 406-411. <https://doi.org/10.1038/nrn1907>
- Graham, S., Harris, K. R. et Mason, L. (2005). Improving the writing performance, knowledge, and motivation of struggling young writers: The effects of self-regulated strategy development. *Contemporary Educational Psychology*, 30, 207-241. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2004.08.001>
- Greene, J. A. (2018). *Self-regulation in education*. Routledge.
- Greene, J. A., Lobczowski, N. G., Freed, R., Cartiff, B. M., Demetriou, C. et Panter, A. T. (2020). Effects of a science of learning course on college students' learning with a computer. *American Educational Research Journal*, 57(3), 947-978. <https://doi.org/10.3102/0002831219865221>
- Harris, K. R., Graham, S. et Santangelo, T. (2013). Self-regulated strategies development in writing: Development, implementation, and scaling up. Dans H. Bembenuddy, T. J. Cleary et A. Kitsantas (dir.), *Applications of self-regulated learning across diverse disciplines: A tribute to Barry J. Zimmerman* (p. 59-82). IAP Information Age Publishing.
- Hattie, J. A. C. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Haywood, H. C. (2013). What is cognitive education? The view from 30,000 feet. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 12(1), 26-44. <https://doi.org/10.1891/1945-8959.12.1.26>
- Hessels-Schlatter, C., Hessels, M. G. P. et Brandon, S. (2021). Cognition, métacognition, éducation : l'approche intégrative de l'Atelier d'Apprentissage. *Raisons éducatives*, 25, 289-311. <https://doi.org/10.3917/raised.025.0289>

- Higelé, P., Hommage, G. et Perry, E. (2013). *ARL Ateliers de Raisonnement logique - méthode pour l'apprentissage des opérations intellectuelles*. Éditions Qui plus est.
- James, W. (1899). *Talks to teachers on psychology*. Henry Holt and Company.
- Kistner, S., Rakoczy, K., Otto, B., Dignath-van Ewijk, C., Büttner, G. et Klieme, E. (2010). Promotion of self-regulated learning in classrooms: investigating frequency, quality, and consequences for student performance. *Metacognition and Learning*, 5(2), 157-171. <https://doi.org/10.1007/s11409-010-9055-3>
- Kramarski, B. (2018). Teachers as agents in promoting students' SRL and performance: Applications for teachers' dual-role training program. Dans D. H. Schunk et J. A. Greene (dir.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (p. 223-239). Routledge; Taylor & Francis Group. <https://doi.org/10.4324/9781315697048-15>
- Loarer, E. (1998). L'éducation cognitive: modèles et méthodes pour apprendre à penser. *Revue française de pédagogie*, 122, 121-161. <https://doi.org/10.3406/rfp.1998.1141>
- Loarer E., Lautrey J., Huteau, M. et Chartier, D. (1995). Effet d'une méthode de remédiation cognitive (le Programme d'enrichissement instrumental de Feuerstein) sur une population d'adultes faiblement qualifiés. *Enfance*, 2, 263-271. <https://doi.org/10.3406/enfan.1995.2135>
- Mevarech, Z. et Kramarski, B. (2014). Critical maths for innovative societies: The role of metacognitive pedagogies. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264223561-en>
- Mevarech, Z. R., Verschaffel, L. et De Corte, E. (2018). Metacognitive pedagogies in mathematics classrooms: From kindergarten to college and beyond. Dans D. H. Schunk et J. A. Greene (dir.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (p. 109-123). Routledge; Taylor & Francis Group. <https://doi.org/10.4324/9781315697048-7>
- Paour, J.-L., Jaume, J. et de Robillard, O. (1995). De l'évaluation dynamique à l'éducation cognitive: repères et questions. Dans F. P. Büchel (dir.), *L'éducation cognitive, le développement de la capacité d'apprentissage et son évaluation* (p. 47-102). Delachaux et Niestlé.
- Perry, N. E., Hutchinson, L. et Thauberger, C. (2008). Talking about teaching self-regulated learning: Scaffolding student teachers' development and use of practices that promote self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, 47(2), 97-108. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2007.11.010>

- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. Dans M. Boekaerts, P. R. Pintrich et M. Zeidner (dir.), *Handbook of self-regulation* (p. 451-502). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50043-3>
- Pintrich, P. R. (2002). The role of metacognitive knowledge in learning, teaching, and assessing. *Theory into Practice*, 41, 219-226. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4104_3
- Randi, J. (2004). Teachers as self-regulated learners. *Teachers College Record*, 106(9), 1825-1853. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2004.00407.x>
- Raynal, F. et Rieunier, A. (2014). *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés: Apprentissage, formation, psychologie cognitive* (10^e éd.). ESF éditeur (Collection Pédagogies).
- Reeve, J., Deci, E. L. et Ryan, R. M. (2004). Self-determination theory: A dialectical framework for understanding socio-cultural influences on student motivation. Dans D. M. McInerney et S. Van Etten (dir.), *Big theories revisited* (p. 31-60). IAP Information Age Publishing.
- Ritchie, S. M. et Edwards, J. (1996). Creative thinking instruction for aboriginal children. *Learning and Instruction*, 6(1), 59-75. [https://doi.org/10.1016/S0959-4752\(96\)80004-1](https://doi.org/10.1016/S0959-4752(96)80004-1)
- Rogowsky, B. A., Calhoun, B. M. et Tallal, P. (2015). Matching learning style to instructional method: Effects on comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 107(1), 64-78. <https://doi.org/10.1037/a0037478>
- Rousseau, J.-J. (1762/2009). *Émile ou de l'éducation*. Flammarion.
- Schoenfeld, A. H. (2014). What makes for powerful classrooms, and how can we support teachers in creating them? A story of research and practice, productively intertwined. *Educational Researcher*, 43(8), 404-412. <https://doi.org/10.3102/0013189X14554450>
- Schunk, D. H. et Usher, E. L. (2013). Barry Zimmerman's theory of self-regulated learning. Dans H. Bembenuity, T. Cleary et A. Kitsantas (dir.), *Applications of self-regulated learning across diverse disciplines: A tribute to Barry J. Zimmerman* (p. 1-281). IAP Press.
- Tham, R., Walker, Z., Tan, S. H. D., Low, L. T. et Chen, S.-H. A. (2019). Translating education neuroscience for teachers. *Learning: Research and Practice*, 5(2), 149-173. <https://doi.org/10.1080/23735082.2019.1674909>

- Thiry, A. et Lellouche, Y. (2007). *Apprendre à apprendre avec la PNL. Les stratégies PNL d'apprentissage à l'usage des enseignants du primaire*. De Boeck.
- Tricot, A. et Sweller, J. (2014). Domain-specific knowledge and why teaching generic skills does not work. *Educational Psychology Review*, 26(2), 265-283. <https://doi.org/10.1007/s10648-013-9243-1>
- Tzuriel, D., Cohen, S., Feuerstein, R., Devisheim, H., Zaguri-Vittenberg, S., Goldenberg, R., Yosef, L. et Cagan, A. (2021). Evaluation of the Feuerstein Instrumental Enrichment (FIE) program among israeli-arab students. *International Journal of School & Educational Psychology*. <https://doi.org/10.1080/21683603.2021.1951409>
- Vosniadou, S., Darmawan, I., Lawson, M. J., Van Deur, P., Jeffries, D. et Wyra, M. (2021). Beliefs about the self-regulation of learning predict cognitive and metacognitive strategies and academic performance in pre-service teachers. *Metacognition and Learning*, 16, 523-554. <https://doi.org/10.1007/s11409-020-09258-0>
- Walker, Z., Hale, J. B., Chen, S.-H. A. et Poon, K. (2019). Brain literacy empowers educators to meet diverse learner needs. *Learning: Research and Practice*, 5(2), 174-188. <https://doi.org/10.1080/23735082.2019.1674910>
- Zepeda, C. D., Hlutkowsky, C. O., Partika, A. C. et Nokes-Malach, T. J. (2019). Identifying teachers' supports of metacognition through classroom talk and its relation to growth in conceptual learning. *Journal of Educational Psychology*, 111(3), 522-541. <https://doi.org/10.1037/edu0000300>
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. Dans M. Boekaerts, P. R. Pintrich et M. Zeidner (dir.), *Handbook of self-regulation* (p. 13-39). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50031-7>
- Zimmerman, B. J. (2013). From cognitive modeling to self-regulation: a social cognitive career path. *Educational Psychologist*, 48(3), 135-147. <https://doi.org/10.1080/00461520.2013.794676>

**Céline Lepareur, Fernando Morales Villabona,
Mylène Ducrey Monnier, Ruth Benveggen,
Lucy Kottsieper, Olivier Bolomey**

**Soutenir les stratégies d'autorégulation d'élèves
débutant l'apprentissage d'une langue étrangère
Une recherche collaborative à l'école primaire**

Résumé

Le chapitre présente un dispositif de recherche collaborative qui vise, d'une part, à promouvoir une articulation des principes de la perspective actionnelle (Piccardo, 2014) avec ceux d'une Évaluation-soutien d'Apprentissage (Laveault et Allal, 2016) et, d'autre part, à accompagner les enseignants dans leur mise en œuvre en vue d'optimiser les apprentissages qui en découlent. Le dispositif se focalise sur la construction de démarches d'évaluation formative et sommative des premiers apprentissages d'une langue étrangère, dans le contexte vaudois en Suisse romande. Il explore les effets de ces démarches évaluatives sur l'efficacité des stratégies d'autorégulation déployées par des élèves de 7^e année primaire (dix-onze ans) qui débutent l'apprentissage de l'anglais.

Introduction

La didactique des langues promeut actuellement un enseignement des langues étrangères fondé sur la perspective actionnelle. Selon cette perspective, les élèves ont à réaliser des tâches qui simulent des situations de communication authentiques, proches de celles de la vie quotidienne et porteuses de sens (Piccardo, 2014). Bien qu'elle soit au cœur des formations initiales et continues des enseignants, elle peine cependant à s'implanter sur le terrain. Nous pensons que les contraintes institutionnelles liées à l'évaluation des apprentissages scolaires freinent en partie son déploiement. Dans ce chapitre, nous présentons un dispositif de recherche collaborative (Desgagné, 1997) qui tente de promouvoir une articulation des principes de la perspective actionnelle avec ceux d'une Évaluation-soutien d'Apprentissage (Laveault et Allal, 2016) et d'accompagner les enseignants dans leur mise en œuvre pour optimiser les apprentissages qui en découlent. Plus particulièrement, nous visons à comprendre en quoi une articulation de ces principes est susceptible de contribuer au développement de stratégies d'autorégulation efficaces auprès d'élèves qui débutent l'apprentissage d'une langue étrangère.

Notre contexte est celui du canton de Vaud en Suisse romande. L'évaluation sommative participe à une orientation précoce des élèves à la fin des degrés primaires (dix-douze ans) et c'est au cours de ces années cruciales pour la suite de leur parcours scolaire qu'ils débutent l'étude d'une deuxième langue étrangère, l'anglais¹. Les pratiques d'évaluation sommative, aux forts enjeux pour l'orientation des élèves, font l'objet de diverses prescriptions. D'abord, le nombre de travaux à réaliser annuellement pour note est déterminé par une directive² émanant de la Direction générale de l'enseignement obligatoire, et la répartition des compétences langagières à évaluer fait l'objet de recommandations³. Ensuite, certaines directions d'établissements

¹ L'allemand est la première langue étrangère enseignée à partir de la 5^e année.

² Cadre général de l'évaluation.

³ Pour l'enseignement de l'anglais en 7^e et 8^e année, entre trois et six notes sont à produire, dont au minimum deux en production orale et une en compréhension orale. Le fonctionnement de la langue devrait uniquement faire l'objet d'une évaluation formative.

scolaires soumettent les enseignants à d'autres règles internes, comme des évaluations communes à tous les élèves par discipline ou encore la mise en place de moyennes cibles (une moyenne des notes de la classe est définie en amont pour une épreuve donnée), en particulier dans ces degrés. Ce contexte génère des tensions entre une évaluation qui mesure des acquis (souvent mémorisés) et une évaluation qui soutient le développement de compétences langagières exigeantes.

En tant que formateurs d'enseignants à la Haute École pédagogique de Lausanne, nous avons constitué un groupe de travail composé de didacticiens des langues étrangères et de spécialistes de l'évaluation. Ce chapitre présente le dispositif de recherche collaborative ainsi que les outils conçus avec des enseignants du primaire au démarrage du projet (septembre 2021-janvier 2022). Pour répondre aux préconisations du Plan d'études romand qui donnent à la compétence de production orale une place prioritaire pour « *faire ses premiers pas dans l'enseignement de l'anglais* », mais aussi afin d'aider les enseignants à surmonter les difficultés qu'ils rencontrent pour évaluer cette compétence en cohérence avec la perspective actionnelle (Bourguignon, 2009), la première démarche d'évaluation construite au sein du dispositif se focalise sur la production orale. Dans ce dispositif, les enseignants contribuent à la construction d'une démarche d'évaluation continue des apprentissages. Ils participent ensuite aux adaptations des démarches et des outils à leur contexte et nous donnent accès à leur mise en œuvre en classe. Nous pouvons ainsi observer comment ces outils sont utilisés pour soutenir les apprentissages des élèves et plus précisément pour développer leurs stratégies d'autorégulation.

Cadre théorique

Notre dispositif vise la construction de démarches d'évaluation formative et sommative des premiers apprentissages d'une langue étrangère, combinant la perspective actionnelle (Piccardo, 2014; Willis et Willis, 2007) et l'Évaluation-soutien d'Apprentissage (Laveault et Allal, 2016). Pour mieux comprendre la façon dont nous pensons cette articulation,

nous commençons par développer le concept de tâche en didactique des langues étrangères, situé au cœur de la perspective actionnelle dans laquelle nous nous inscrivons. Nous introduisons ensuite la problématique de l'évaluation dans cette discipline, puis proposons une combinaison de ces apports dans le but de favoriser le processus d'autorégulation en classe.

Le concept de tâche en didactique des langues étrangères

Avec le développement du courant communicatif⁴ (Puren, 2006), à partir des années 1980, et de la perspective actionnelle⁵ induite par le Cadre européen commun de référence pour l'enseignement des langues (CECR, Conseil de l'Europe, 2001) à partir des années 2000, les méthodologies et les manuels d'enseignement des langues étrangères mis en œuvre dans les écoles primaires de Suisse romande ont considérablement évolué. En suivant l'approche communicative, les élèves doivent apprendre à communiquer dans différentes situations. Ce n'est donc pas une progression de type grammatical qui doit gouverner le contenu du matériel pédagogique mais plutôt *« les besoins langagiers formulés en termes de fonctions langagières qui vont infléchir aussi bien la progression grammaticale et lexicale que les supports des leçons »* (Cuq et Gruca, 2017, p. 275). Le CECR intègre les avancées de l'approche communicative mais va également au-delà en proposant *« une vision plus ample et plus complète qui relie enseignement et apprentissage, définition d'objectifs et évaluation, individuel et social, classe et hors classe »* (Piccardo, 2014, p. 15), marquant ainsi le passage du communicatif à l'actionnel (Puren, 2006).

La perspective actionnelle vise à fournir à l'apprenant des moyens de réussir non seulement une tâche précise mais aussi de transférer son savoir et son savoir-faire dans des situations nouvelles (Głowacka, 2012). Des chercheurs, les manuels d'enseignement romands et les plans d'études

⁴ Capacité à échanger ponctuellement des informations avec des étrangers.

⁵ Capacité à travailler dans la durée en langue étrangère avec des locuteurs natifs et non natifs de cette langue.

actuels⁶, se réclament d'une orientation sur les tâches et incitent à initier les processus d'apprentissage au travers de celles-ci (Thonhauser, 2016). L'apprenant est ainsi considéré comme un acteur social qui doit accomplir différentes tâches de communication (Conseil de l'Europe, 2001). Ellis (2009, 2018) esquisse quatre critères-clés pour définir la tâche:

- a) les apprenants se centrent sur le message, et pas uniquement sur la forme linguistique;
- b) il y a un enjeu, un besoin de transmettre une information, d'exprimer une opinion ou d'inférer le sens;
- c) les apprenants peuvent s'appuyer sur leurs propres ressources (linguistiques ou autres) pour compléter l'activité et s'appuyer sur des informations reçues avant la tâche;
- d) il y a un résultat clairement défini, autre que l'emploi de la langue. La langue sert à réaliser cette production orale ou écrite mais n'est pas une fin en soi.

Il convient de noter que l'objectif d'une tâche est toujours double: il combine des aspects de communication (la réalisation de la tâche) avec des aspects langagiers (les normes du fonctionnement de la langue). Or, une dérive courante consiste à porter toute l'attention sur le respect des normes en laissant de côté le résultat (Bérard, 2009). Il est donc primordial de fixer un équilibre entre tous les aspects de la tâche. Par ailleurs, lorsque les apprenants sont débutants, il est essentiel de les engager dans des situations où ils pourront développer leurs capacités d'emploi de la langue avec leurs ressources et leurs stratégies de communication en développement (Ellis, 2009). Au regard de ces considérations, la question de la cohérence se pose entre tâche d'enseignement et tâche d'évaluation.

⁶ Les plans d'études romands correspondent aux programmes de l'Instruction publique de la Suisse romande et du Tessin.

Freins et leviers de l'évaluation des apprentissages en langues étrangères

Les tensions et les problèmes de postures que rencontrent les enseignants dans le cadre de l'évaluation en langues ont été décrits par Huver et Springer (2011). Ces auteurs relèvent que l'évaluation reste essentiellement abordée sous un angle méthodologique, s'adossant à une diffusion de bonnes pratiques, alors que la perspective actionnelle s'inscrit dans une approche plus large et dépendante des contextes, des finalités et des représentations des acteurs. Bourguignon (2009) déplore ainsi l'inadéquation des activités d'évaluation proposées, notamment en production orale, ainsi que le cloisonnement des activités de communication langagière qui font l'objet d'une évaluation séparée.

Dans le champ de la didactique du français langue étrangère (FLE), Chnane-Davin et Cuq (2017) font remarquer que les méthodologies d'enseignement des langues étrangères évoluent mais que les évaluations sommatives restent trop souvent traditionnelles, axées uniquement sur le fonctionnement de la langue. Ces auteurs constatent ainsi un important décalage entre la théorie méthodologique, les pratiques d'enseignement et celles d'évaluation.

Parallèlement, et dans d'autres contextes d'enseignement pour ce qui concerne la compétence à évaluer l'oral en général, de nombreux travaux soulignent que les enseignants, souvent confrontés à un manque d'outils, recourent à des évaluations sommatives de type papier-crayon et sont tentés d'y appliquer des critères liés à la production écrite (Colognesi et Deschepper, 2019; Gagnon et al., 2020; Nonnon, 2016; Vassart et al. 2022; Wiertz et al. 2020). La qualité d'une production orale convoque pourtant des critères qui dépassent la seule maîtrise des aspects linguistiques. En ce sens se pose la question de l'articulation entre l'enseignement dispensé et les démarches d'évaluation mises en œuvre (Grandaty, 2001). Suivant Gagnon et Colognesi (2021), l'élaboration d'outils d'évaluation devrait tenir compte des caractéristiques de l'objet à maîtriser mais aussi de celles liées à son appropriation par l'élève, dans l'objectif de rendre compte d'une progression. Pourtant, comme le pointent ces auteurs, encore peu d'études à ce jour interrogent la manière

de déterminer ces critères ou la façon de concevoir des instruments pertinents pour évaluer l'oral.

La méthode de la planification à rebours (Wiggins et McTighe, 2005), dont une des finalités est d'assurer une cohérence d'alignement curriculaire (Anderson, 2002), constitue selon nous une piste intéressante. Dans une perspective dynamique et contextuelle, cette démarche contribue à identifier les objectifs et les critères permettant l'évaluation des tâches communicatives et actionnelles produites par les élèves, en correspondance avec la progression des apprentissages prévue par le plan d'étude et les manuels d'enseignement utilisés. Alors que l'évaluation devient une préoccupation majeure de la didactique des langues étrangères (Cuq et Gruca, 2017), nous déplaçons ces caractéristiques au prisme d'une conception de l'évaluation dite pour les apprentissages (*Assessment for learning*, Broadfoot et al. 2002; William, 2011). Dans les travaux francophones, les principes de l'Évaluation-soutien d'Apprentissage (EsA, Allal et Laveault, 2009) invitent à penser les synergies entre évaluation formative et sommative ainsi que la relation entre tâches pour apprendre et évaluation instrumentée (Mottier Lopez, 2015). Les démarches d'évaluation par les pairs, de co-évaluation et d'auto-évaluation y sont promues afin de partager et de mieux faire comprendre les objectifs d'apprentissage et les critères de réussite. Pour de nombreux auteurs, les principes d'une EsA sont même préconisés en vue de soutenir l'apprentissage autorégulé (Black et Wiliam, 2009; Clark, 2012; McMillan, 2013; Panadero et al., 2018). Nous pensons ainsi qu'une articulation de la perspective actionnelle aux principes d'une EsA pourrait contribuer à la mise en œuvre de stratégies d'autorégulation efficaces auprès d'apprenants débutant l'apprentissage d'une langue étrangère.

Soutenir les stratégies d'autorégulation

L'importance de posséder des stratégies d'autorégulation efficaces pour accomplir avec succès un apprentissage n'est plus à démontrer (Berger et Büchel, 2012; Cosnefroy, 2011; Noël et Cartier, 2016; Cartier et

Mottier Lopez, 2017 ; Cartier et Berger, 2020). Un apprenant s'autorégule lorsqu'il active des stratégies cognitives et métacognitives et maintient les niveaux d'attention et de motivation nécessaires à l'atteinte des objectifs d'apprentissage visés, tout en manifestant des comportements et des affects favorables à ce dernier (Schunk et Green, 2018).

Efklides (2011) définit l'autorégulation comme un processus auto-initié et cyclique par lequel les élèves se représentent la tâche, planifient comment la réaliser, contrôlent si son exécution est adéquate, font face aux difficultés et aux émotions qui surviennent en cours de réalisation, évaluent leurs performances et interprètent leurs résultats. Nous savons par ailleurs qu'il existe une relation d'interdépendance entre l'apprenant et son contexte d'apprentissage (Cartier et Mottier Lopez, 2017) et que les caractéristiques des tâches jouent un rôle clé dans le processus d'autorégulation (Boekaerts et Corno, 2005). Bien que ce processus soit par nature individuel (Noël et Cartier, 2016), il est considérablement influencé par des facteurs externes (Allal, 2007 ; Scheen et Fagnant, 2020). À l'instar d'Andrade et Brookhart (2020) et de Morales Villabona (2023), nous adhérons à l'idée d'interdépendance entre le processus d'autorégulation et la corégulation résultant des actions de l'enseignant, des pairs, du matériel didactique et des pratiques d'évaluation.

L'influence conjointe du processus d'autorégulation et des diverses sources de régulation provenant de l'environnement d'apprentissage a été conceptualisée par Allal (2007, 2020). Dans son modèle de corégulation des apprentissages, trois niveaux emboîtés d'organisation des régulations liées au contexte sont à considérer : la structure des situations d'enseignement-apprentissage (objectifs annoncés, tâches, activités, temps, espace, etc.), les interventions de l'enseignant et ses interactions avec les élèves (*feedback*, *étayage*, etc.) et les interactions entre apprenants (évaluation par les pairs, tutorat, apprentissage coopératif, etc.). Les régulations liées aux outils et à leurs utilisations interviennent à chaque niveau et relient les composantes entre elles. Ce modèle permet de dégager les composantes susceptibles d'impacter le processus d'autorégulation que nous projetons d'étudier au sein de notre dispositif.

La volonté de lier les situations d'apprentissage à l'utilisation des langues en contexte a conduit les auteurs du CECR à préciser les domaines, les contextes, les contraintes, les situations et les activités langagières dans le cadre desquelles l'apprenant effectue des tâches (Głowacka, 2012). Dans la mesure où la perspective actionnelle vise un apprentissage réfléchi, stratégique et transférable (Piccardo, 2014), les stratégies adoptées par l'apprenant jouent un rôle clé dans la bonne réussite de la tâche. Suivant le CECR, un apprenant stratégique est en mesure de savoir d'où il part et où il doit arriver, il connaît ses forces et ses faiblesses ainsi que la façon dont il devra s'adapter à la situation pour atteindre les buts visés. Les caractéristiques d'un apprenant stratégique selon ce référentiel s'apparentent donc, du moins en partie, à celles d'un apprenant autorégulé. Pour prolonger cette idée, notons que le CECR identifie quatre types de stratégies susceptibles d'être activées par l'élève lors des activités communicatives que nous pouvons relier au processus d'autorégulation tel que défini par Efklides (2011) : la planification, l'exécution, l'évaluation et la remédiation. Illustrons ce processus en prenant l'exemple d'une production d'un énoncé oral : avant de se lancer, l'élève doit penser à ce qu'il va dire (à la fois le contenu du message et sa forme) dans le temps mis à sa disposition, puis esquisser un plan qui structure son propos, *a minima* mentalement. L'élève se met ensuite à parler en essayant de se tenir au plan prévu et en interprétant les signes d'expression de son public (prise de notes, soupirs, hochement de tête, etc.) relatifs à la réception de son message ; il va ainsi contrôler si la réalisation est adéquate. En cas d'insuffisance ou d'incompréhension, et tout en faisant face aux émotions qui surviennent en chemin, il va tenter d'y remédier en reformulant ou en précisant davantage son propos.

En ce qui concerne les régulations externes, on comprend qu'il ne s'agit pas uniquement pour l'enseignant de proposer des tâches adaptées et réalistes favorisant le travail autonome des élèves et leur implication, mais qu'il doit aussi anticiper les difficultés de la tâche et aider les apprenants dans l'organisation de leur travail et dans le choix des ressources (sociales et matérielles). L'usage de grilles d'évaluation précisant les critères de réussite de la tâche et les capacités mobilisées

à travers celle-ci serait, selon nous, un atout majeur pour atteindre les objectifs d'apprentissage visés.

Questions de recherche

Comme signalé *supra*, l'évolution récente des méthodologies d'enseignement des langues étrangères ne s'est pas accompagnée d'une modification des pratiques d'évaluation. Alors que le Plan d'études romand met la priorité sur le développement de la compétence orale, à travers des situations de communication simples sur des thèmes familiers, on note que les pratiques évaluatives restent le plus souvent orientées vers la production écrite, centrées sur la fonction sommative et sans lien avec la perspective actionnelle. L'aspect multimodal de l'oral (Garcia-Debanco, 1999), ainsi que son caractère volatil et la nécessité de disposer d'un matériel spécifique pour le conserver (par ex. enregistreur numérique) (Stordeur et al. 2021) font partie des obstacles susceptibles d'expliquer en partie ces constats. Face à la complexité des situations d'apprentissage que l'enseignant doit organiser pour évaluer la production orale en suivant la perspective actionnelle, il lui faut posséder non seulement des connaissances sur l'objet d'apprentissage, mais aussi des connaissances propres en évaluation (Moss, 2013 ; Xu et Brown, 2016). Pour favoriser le processus d'autorégulation chez les élèves, il doit également détenir des savoirs sur les processus cognitifs liés à l'exécution de la tâche, la tâche elle-même et les stratégies d'apprentissage facilitant sa réalisation. Notre dispositif de recherche collaborative poursuit précisément ces objectifs : développer chez les enseignants des connaissances à la fois conceptuelles et méthodologiques sur la perspective actionnelle et son évaluation pour soutenir l'autorégulation, en vue de son implémentation dans les classes. Il pose notamment les questions suivantes :

Q1. Comment évaluer la compétence de production orale des élèves lors de la réalisation d'une tâche actionnelle ?

Q2. Quels sont les effets de ces démarches évaluatives sur le déploiement des stratégies d'autorégulation de l'apprentissage ?

Nous formulons une première hypothèse relative à l'efficacité d'une démarche qui permettrait d'assurer une cohérence entre les processus d'enseignement et d'évaluation. À partir d'outils comme la planification à rebours (Wiggins et McTighe, 2005), l'évaluation critériée et l'évaluation par les pairs, nous pensons participer à déterminer les objectifs et les critères permettant l'évaluation de tâches actionnelles produites par les élèves, en correspondance avec la progression des apprentissages prévue par le plan d'études. Nous suggérons que cette démarche, pensée au niveau de la structure des situations d'enseignement-apprentissage du modèle de corégulation (Allal, 2007), peut contribuer à élaborer des situations de certification en lien avec les critères, l'enseignement dispensé, les tâches d'apprentissage et leur contexte (Tomlinson et McTighe, 2010). Nous émettons une seconde hypothèse concernant les effets de cette articulation des démarches d'enseignement-apprentissage-évaluation sur les apprentissages des élèves, et plus particulièrement sur le processus d'autorégulation. Nous anticipons que l'implication des élèves dans l'évaluation, à travers un travail réflexif sur les critères et leur mise à l'épreuve dans le cadre d'une évaluation entre pairs, participe au déploiement de stratégies d'autorégulation efficaces.

Méthodologie

Description du projet et participants

Le dispositif de recherche collaborative implique un groupe de douze enseignants de 7^e et 8^e année primaire (élèves de dix-douze ans). Il est planifié sur deux années scolaires (2021-2023). Nous nous focalisons pour ce chapitre sur les résultats obtenus durant la première partie du projet (semestre d'automne 2021). Au commencement du projet, nous avons collaboré avec les enseignants pour construire une séquence d'enseignement fondée sur la perspective actionnelle et articulée à une démarche d'évaluation continue des apprentissages. Les principes de la perspective actionnelle ont d'abord été exposés aux enseignants. L'équipe s'est

vue proposer un objectif opérationnel explicite (visée, résultat, but) et une activité qui permet de l'atteindre (tâche actionnelle). L'objectif déterminé pour la séquence, qui correspond aux deux premières unités du manuel d'enseignement officiel, est le suivant : « *I can orally present myself so the class can learn certain statistics-figures about class family members, pets, and nationalities.* »

La présentation des principes de l'EsA a ensuite permis de fournir des pistes de travail sur les moyens d'impliquer les élèves dans la réalisation de la tâche et d'articuler l'évaluation formative et sommative. En suivant la planification à rebours, les participants ont été formés à la formulation de critères d'évaluation prenant appui sur les objectifs du plan d'études et les progressions d'apprentissage. Le tableau 1 présente le document de travail proposé par les chercheurs-formateurs. Il illustre les critères formulés et déclinés à partir des contenus à aborder dans la séquence. À l'issue de ce temps de travail autour de la tâche et des critères, réalisé sur deux demi-journées de formation, la liberté était laissée aux enseignants d'adapter la séquence d'enseignement et les outils d'évaluation construits à leur contexte de classe.

Pour ce texte, nous présentons l'analyse des données recueillies auprès d'une enseignante volontaire que nous nommerons Marie. Elle a été choisie au regard de son profil que nous pourrions qualifier d'ordinaire au sein du groupe de participants, dans la mesure où en tant qu'enseignante généraliste depuis quinze ans, elle n'est ni débutante – et ne réinvestit donc pas les récents contenus dispensés en formation initiale – ni chevronnée puisqu'elle n'enseigne l'anglais que depuis six ans.

Tableau 1. Critères d'évaluation proposés aux enseignants

Objectifs du Plan d'études romand (PER) / Progression des apprentissages		Critères de réussite (pour atteindre l'objectif)	Indicateurs (pour se présenter)
S'exprimer oralement en continu (L3-24)	Production de courts textes oraux	Le message est compréhensible	Les énoncés sont-ils compréhensibles ? Les informations correspondent-elles à ce qui est demandé (cohérence) ?
	Utilisation du vocabulaire	Utilisation adéquate du vocabulaire en fonction du thème	Pets Countries / City Numbers Family members
	Mobilisation d'acquis linguistiques	Utilisation adéquate des phrases types en fonction du thème	Hello / Hi My name is / I'm I'm (years old) I live in / I'm from I've got My favourite pet is There is / there are
	Prononciation et intonation	Prononciation adéquate en fonction du thème	Du vocabulaire / des phrases types Des mots simples / complexes De l'alphabet, des syllabes

Note: L3-24 est l'acronyme du Plan d'études romand pour les langues (L3 correspond à langue 3, après le français et l'allemand, 24 correspond au cycle 2 pour la compétence 4: production de l'oral).

Données et procédure d'analyse

Les données recueillies dans le cadre de la recherche collaborative, et plus spécifiquement dans la classe de Marie, sont les suivantes :

- enregistrement vidéo des trois demi-journées (quatre heures) de formation avec les enseignants réparties sur le semestre d'automne 2021 ;
- observations filmées de deux périodes d'enseignement de quarante-cinq minutes lors desquelles les critères d'évaluation ont été utilisés ;
- enregistrement audio de deux groupes d'élèves de la classe lors de l'évaluation entre pairs ;
- entretien filmé avec l'enseignante à l'issue des deux périodes d'enseignement ;
- grilles d'évaluation complétées par les groupes d'élèves enregistrés.

Les enregistrements vidéo et audio recueillis dans la classe de Marie ont été intégralement transcrits. Une triangulation des données obtenues (transcription des diverses sources d'enregistrements, élèves et enseignant, et grilles d'évaluation complétées) nous a permis de mettre en correspondance l'activité de l'enseignante avec celle des élèves. Plus précisément, nous avons procédé au codage des verbatims en articulant les composantes du modèle de corégulation des apprentissages d'Allal (2007) (structure des situations, interactions enseignants-élèves et entre élèves) avec celui du processus d'autorégulation selon Efklikes (2011) (planification, exécution, évaluation et remédiation).

Résultats

De la formation à la pratique : mise en œuvre et évaluation de la séquence actionnelle

Nous commençons par présenter les ressources coconstruites et adaptées par Marie, en distinguant d'abord celles qui relèvent de la perspective actionnelle, puis celles liées à son évaluation.

La séquence d'enseignement fondée sur la perspective actionnelle

La planification de la séquence élaborée par l'équipe, qui est la première de l'année scolaire, est présentée sous la forme d'un tableau synthétique disponible en annexe. Elle se déroule sur six semaines, à raison de deux périodes de quarante-cinq minutes par semaine. Chaque période définit un objectif à atteindre. La séquence actionnelle consiste en la production d'énoncés oraux par les élèves permettant de se présenter puis de s'enregistrer sur une plateforme virtuelle (Padlet⁷) utilisée comme matériel d'écoute pour les autres élèves de la classe. L'objectif est que la classe découvre les caractéristiques de chaque élève (pays/ville d'origine, nombre de frères/sœurs, animal de compagnie, etc.) en établissant une affiche présentant les « statistiques » de la classe, et que les élèves apprennent ainsi à mieux se connaître. Elle prévoit d'introduire la grille de critères dans les activités d'apprentissage de la deuxième période puis fait figurer tous les moments où, à titre indicatif, il serait pertinent de mettre en place une activité d'auto-évaluation ou d'évaluation par les pairs au regard de l'objectif travaillé durant la période. L'évaluation sommative, prévue aux périodes 11 et 12, correspond aux présentations orales de chaque élève enregistrées sur Padlet.

La démarche d'évaluation continue implémentée par Marie

Pour mettre en œuvre une démarche progressive et continue des compétences orales à acquérir, Marie a débuté la séquence par une présentation des objectifs de la séquence puis une introduction de la grille de critères en période 2. Elle a ensuite mis en place deux périodes d'évaluation par les pairs : à la période 5 de manière articulée avec la présentation d'un nombre restreint de critères, puis à la période 7 en augmentant la complexité et le nombre de critères. La première grille d'évaluation par les pairs construite apparaît en fig. 1.

⁷ Outil TICE en ligne permettant de créer et de partager des contenus.

Figure 1. Première grille d'évaluation par les pairs

		Name	Comments teacher/partner
J'utilise des mots utiles et corrects pour me faire comprendre	Name	   	
	Country/ village	   	
	pet	   	

Pour introduire la démarche, Marie a fait une démonstration du fonctionnement de la grille afin d'aider les élèves à produire une évaluation descriptive (Brookhart, 2008), référencée à des critères. Pour cela, elle a elle-même réalisé la tâche qui consistait à se présenter oralement aux élèves de la classe en mobilisant les trois mots de vocabulaire ciblés (*name*, *country/village*, *pet*). Entre chaque phrase énoncée, dont certaines comportaient volontairement des erreurs, elle a demandé aux élèves d'évaluer sa production orale en entourant l'émoticône correspondant à son énoncé. Dans le cas où l'émoticône verte n'était pas entourée, les élèves avaient pour consigne d'écrire dans la case « *comments* » le défaut identifié, sans qu'elle précise s'il devait être rédigé en français ou en anglais. Ce défaut pouvait être lié à la compréhension globale du message, à la prononciation, à l'oubli ou à l'emploi incorrect d'un mot. Les élèves, par groupes de trois ou quatre et munis de la grille de critères, devaient ensuite se présenter à tour de rôle. Les pairs évaluaient la présentation orale de leur camarade en entourant pour chaque phrase l'émoticône qu'ils jugeaient correspondre à la qualité de l'énoncé oral entendu.

Lors de la deuxième période dédiée à l'évaluation par les pairs (période 7), les élèves devaient à nouveau se présenter et évaluer les productions orales de leurs camarades à l'aide de critères qui

complexifient la compétence vers la formulation de phrases courtes. Ainsi, le critère «*j'utilise des petites phrases correctes pour me faire comprendre*» est introduit et les indicateurs ne se concentrent plus uniquement sur l'utilisation du vocabulaire mais également sur la structure des phrases (*my name is, I live in, my favourite pet is, etc.*). À la suite de cette période, les élèves qui s'estimaient prêts pouvaient sortir de la classe pour s'enregistrer. De manière à entraîner le processus d'autoévaluation, ils avaient la possibilité d'écouter leur enregistrement et de se réenregistrer autant de fois qu'ils le désiraient.

L'évaluation sommative prévue par l'enseignante s'inscrit dans cette continuité. En fin de séquence, lorsque l'ensemble des critères de réussite ont été travaillés en classe, les élèves ont individuellement enregistré leur présentation sur Padlet. C'est ainsi que Marie, munie d'une échelle descriptive des quatre critères évalués en quatre niveaux de réussite, a attribué une note à chaque élève sur un total de 12 points (fig. 2).

La démarche évaluative mise en place par Marie poursuivait les principes d'une acculturation progressive des élèves à l'usage des critères de réussite, ces derniers n'étant pas ou peu familiers de cette pratique. Les outils construits et mis en œuvre visaient une implication des élèves dans la démarche, en les mettant à plusieurs reprises en situation de s'autoévaluer pour identifier ce qu'ils jugeaient correct ou insuffisant par rapport aux attentes, et à évaluer leurs pairs en justifiant leur appréciation. Le développement d'un regard réflexif sur leur progression apparaît également au cœur de la démarche développée par l'enseignante par le fait de laisser les élèves déterminer le moment lors duquel ils pensent avoir atteint les objectifs visés en vue de l'évaluation sommative. Cette responsabilisation des élèves pour accomplir la tâche nous laisse à penser que les conditions d'apprentissage étaient favorables au déploiement de stratégies d'autorégulation efficaces. La partie suivante explore cette hypothèse à l'aide d'une analyse de leurs interactions.

Figure 2. Grille critériée de l'évaluation sommative

Critères	3	2	1	0	Points
Le message est compréhensible et complet	 L'ensemble des énoncés est compréhensible et très complet.	 La plupart des énoncés sont compréhensibles et complets.	 Certains énoncés sont compréhensibles et très complets.	 Les énoncés sont peu compréhensibles et incomplets.	
Utilisation adéquate du vocabulaire	Le vocabulaire est maîtrisé pour la majorité des thématiques.	Le vocabulaire est maîtrisé pour la plupart des thématiques.	Le vocabulaire est maîtrisé pour quelques thématiques.	Le vocabulaire est insuffisant.	
Utilisation adéquate des phrases types (syntaxe)	Toutes les phrases travaillées sont adéquates et maîtrisées.	La plupart des phrases travaillées sont adéquates et maîtrisées.	Quelques phrases travaillées sont adéquates et maîtrisées.	Les phrases travaillées sont inadéquates ou non maîtrisées.	
Prononciation	La prononciation est excellente.	La prononciation est bonne.	La prononciation n'est pas toujours correcte.	La prononciation n'est pas correcte, la compréhension est difficile.	
					Total

Analyse des stratégies d'autorégulation

Pour analyser l'activité des élèves en situation d'évaluation par les pairs, nous nous appuyons sur les enregistrements vidéo et audio de la séance de classe (période 4) que nous complétons avec l'entretien post-séance conduit avec l'enseignante.

Pour le premier groupe d'élèves enregistré, nous avons sélectionné un extrait significatif d'interactions lors duquel les élèves échangent sur les enjeux :

- E1 allez Lilou on essaie encore
 E2 au pire c'est pas grave si tu te trompes
 E1 au pire on te met un rouge et puis c'est pas grave
 E2 ça ne va pas changer ta note
 E3 my name is Lilou heu Flocon is a rabbit
 E1 tu veux recommencer?
 E3 oui
 E1 j'ai juste un problème c'est qu'avant Flocon is a rabbit t'as déjà dit que ton animal de compagnie c'était un lapin du coup tu as dit deux fois que c'était un lapin
 E3 ah ouais
 E1 tu veux pas recommencer? Et aussi avant je t'ai pas entendu désolé mais tu peux parler un tout petit peu plus fort stp? Attends on va noter [...] ici j'ai pas trop entendu sinon le reste c'était bien
 E3 ici il y avait une faute mais je sais pas quoi
 E1 comment je pourrais dire que tu as dit deux fois lapin?
 E3 bah tu mets deux fois rabbit ou lapin
 E1 mais comment on écrit two deux en anglais?
 E3 sinon tu écris simplement le chiffre
 E2 tu écris en allemand non je rigole
 E1 et puis là comment on dit j'ai pas entendu?

Dans cet extrait, les élèves E1 et E2 échangent sur leur représentation des enjeux de l'activité et sur la possibilité de recommencer puisque les erreurs n'auront pas d'impact sur la note attribuée. Ces remarques incitent E3 à recommencer sa présentation. E1 poursuit en pointant

l'erreur commise lors du premier essai de sa camarade (« *tu as dit deux fois que c'était un lapin* ») afin qu'elle se corrige avant de recommencer. Il complète ensuite la grille d'évaluation mais s'interroge sur la façon de rendre compte des défauts identifiés. Cet extrait illustre la corégulation, au niveau des interactions entre les élèves et avec l'outil (la grille), conduisant à déployer des stratégies de remédiation ainsi que son influence sur le processus cyclique de l'autorégulation. On note ici la stratégie de planification à l'œuvre pour produire correctement, et dans le bon ordre, les différentes phrases mais aussi la convocation d'autres critères, non explicitement mentionnés par l'enseignante, liés au débit et au volume de l'allocution. E1 insiste sur les aspects inadéquats de la réalisation (intonation et structure du texte) mais peine à en rendre compte sur la grille d'évaluation (« *comment on écrit two deux en anglais?* »).

De manière contrastée, au sein du deuxième groupe d'élèves, la visée de l'activité est perçue différemment. Les élèves ne semblent pas procéder dans une optique formative et les opportunités d'autorégulation s'en trouvent réduites. On note l'intervention de l'enseignante pour réguler les désaccords à ce sujet :

E4 hello my name is Léon I live in Pampigny is in Switzerland
 E6 attends tu peux parler plus fort pour le deuxième là quand tu dis où tu habites
 E4 pampigny
 E5 mais non c'est SwiTZerland!
 E6 bon alors on lui met un rouge
 E5 mais non le corrige pas c'est une autre faute!
 E4 this is my horse he's name bamboo his cut horse
 E6 tu dois pas dire this is my pet? bon bref là c'est faux
 E4 mais tu sais là tu dois marquer mes fautes
 E6 bah je l'ai marqué
 E4 ouais mais pas la 1^{re} fois, la 1^{re} fois t'as pas marqué là
 E6 quand tu as dit name tu devais mettre un S
 E4 mais j'ai dit nameS!
 E6 bon on s'en fiche
 (Marie intervient dans le groupe)

PR comment ça on s'en fiche?

E6 nan mais parce que j'ai entendu NAME mais name il faut un S

E4 parce que t'entends pas

PR exactement il faut un S

E4 mais j'ai dit nameS!

PR c'est name's oui après le plus important c'est qu'il puisse reprendre cette grille pour s'améliorer mais s'il pense qu'il l'a dit alors voilà c'est juste pour qu'il s'aide

Dans cet extrait, on note un obstacle similaire à celui rencontré par le premier groupe lié au fait que les élèves doivent simultanément écouter l'énoncé du camarade, comprendre le message, se positionner sur la grille et rédiger un commentaire. Face à la difficulté de gérer le flux d'informations, les élèves échangent sur la façon dont ils doivent rendre compte des erreurs commises. E5 se place dans une posture d'évaluateur qui sanctionne la production du camarade, sans considérer la visée de soutien aux apprentissages (« *ne le corrige pas c'est une faute*»). E4 rappelle à plusieurs reprises qu'il s'agit d'indiquer sur la grille la nature de l'erreur commise, mais E6 ne semble pas comprendre l'intérêt de le faire (« *on s'en fiche*»). Manifestement, les stratégies d'autorégulation déployées se révèlent inadéquates par rapport à l'objectif visé. L'intervention de Marie à cet instant apparaît dès lors cruciale pour rappeler le but de l'activité (« *le plus important c'est qu'il puisse reprendre cette grille pour s'améliorer*»).

L'analyse de la séance filmée révèle que Marie a dû, à plusieurs reprises, effectuer ce type de régulations auprès des groupes. Elle a particulièrement interagi avec un élève de la classe qui manifestait son mécontentement à l'issue de la période :

E7 je pourrais refaire encore?

PR mais tu sais on apprend t'es au début de l'anglais c'est une des 1^{res} fois que tu parles comme ça donc c'est super déjà d'oser, il ne faut pas être trop dur avec toi-même

E8 mais madame il veut refaire encore

PR Mathis le but maintenant ça va être que toi tu saches pour la prochaine fois ce qu'il faut que tu améliores donc ce n'est pas grave si ce n'est pas comme tu voulais maintenant essaie de

travailler pour toi de dire tes phrases comme tu veux pour que ce soit juste la prochaine fois

Cet échange met en exergue l'importance des régulations opérées par l'enseignante pour maintenir l'engagement. La régulation émotionnelle dans une activité de production orale apparaît déterminante dans la compréhension des buts poursuivis et conditionne en partie la réussite de la démarche initiée. On observe que le processus d'autorégulation est fragilisé dès lors que les élèves (par ex. E3 et E7) peinent à surmonter leurs difficultés et leurs émotions, et qu'il peut être empêché lorsque l'évaluation produite par les pairs ne correspond pas à leur autoévaluation (E4). Lors de l'entretien, Marie revient précisément sur cet obstacle :

PR j'ai réalisé que finalement si on en a un qui dit quelque chose l'autre qui pense que ce n'est pas comme ça il ne va peut-être pas forcément oser dire « Ah non, je crois pas que c'est ça ». Et du coup peut-être que lui, il va modifier sa façon de dire ou prendre celle de l'autre en pensant que l'autre a juste alors que peut-être c'est lui qui a raison !

Marie pointe le pouvoir de persuasion que peuvent exercer certains élèves sur d'autres, avec le risque de fausser à la fois les évaluations produites à l'égard de leurs pairs mais aussi leurs propres appréciations de leur production. Ce constat fait écho aux mécanismes complexes qu'invoque l'évaluation par les pairs (Bourgeois et Laveault, 2015). Produire ce type d'évaluation ne va pas de soi et constitue un apprentissage. L'optique formative dans laquelle il s'inscrit nécessite que les élèves comprennent effectivement le contrat de collaboration qui les lie mais aussi les effets produits par les rétroactions qu'ils émettent (Vassart et al., 2022). Nous discutons ces résultats en reprenant successivement nos deux questions de recherche.

Discussion

En ce qui concerne la question de l'évaluation des compétences langagières en progression des élèves lors de la réalisation d'une tâche

actionnelle, notre dispositif prévoyait la mise en place d'une évaluation par les pairs, instrumentée d'une grille critériée, lors d'une activité de production orale. Cette tâche comportait deux actions : produire un énoncé et comprendre des énoncés. Les entraînements réalisés en classe entre pairs, en articulant production et évaluation de la production, paraissent favorables au développement de ces deux aspects. Le processus d'évaluation comportait un double enjeu : focaliser l'écoute et apprendre à évaluer. Le dispositif visait ainsi à dynamiser les corégulations pour favoriser le déploiement de stratégies d'autorégulation efficaces.

L'élaboration de critères d'évaluation, suivant la méthode de la planification à rebours, a permis d'explicitier les attendus et d'articuler de manière cohérente et continue l'évaluation formative et sommative. Cependant, une première limite se dégage concernant la nature de ces critères. Les critères convoqués par Marie pour l'évaluation sommative, issus de la liste présentée par les chercheurs, révèlent une prédominance d'éléments en lien avec le fonctionnement de la langue (qui se mettent au service de la production orale) *versus* la compréhension du message. La perspective actionnelle repose ici sur des énoncés oraux normés et régis par des règles syntaxiques et orthographiques. Nous pouvons d'abord penser que c'est la caractéristique normée de l'énoncé qui a conduit à une prédominance d'éléments en lien avec le fonctionnement de la langue. Mais nous pouvons également supposer, en regard des constats émis au début de ce chapitre, que la tendance des enseignants à centrer leurs évaluations sur le fonctionnement de la langue persiste et que le dispositif de recherche collaborative n'a pas suffi à bousculer cette pratique. Ce constat nous offre ainsi une première piste de travail dans la poursuite de notre projet afin de viser un meilleur équilibre des critères convoqués dans la grille.

Une seconde limite concerne la démonstration mise en place par Marie en début de séquence pour initier les élèves à l'évaluation entre pairs. Tel que le propose Gruson (2007), les techniques d'ostension qui donnent à voir les actes langagiers et non langagiers (par ex. utilisation des supports, répartition des rôles) peuvent se révéler efficaces pour présenter l'activité et ses enjeux dans le cas de l'enseignement d'une langue étrangère à des élèves débutants disposant d'un bagage réduit.

Dans ce cadre, l'enseignant joue le rôle d'un élève (qui commet des erreurs) et laisse apprécier aux élèves le rôle d'évaluateur qu'ils auront à jouer. Bien que cette démonstration puisse apparaître comme une opportunité pour les élèves de comprendre et de s'approprier les critères, elle n'a été mise en place qu'une seule fois au début de la séquence et sur un seul critère. Notons également que si Marie a endossé le rôle de l'énonciateur, elle n'a pas pris celui de l'évaluateur, pourtant plus complexe. En conséquence, il était difficile d'anticiper les difficultés survenues par la suite pour évaluer simultanément l'énoncé de leur camarade sur plusieurs critères ou encore pour rendre compte des erreurs produites par écrit. Ces difficultés ont d'ailleurs conduit à des désaccords infructueux comme nous l'avons identifié chez le groupe 2 (« *t'entends pas, j'ai pas dit ça* »).

En ce qui concerne notre deuxième question sur les effets de ces démarches sur la mise en œuvre de stratégies d'autorégulation, nos résultats mettent en lumière certaines conditions en vue d'optimiser leur déploiement. En premier lieu, pour ce qui est de la grille de critères et des consignes associées pour l'utiliser, nous pensons que les appréciations (ici des émoticônes) ainsi que la case commentaire mériteraient d'être précisées. En outre, nos résultats montrent la difficulté pour les élèves d'opérer un positionnement et de le justifier. Quels sont finalement les indicateurs, pour chaque niveau, qui permettraient de préciser les attentes? Les élèves doivent-ils rendre compte des erreurs, des réussites, des progrès et sous quelle(s) forme(s) (oral/écrit, français/anglais)? Il nous semble que l'imprécision pour apposer une appréciation est susceptible de renforcer le caractère arbitraire de l'acte même d'évaluation. À l'instar de Allal (2020), nous pensons que les outils utilisés pour l'évaluation entre pairs peuvent effectivement aider à clarifier et à illustrer les critères de réussite, mais que s'ils ne sont pas bien conçus, ni bien expliqués, ils peuvent constituer un « fardeau » supplémentaire qui décourage l'apprenant. Un levier potentiel serait de faire participer les élèves au choix des critères et aux conditions de leur validation, mais également de prévoir un temps pour enseigner explicitement la façon de produire une rétroaction (Vassart et al., 2022). Nos résultats montrent en effet que l'attitude

adoptée par l'évaluateur et la nature de ses commentaires, s'ils ne stimulent pas la réflexion et n'offrent pas de pistes pour produire des ajustements ou des révisions, risquent d'inhiber l'engagement de l'élève dans la tâche, de conduire à l'emploi de stratégies inadaptées, voire à l'absence d'autorégulation. Par conséquent, il semble déterminant d'entraîner les élèves à produire des rétroactions de qualité et de dédier formellement du temps à la prise en compte des commentaires qui sont formulés pour améliorer la production.

Enfin, nous savons que l'enseignement des langues en général est propice à l'émergence d'émotions (Puozzo et Piccardo, 2013) et que la perspective actionnelle sollicite un degré d'engagement supplémentaire susceptible d'accroître leur intensité. L'enseignant peut amplifier ou diminuer les émotions négatives au moment de l'évaluation (Pekrun, 2014) et le climat de classe qu'il instaure peut affecter l'attitude des élèves à adopter un style plus formatif que sommatif (Leenknecht et Prins, 2018). Nos résultats soulignent l'importance des régulations émotionnelles dans la démarche mise à l'épreuve; nous projetons ainsi de mettre davantage en avant cette composante dans la poursuite de notre recherche collaborative. Nous prévoyons d'échanger avec les enseignants autour de ces premiers constats et de les associer à la réflexion pour identifier des leviers d'action concrets. Il s'agira d'étudier les évolutions apportées, par le biais des contenus et des méthodes choisis, sur une nouvelle séquence d'enseignement pour laquelle les mêmes données, auprès de la même enseignante, seront collectées.

Annexe 1 : Planification de la séquence d'enseignement

<p>1 Lesson Objective Pp can recall and reuse new vocabulary linked to the new theme.</p>	<p>2 Lesson objective Pp can begin to show their oral skills, presenting themselves and their pets, if they have one-any. Introduce criteria (grid)</p>	<p>3 Lesson objective Pp can orally produce the first part of the final outcome, 'introducing myself and my pet and the country we live in and /or my family comes from'.</p>	<p>4 Lesson objective Pp can produce in written and oral form the first part of pupils' presentations and experiment with assessment grid and recording device.</p>	<p>5 Lesson objective Pp can recall and demonstrate initial use of numbers from 1 – 20, to be able to state their own age, possibly their pet's age and their school year.</p>	<p>6 Lesson objective Pp can estimate their own strengths and work on self-help exercises that help them reach the final outcome.</p>
<p>7 Lesson objective Pp can extend their own knowledge using exercises based on 4 language skills</p>	<p>8 Lesson objective Pp can begin to recall the last block of words they need before being able to present themselves and their families for their first oral production</p>	<p>9 & 10 Objective for both periods Pp can prepare their final oral production in written form, practice it orally using prompt cards, record themselves and peer assess a classmate using assessment grid.</p>	<p>PA Lesson objective Pp can produce in written and oral form the first part of pupils' presentations and experiment with assessment grid and recording device.</p>	<p>11 & 12 Objective for both periods Pp can improve their own production based on peer assessment, record for TS and upload onto a class Padlet space.</p>	<p>SA Lesson objective Pp can estimate their own strengths and work on self-help exercises that help them reach the final outcome.</p>
<p>October holidays</p>	<p>13 Teacher and pupils' feedback</p>	<p>Oral production task More 7, U1&2 (6 weeks) Objective for pupils: I can orally present myself so the class can learn certain statistics-figures about class family members, pets, and nationalities. Notes: For pupils to have the skills to assess themselves and each other, they will need regular instruction on how to do this, how to think critically, and to recognize that when assessing another, they are also assessing their own knowledge.</p>	<p>SA = Self assess PA = Peer assess</p>		

Références

- Allal, L. (2007). Régulation des apprentissages : orientations conceptuelles pour la recherche et la pratique en éducation. Dans L. Allal et L. Mottier Lopez (dir.), *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation* (p. 7-23). De Boeck. <https://doi.org/10.3917/dbu.motti.2007.01>
- Allal, L. (2020). Assessment and the co-regulation of learning in the classroom. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 27(4), 332-349. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2019.1609411>
- Allal, L. et Laveault, D. (2009). Évaluation-soutien d'Apprentissage. Prise de position formulée par la Troisième Conférence internationale sur l'Évaluation-soutien d'Apprentissage. *Mesure et évaluation en éducation*, 32(2), 99-107. <https://doi.org/10.7202/1024956ar>
- Anderson, L. W. (2002). Curricular alignment : A re-examination. *Theory into Practice*, 41(4), 255-260. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4104_9
- Andrade, H. et Brookhart, S. M. (2020). Classroom assessment as the co-regulation of learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 27(4), 350-372. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2019.1571992>
- Bérard, E. (2009). Les tâches dans l'enseignement du FLE : rapport à la réalité et dimension didactique. La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue. *Le français dans le monde : recherches et applications*, 45, 36-45.
- Berger, J. et Büchel, F. (2012). Métacognition et croyances motivationnelles : un mariage de raison. *Revue française de pédagogie*, 179, 95-128. <https://doi.org/10.4000/rfp.3705>
- Black, P. J. et Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5-31. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>
- Boekaerts, M. et Corno, L. (2005). Self-regulation in the classroom : A perspective on assessment and intervention. *Applied Psychology: an International Review*, 54(2), 199-231. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2005.00205.x>
- Broadfoot, P. M., Daugherty, R., Gardner, J., Harlen, W., James, M. et Stobart, G. (2002). *Assessment for learning: 10 principles*. University of Cambridge School of Education. <http://hdl.handle.net/1893/32458>

- Bourgeois, L. et Laveault, D. (2015). Évaluation par les pairs à l'écrit: qualité des rétroactions pour soutenir la phase de révision. Dans P-F. Coen (dir.), *Évaluation et autoévaluation. Quels espaces de formation?* (p. 99-117). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.ceon.2015.02.0099>
- Brookhart, S. M. (2008). Feedback that fits. *Educational Leadership*, 65(4), 54-59. <https://www.ascd.org/el/articles/feedback-that-fits>
- Cadre général de l'évaluation (2022, 6^e édition). *Procédures et dispositions légales et réglementaires en relation avec l'évaluation sommative des élèves*. État de Vaud: Département de la formation, de la jeunesse et de la culture. Direction générale de l'enseignement obligatoire (DGEO).
- Cartier, S. C. et Berger, J.-L. (2020). Contexte et apprentissage autorégulé: un regard francophone. Dans S. C. Cartier et J.-L. Berger (dir.), *Prendre en charge son apprentissage. L'apprentissage autorégulé à la lumière du contexte* (p. 263-274). L'Harmattan.
- Cartier, S. C. et Mottier Lopez, L. (2017). *Soutien à l'apprentissage autorégulé en contexte scolaire*. Presses de l'Université du Québec.
- Chnane-Davin, F. et Cuq, J.-P. (2017). L'évaluation, un paramètre prépondérant en didactique du français langue étrangère et seconde. Dans P. Detroz, M. Crahay et A. Fagnant (dir.), *L'évaluation à la lumière des contextes et des disciplines* (p. 89-110). De Boeck.
- Clark, I. (2012). Formative assessment: Assessment is for self-regulated learning. *Educational Psychology Review*, 24(2), 205-249. <https://doi.org/10.1007/s10648-011-9191-6>
- Colognesi, S. et Deschepper, C. (2019). Les pratiques déclarées de l'enseignement de l'oral au primaire: qu'en est-il en Belgique francophone? *Language and Literacy*, 21(1), 1-18. <https://doi.org/10.20360/langandlit29365>
- Colognesi, S. et Hanin, V. (2020). Quelles pratiques efficaces pour enseigner l'oral? Expérimentations dans huit classes du primaire et suivi de seize futurs enseignants. *Revue de didactique et de pédagogie du français*, 73(1), 35-54. <http://hdl.handle.net/2078.1/229507>
- Conseil de l'Europe (2001). *Le Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. Didier. <https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages>
- Cosnefroy, L. (2010). Se mettre au travail et y rester: les tourments de l'autorégulation. *Revue française de pédagogie*, 170, 5-15. <https://doi.org/10.4000/rfp.1388>

- Cosnefroy, L. (2011). *L'apprentissage autorégulé: entre cognition et motivation*. Presses universitaires de Grenoble. <https://doi.org/10.4000/rfp.3831>
- Cuq, J.-P. et Gruca, I. (2017). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Presse universitaire de Grenoble.
- Desgagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative: l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(2), 371-393. <https://doi.org/10.7202/031921ar>
- Dumais, C. (2010). Évaluer ses pairs à l'oral: une pratique efficace pour tous les élèves. Dans M. Hébert et L. Lafontaine (dir.), *Littératie et inclusion: outils et pratiques pédagogiques* (p. 197-225). Presses de l'Université du Québec.
- Earl, L. M. (2003). *Assessment as learning: Using classroom assessment to maximize student learning*. Corwin Press.
- Efkliides, A. (2011). Interactions of metacognition with motivation and affect in self-regulated learning: The MASRL model. *Educational Psychologist*, 46(1), 6-25. <https://doi.org/10.1080/00461520.2011.538645>
- Ellis, R. (2009). Task-based language teaching: sorting out the misunderstandings. *International Journal of Applied Linguistics*, 19(3), 221-246. <https://doi.org/10.1111/j.1473-4192.2009.00231.x>
- Ellis, R. (2018). *Reflections on Task-based Language Teaching*. Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781788920148>
- Gagnon, R. et Colognesi, S. (2021). Éditorial: Évaluer les performances orales sans les dénaturer? *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, 7(2), 1-5. <https://doi.org/10.48782/e-jiref-7-2-1>
- Gagnon, R., Bourhis, V. et Bourdages, R. (2020). Oral et évaluation: se sortir d'une dualité contradictoire? Une grille comme outil de formation et de recherche. *Pratiques*, 7791, 183-184. <https://doi.org/10.4000/pratiques.7791>
- Garcia-Debanç, C. (1999). Évaluer l'oral. *Pratiques*, 103-104, 193-212. <https://doi.org/10.3406/prati.1999.1867>
- Ginsburg, H. P. (2001). *The Mellon Literacy Project: what does it teach us about educational research, practice, and sustainability?* Russell Sage Foundation.
- Głowacka, B. (2012). Les objectifs d'apprentissage et la dimension métacognitive de l'enseignement des langues. *Synergies Pologne*, 9, 121-141.

- Grandaty, M. (2001). Conduites discursives et gestion monogérée des interactions. Dans M. Grandaty et G. Turco (dir.), *L'oral dans la classe* (p. 276-279). Institut national de recherche pédagogique.
- Gruson, B. (2007). Agir, interagir et rétroagir en anglais. Un exemple de « pairwork » dans un CM2 (2^e partie). *Carrefours de l'éducation*, 23, 1-16. <https://doi.org/10.3917/cdle.022.0069>
- Huver, E. et Springer, C. (2011). *L'évaluation en langues*. Didier.
- Leenknecht, M. J. et Prins, F. J. (2018). Formative peer assessment in primary school : the effects of involving pupils in setting assessment criteria on their appraisal and feedback style. *European Journal of Psychology of Education*, 33(1), 101-116. <https://doi.org/10.1007/s10212-017-0340-2>
- McMillan, J. (dir.). (2013). *SAGE handbook of research on classroom assessment*. SAGE.
- Mottier Lopez, L. (2015). *Évaluations formative et certificative des apprentissages. Enjeux pour l'enseignement*. De Boeck.
- Morales Villabona, F. (2023). Autorégulation, corégulation et régulation socialement partagée : Enjeux de distinction conceptuelle et proposition de clarification à partir d'une typologie. Dans J.-L. Berger et S. C. Cartier (dir.), *L'apprentissage autorégulé* (p. 35-52). De Boeck Supérieur.
- Moss, C. (2013). Research on classroom summative assessment. Dans J. McMillan (dir.), *SAGE handbook of research on classroom assessment* (p. 235-256). SAGE Publications.
- Noël, B. et Cartier, S. C. (dir.) (2016). *De la métacognition à l'apprentissage autorégulé*. De Boeck. <https://doi.org/10.7202/1050981ar>
- Nonnon, E. (2016). 40 ans de discours sur l'enseignement de l'oral : la didactique face à ses questions. *Pratiques*, 169-170. <https://doi.org/10.4000/pratiques.3115>
- Nunan, D. (2004). *Task-Based Language Teaching and Learning. A comprehensively revised edition of Designing Tasks for the Communicative Language Classroom*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511667336>
- Panadero, E., Jonsson, A. et Botella, B. (2017). Effects of self-assessment on self-regulated learning and self-efficacy: Four meta-analyses. *Educational Research Review*, 22, 74-98. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.08.004>

- Panadero, E., Andrade, H. et Brookhart, S. (2018). Fusing self-regulated learning and formative assessment: A roadmap of where we are, how we got here, and where we are going. *Australian Educational Researcher*, 45, 13-31. <https://doi.org/10.1007/s13384-018-0258-y>
- Panadero, E., Lipnevich, A. A. et Broadbent, J. (2019). Turning self-assessment into self-feedback. Dans D. Boud, M. D. Henderson, R. Ajjawi et E. Molloy (dir.), *The Impact of Feedback in Higher Education: Improving Assessment Outcomes for Learners* (p. 147-163). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-25112-3_9
- Piccardo, E. (2014). *Du communicatif à l'actionnel: un cheminement de recherche*. Government of Ontario and the Government of Canada/ Canadian Heritage.
- Puozzo, I. et Piccardo, E. (2013). Au commencement était l'émotion: Introduction. *Lidil*, 48, 5-16. <https://doi.org/10.4000/lidil.3308>
- Puren, C. (2006). De l'approche communicative à la perspective actionnelle. *Le Français dans le Monde*, 347, 37-40.
- Scheen, M. et Fagnant, A. (2020). L'apprentissage coopératif comme soutien à l'autorégulation en résolution de problèmes: analyse de l'impact d'indices et d'une prise en compte des émotions. Dans S. C. Cartier et J.-L. Berger (dir.), *Prendre en charge son apprentissage. L'apprentissage autorégulé à la lumière des contextes* (p. 85-113). L'Harmattan.
- Schunk, D. H. et Green, J. A. (dir.). (2018). *Handbook of self-regulation of learning and performance* (2^e éd.). Routledge.
- Stobart, G. (2008). *Testing Times: The uses and abuses of assessment*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203930502>
- Stordeur, M-F., Nils, F. et Colognesi, S. (2021). Sept dilemmes rencontrés par les enseignants du primaire quand ils évaluent les exposés oraux des élèves. *Évaluer-Journal international de recherche en éducation et formation*, 7(2), 7-37. <https://doi.org/1048782/e-jiref-7-2-7>
- Thonhauser, I. (2016). Was macht gute Aufgaben für den Fremdsprachenunterricht aus? Charakteristick guter Aufgaben und Einsichten aus der Unterrichtsbeobachtung. Dans S. Keller et C. Reintjes (dir.), *Aufgaben als Schlüssel zur Kompetenz. Didaktische Herausforderungen, wissenschaftliche Zugänge und empirische Befunde* (p. 176-196). Waxmann. <http://hdl.handle.net/20.500.12162/954>

- Tomlinson, C. A. et McTighe, J. (2010). *Intégrer la différenciation pédagogique et la planification à rebours*. Chenelière Éducation.
- Vassart, C., Blondeau, B. et Colognesi, S. (2022). Dans les coulisses de l'évaluation de l'oral par les pairs au primaire. *Éducation et francophonie*, 50(1). <https://doi.org/10.7202/1088549ar>
- William, D. (2011). What is assessment for learning? *Studies in Educational Evaluation*, 37(1), 3-14. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2011.03.001>
- Wiggig, G. et McTighe, J. M. (2005). *Understanding by design*. ASCD. <https://doi.org/10.14483/calj.v19n1.11490>
- Willis, D. et Willis, J. (2007). *Doing Task-based Teaching*. Oxford University Press.
- Wiertz, C., Van Mosnenck, S., Galand, B. et Colognesi, S. (2020). Évaluer l'oral quand on est enseignant ou chercheur: points de discussion et prises de décision dans la coconception d'une grille critériée. *Mesure et évaluation en éducation*, 43(3), 1-37. <https://doi.org/10.7202/1083006ar>
- Xu, Y. et Brown, G. T. L. (2016). Teacher assessment literacy in practice: A reconceptualization. *Teaching and Teacher Education*, 58, 149-162. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.05.010>

Sylvie C. Cartier

**Approche d'innovation pédagogique fondée
sur la recherche-action et le soutien
à l'apprentissage autorégulé du personnel scolaire**

Résumé

Plusieurs chercheurs ont démontré l'importance pour le personnel scolaire de s'investir dans une démarche de développement professionnel dont l'aboutissement se caractérise par l'intégration de nouvelles pratiques dans l'enseignement. En ce sens, ce chapitre propose une approche d'innovation pédagogique développée et évaluée dans divers modèles organisationnels de formation continue du personnel scolaire sur une période de vingt-cinq ans. L'innovation repose sur l'apprentissage par la lecture en classe, une situation importante pour la réussite des élèves et peu prise en compte en enseignement. Cette approche se situe dans la lignée des travaux qui mettent l'accent sur l'interaction entre le personnel scolaire (bagage et processus d'apprentissage) et le contexte dans lequel il évolue (classe et besoins des élèves). Cette approche se veut par ailleurs historiquement, socialement et culturellement située.

Contexte

Plusieurs chercheurs ont démontré l'importance pour le personnel scolaire de s'investir dans son développement professionnel (Borko, 2004; Desimone, 2009; Fishman et al., 2017; Ria, 2016). Une recension des travaux réalisée par Uwamariya et Mukamurera (2005) a montré que le sens attribué à ce dernier est toutefois « *généralement flou et prend divers sens suivant les théories en présence* » (p. 133). Les travaux de ces chercheuses ont toutefois permis de mettre en évidence deux principales visions véhiculées par ce concept : une développementale (croissance personnelle et transformation au fil du temps) et une professionnalisante (perfectionnement, formation continue).

Depuis plus de vingt ans, un volet de notre programmation de recherche a porté sur le développement professionnel du personnel scolaire. Dès le début de ces travaux, la vision mise en avant a été professionnalisante, axée sur la formation continue (Cartier, Théorêt et Hébert, 2002; Théorêt et al., 2001). Dans ce contexte de formation continue, nos travaux ont permis de développer et d'évaluer une approche d'innovation pédagogique fondée sur la recherche-action et le soutien à l'apprentissage autorégulé du personnel scolaire.

L'innovation pédagogique visée dans cette approche a ciblé l'apprentissage par la lecture des élèves, une situation importante pour leur réussite scolaire (Butler et al., 2011; Cartier, Contant et Janosz, 2012; Cartier, Langevin et Robert, 2011; O'Reilly et McNamara, 2007; Vacca, 2002). L'apprentissage par la lecture se définit comme un « *processus dynamique de lecture et d'apprentissage autorégulé, composé d'aspects cognitif, métacognitif, motivationnel, orienté vers l'atteinte d'un objectif, prenant sa source dans le bagage personnel d'un individu et situé dans un contexte de lecture de sources d'information variées et d'activité d'apprentissage complexe à réaliser (adapté de Cartier, 1997, 2007)* » (Cartier, 2023, p. 94).

Le présent chapitre a pour but de présenter la modélisation à ce jour de l'approche d'innovation pédagogique. Sa définition et les principes sous-jacents à cette approche sont d'abord proposés, suivis de l'évolution conceptuelle et empirique de l'approche à la suite de son implantation

dans différents contextes. Enfin, la modélisation actuelle de l'approche sera précisée. La conclusion insistera sur l'importance de prendre en compte ses deux fondements dans des projets d'innovation pédagogique afin de soutenir à la fois la finalité des projets et l'apprentissage des participants.

Principes de l'approche d'innovation pédagogique

L'approche d'innovation pédagogique repose sur les principes de pragmatisme et d'originalité, tout comme le modèle de l'apprentissage par la lecture proposé précédemment (voir Cartier, 2023). L'approche est d'abord pragmatique en proposant un regroupement de composantes issues de recherches empiriques et de théories pertinentes à ce contexte d'apprentissage autorégulé au fondement de la formation continue. De manière plus précise, elle peut être considérée comme relevant du pragmatisme *problem driven*, c'est-à-dire qu'elle tente de saisir la réalité d'un phénomène dans sa complexité (Cornut, 2012). Dans le cas présent, elle repose sur des travaux empiriques issus de diverses recherches sur son implantation dans divers contextes (présentés ci-dessous) et d'autres recherches dans le domaine. De plus, l'approche repose sur des théories de l'apprentissage autorégulé, par exemple, en prenant en compte le lien entre la personne, le contexte et son comportement que l'on trouve dans la perspective sociocognitive de Zimmerman (2000). Cette perspective pragmatique convient au champ de l'apprentissage autorégulé. Elle se situe dans la lignée de travaux qui ont « [...] positionné l'apprentissage autorégulé comme une théorie intégrée de l'apprentissage (Corno et Mandinach 1983), tentant délibérément d'aborder l'interaction des facteurs cognitifs, motivationnels et contextuels plutôt que leurs contributions isolées » (traduction libre, Dinsmore Alexander et Loughlin, 2008, p. 394).

L'approche est par ailleurs originale par son orientation psychopédagogique. En effet, elle conçoit l'intégration du processus d'apprentissage autorégulé dans une interaction dynamique prenant en compte la multiplicité des aspects du contexte et le bagage de la personne, notamment par un accent mis sur la situation à réaliser, ici l'innovation pédagogique (Cartier et Butler, 2016).

Définition de l'approche d'innovation pédagogique

L'approche d'innovation pédagogique, dans le cas présent, se définit comme une manière particulière d'aborder la relation formation-apprentissage des enseignants dans une situation d'innovation pédagogique. Ce contexte est caractérisé par quatre aspects que nous détaillerons par la suite: 1) la nouveauté pour le personnel scolaire d'intégrer l'apprentissage par la lecture à son enseignement, 2) des valeurs d'émancipation des personnes qui peuvent être soutenues dans une perspective d'apprentissage autorégulé, 3) l'implicite recherche de changement et 4) un processus d'innovation qui s'opérationnalise par la recherche-action.

Cette définition de l'approche d'innovation pédagogique retenue est d'abord prise dans le sens d'approche pédagogique (Legendre, 2005) appliquée à l'innovation en éducation. L'approche pédagogique consiste en « *une manière particulière d'aborder la relation enseignement-apprentissage comme objet d'études ou comme champs d'interventions* » (Legendre, 2005, p. 118).

L'innovation en éducation pour sa part peut se définir selon quatre invariants tirés d'une analyse de six cents définitions de ce concept: *nouveauté, valeurs, changement et processus* (Cros, 2019). La *nouveauté*, pour le personnel scolaire, d'innover en intégrant l'apprentissage par la lecture à son enseignement repose sur l'idée du présent de la personne, d'une situation nouvelle pour celle-ci, « sa première fois », et déclarée comme telle (Cros, 2019). Béchard et Pelletier (2000) parlent d'« *introduction de la nouveauté dans un contexte donné* » (p. 1). Dans le présent contexte d'innovation sur l'apprentissage par la lecture, il s'agit d'une nouveauté pour plusieurs intervenants scolaires. D'une part, l'apprentissage par la lecture est peu exploité en classe de français (Jaubert et Rebière, 2011) ou seulement dans les pratiques informelles en classe d'autres matières. Ces pratiques peuvent être de demander aux élèves de manière générale de lire des ouvrages de référence ou d'étudier à partir de manuels (Cartier, 2007). Dans cette situation d'apprentissage, le soutien offert aux élèves est d'ailleurs peu présent au primaire (Martel et Lévesque, 2010) et au secondaire (De Croix, 2016; De Croix, Penneman et Wyns, 2017). D'autre part, les formations

initiales et continues des enseignants ne traitent généralement pas de cette situation (De Croix, Penneman et Wyns, 2017). De plus, être placés dans un contexte d'innovation pédagogique peut aussi consister en une nouveauté pour les enseignants. En effet, des recherches ont montré que certains enseignants attendent des formations qu'on leur présente des activités clés en main à intégrer à leurs pratiques plutôt que de susciter chez eux une démarche de développement professionnel continu (Bélangier et al., 2012).

Les *valeurs*, pour leur part, peuvent se situer sur deux pôles. Il s'agit, d'une part, de «faire mieux» (société idéale), selon une perspective altruiste et émancipatrice. «*Le meilleur se traduit par des valeurs, par une vision d'une société meilleure et d'un sujet épanoui dans cette société idéale*» (Cros, 1999, p. 134). D'autre part, il est question de faire de manière plus efficace, «*un progrès aussi bien technique que social*» (Cros, 2019, p. 2). Ainsi, l'innovation pédagogique pour l'enseignement et l'apprentissage par la lecture des élèves sont en lien de cohérence avec les deux pôles des *valeurs* identifiées dans les définitions de l'innovation en éducation. En effet, ce sont deux situations qui permettent un apprentissage tout au long de la vie, et par conséquent un soutien à l'émancipation (Cartier, 2007).

Le *changement* est implicite dans l'idée d'innovation (Cros, 2019). En effet, «*c'est un changement délibéré, intentionnel et volontaire*» (p. 134). Dans le cadre de recherches-actions, le personnel scolaire revoit ses pratiques afin de les ajuster pour y intégrer l'apprentissage par la lecture. Par conséquent, mettre l'accent sur le soutien à l'apprentissage autorégulé des participants dans une approche d'innovation pédagogique est tout à fait justifié. En effet, ces participants se trouvent dans un contexte complexe demandant d'apprendre de manière autorégulée. «*L'apprentissage autorégulé se définit comme un processus dynamique, d'aspects cognitif, métacognitif, motivationnel et stratégique, mobilisé par un individu vers l'atteinte d'un objectif et situé dans un contexte donné (Zimmerman, 1986)*» (Cartier et Butler, 2016, p. 94). Dans la présente approche, nous reconnaissons aussi un apport social dans ce processus d'apprentissage autorégulé (Cartier, 2023; Cosnefroy et Jézégou, 2013; Hadwin et Oshige, 2011; Mottier Lopez,

2012). Dans le même sens qu'Allal (2007), notre modèle reconnaît l'idée « *qu'il existe toujours des degrés variables de corégulation mettant en relation des processus d'autorégulation avec des formes de guidages par des facteurs contextuels* » (p. 11).

Enfin, « *quand on veut étudier l'innovation, c'est par son processus qu'on peut le faire [...], c'est par le chaînon des actes accomplis que s'appréhende l'innovation* » (Cros, 1999, p. 134). Différents auteurs ont proposé des étapes à ce processus d'innovation pédagogique, par exemple, Bécharde et Pelletier (2000) en enseignement universitaire des sciences de la gestion. Dans le cas présent, l'approche d'innovation repose sur une démarche de recherche-action. La recherche-action se définit comme « *un mode général de recherche qui contribue aux préoccupations pratiques des personnes en situation de résolution de problème et à la finalité des sciences sociales dans un cadre éthique réciproquement acceptable (Rapoport, 1970)* » (traduction libre, Susman, 1983, p. 95).

Dans le cas présent, l'approche d'innovation repose sur la recherche-action, laquelle « *est le plus souvent initiée par l'enseignant puisqu'elle consiste à porter un regard critique sur ses pratiques de classe et, après une réflexion approfondie et l'observation de dysfonctionnements, à mettre en place des stratégies correctrices* » (Catroux, 2002, p. 11). Par ailleurs, la démarche de recherche-action prend en compte les besoins des élèves des groupes concernés dans une perspective de résolution de problème (Cartier, Arseneault et Guertin-Baril, 2017; Lussier-Borer et Ria, 2016).

Évolution conceptuelle et empirique de l'approche d'innovation pédagogique

Tout au long des années de recherche sur l'implantation de l'approche d'innovation pédagogique dans une diversité de contextes, le choix des composantes initiales a été conforté, soit le développement professionnel (Day, 1999; Desimone, 2009; Sancar, Atal et Deryakulu, 2021), la recherche-action (Catroux, 2002) et le soutien à l'apprentissage autorégulé du personnel scolaire (Cartier, 2009; Cartier et Butler, 2016). L'approche

a aussi été bonifiée à partir d'écrits scientifiques de différents domaines contributeurs dont l'appropriation de nouvelles pratiques (Bélanger et al., 2012) et l'innovation pédagogique (Cros, 1997; 2019), ainsi qu'à partir de son implantation dans divers contextes (Cartier, 2009; Cartier et al., 2018; Cartier et Bélanger, 2012).

Implantation de l'approche de « changement de pratiques » dans deux écoles secondaires

De 2000 à 2002, deux premières études exploratoires ont porté sur le recours à une démarche de recherche-action pour viser le « changement de pratiques » d'enseignants et d'élèves au regard de l'apprentissage par la lecture (Cartier, Théorêt et Hébert, 2002; Théorêt et al., 2001). Deux contextes ont été étudiés : avec le soutien de l'enseignant ou des pairs et lors de lecture individuelle. Les trois objectifs étaient : 1) d'aider les enseignants à prendre connaissance du fonctionnement de leurs élèves lorsqu'ils apprennent en lisant dans différentes situations, 2) de les soutenir dans la mise en œuvre de moyens ciblés selon les besoins des élèves lors d'apprentissage par la lecture et des contextes scolaires, et 3) de leur permettre d'obtenir un portrait de leurs pratiques pédagogiques dans ce contexte.

Au total, douze classes de deux écoles ont participé à la recherche, principalement du premier cycle du secondaire (douze-quatorze ans). Les résultats ont montré, chez les enseignants, une hésitation à mettre en œuvre de nouveaux moyens d'enseignement au regard de l'apprentissage par la lecture en choisissant de diversifier des moyens déjà en place dans leur classe. Par exemple, un enseignant a ajouté d'autres stratégies de lecture à celles qu'il présentait déjà à ses élèves. L'idée de « changer de pratiques » a semblé être un obstacle à la prise en compte plus ciblée de l'apprentissage par la lecture déjà présent en classe de manière implicite.

Implantation de l'approche de « développement professionnel » dans une école primaire

De 2006 à 2008, l'approche a ensuite été pensée en termes de développement professionnel (Day, 1999) afin de mettre l'accent sur la formation continue nécessaire à tout professionnel. À la suite d'une recension des écrits sur le sujet (Cartier, 2009), la principale composante ajoutée à la recherche-action a été le soutien à l'apprentissage autorégulé des enseignants. Les objectifs étaient de décrire l'approche mise en place pour guider le développement professionnel des enseignants sur l'apprentissage par la lecture et de dégager les critères de développement professionnel de cette approche.

L'approche a été réalisée dans seize classes du primaire (élèves de huit à douze ans) dont les enseignants étaient déjà engagés dans une démarche collective de développement professionnel et guidés par une enseignante ressource depuis cinq ans. En 2017, le groupe était aussi accompagné par la chercheuse (Cartier, 2009). Cette étude a permis de mettre en lumière le soutien différencié qu'il importe d'apporter aux enseignants selon qu'ils sont déjà engagés ou débutants dans un tel projet. Ce soutien à différencier a porté non seulement sur la compréhension du processus d'apprentissage par la lecture des élèves et le recours à de telles situations d'apprentissage en classe, mais aussi sur le processus d'apprentissage des enseignants eux-mêmes. Ce résultat a montré l'importance de soutenir l'apprentissage autorégulé des enseignants dans de tels projets collectifs de développement professionnel.

Implantation de la version – « approche d'appropriation de nouvelles pratiques » – dans des commissions scolaires d'une région

Forte de ces constats, de 2008 à 2015, l'approche de développement professionnelle a été située dans une perspective d'appropriation de nouvelles pratiques. Cet ajustement autour de l'idée de nouvelles pratiques avait pour but de souligner le caractère nouveau de cette

situation d'apprentissage dans les planifications et les pratiques formelles des enseignants. De plus, l'idée d'appropriation soulignait l'aspect personnel de la démarche dans des projets qui se veulent souvent collaboratifs (Cartier et al., 2018). En effet, dans un tel contexte, la nécessité veut que *« l'aboutissement ultime se caractérise par la maîtrise, mais également par l'intégration durable de nouvelles pratiques dans le mode d'action et la façon d'être de l'intervenant scolaire »* (Bélanger et al., 2012, p. 56-57).

Dans un cadre théorique intégrateur de l'appropriation de nouvelles pratiques, Bélanger et ses collaborateurs (2012) ont identifié quatre grandes dimensions pour délimiter les facteurs qui interviennent dans cette perspective et l'importance de leurs relations. La version actuelle de l'approche ciblant l'apprentissage par la lecture en classe a pris en compte ces quatre dimensions. En effet, en plus de maintenir les composantes de l'apprentissage par la lecture et de la recherche-action (objets à mettre en œuvre) ainsi que du soutien à l'apprentissage autorégulé des enseignants (personnel scolaire), les caractéristiques de l'environnement scolaire (commissions scolaires et écoles) et du soutien extérieur (université–chercheur) ont aussi été intégrées à l'approche d'appropriation de nouvelles pratiques (Bélanger et al., 2012).

Cette version de l'approche a été étudiée auprès de deux catégories du personnel scolaire provenant d'un regroupement de commissions scolaires et d'écoles associées d'une région du Québec: les conseillers pédagogiques¹ et les enseignants. D'une part, les conseillers pédagogiques ont été soutenus par les coordonnateurs pédagogiques de commissions scolaires et la chercheuse dans l'appropriation de nouvelles pratiques sur l'apprentissage par la lecture, la recherche-action et le soutien à l'apprentissage autorégulé des enseignants. D'autre part, ces conseillers pédagogiques ont soutenu les enseignants dans l'appropriation de nouvelles pratiques sur l'apprentissage par la lecture.

¹ Au Québec, la formation continue des enseignants dans les écoles est confiée aux conseillers pédagogiques qui œuvrent dans les commissions scolaires (aujourd'hui, Centre de services scolaires).

Les objectifs poursuivis à cette étape étaient triples. Il s'agissait de documenter: 1) le développement chez les conseillers pédagogiques d'une compréhension commune de l'apprentissage par la lecture, de la recherche-action et du soutien à l'apprentissage autorégulé des enseignants en vue de l'appropriation de nouvelles pratiques, 2) le rôle de soutien à l'apprentissage autorégulé des enseignants par les conseillers pédagogiques au regard de l'apprentissage par la lecture et 3) la mise en œuvre de trois phases de la recherche-action, soit la collecte, l'analyse et la planification conséquente de l'apprentissage par la lecture en classe entre un conseiller pédagogique et un enseignant ou un groupe d'enseignants.

Trois études ont permis d'étudier cette version de l'approche implantée dans trois modèles organisationnels différents. De 2006 à 2008, la première étude a porté sur une formation menée par la chercheuse (Cartier, Boulanger et Langlais, 2009) auprès du personnel scolaire d'un regroupement régional de commissions scolaires. Elle poursuivait le premier objectif de cette étape, soit de documenter le développement chez les conseillers pédagogiques d'une compréhension commune de l'apprentissage par la lecture, de la recherche-action et du soutien à l'apprentissage autorégulé des enseignants en vue de l'appropriation de nouvelles pratiques. Bien que le projet ait été développé en collaboration avec les commissions scolaires, certaines d'entre elles se sont retirées pour cause de mauvaise compréhension du projet. Deux réactions ont été constatées chez les conseillers pédagogiques: enthousiasmes et engagements chez certains et inquiétudes et confusions chez d'autres. Les sujets d'inquiétude: le partage d'un cadre de référence commun, la justification de leurs interventions auprès des enseignants et des autres conseillers (intervention fondée sur la recherche-action) et le rôle de soutien à l'apprentissage autorégulé des enseignants (plutôt que le rôle habituel d'expert). Un élément majeur identifié par les participants qui a contribué à leur poursuite dans le projet sur deux ans a été celui de la présence et du soutien de leur coordonnateur pédagogique (leur responsable hiérarchique) et des autres conseillers à leur propre apprentissage autorégulé.

De 2010 à 2011, l'étude suivante a porté sur une formation planifiée et ajustée par les coordonnateurs pédagogiques de trois commissions

scolaires et la chercheuse. Dans ce contexte, la formation a été dispensée par les coordonnateurs pédagogiques (Cartier et al., 2014) à cinquante et un conseillers pédagogiques qui sont intervenus auprès d'enseignants de vingt-sept écoles. L'objectif, le deuxième de cette étape, a été de documenter le rôle de soutien à l'apprentissage autorégulé des enseignants par les conseillers pédagogiques au regard de l'apprentissage par la lecture. À cette étape, les effets structurants du projet ont été nombreux pour le milieu scolaire en mobilisant les commissions scolaires et les écoles affiliées autour de ce projet. Celui-ci a aussi permis à la recherche de documenter le soutien apporté par les conseillers pédagogiques. De plus, les résultats sur la mobilisation des participants dans cette approche (Cartier et Bélanger, 2012) ont montré que, selon les dires des conseillers, un processus d'appropriation de pratiques sur l'apprentissage par la lecture était entamé chez les directions d'école et les enseignants, mais que certaines controverses persistaient. Ces dernières étaient essentiellement liées à la compréhension du projet, mais également à la concurrence des représentations de chacun par rapport aux rôles, aux responsabilités et aux priorités. De plus, l'instauration d'une nouvelle façon de travailler nécessite des conditions longues et complexes à installer (temps, stabilité, priorisation, etc.).

De 2013 à 2015, la dernière étude sur cette version de l'approche a été réalisée dans une seule commission scolaire incluant la coordonnatrice et des conseillers pédagogiques, ses écoles affiliées et la chercheuse. L'objectif consistait à documenter la mise en œuvre de trois phases de la recherche-action, soit la collecte, l'analyse et la planification conséquente de l'apprentissage par la lecture en classe entre un conseiller pédagogique et un enseignant ou un groupe d'enseignants (Cartier et al., 2015b). Les résultats ont permis de mieux comprendre les différentes façons dont ces groupes de travail collaboraient dans différentes écoles lors de ces trois phases de recherche-action sur l'apprentissage par la lecture. En général, la collaboration entre le conseiller pédagogique et les enseignants a permis à ces derniers d'approfondir leurs connaissances sur l'apprentissage par la lecture en traitant des résultats concrets d'élèves et en apportant de premiers

ajustements à leur enseignement. Les résultats avaient plus de valeur aux yeux des enseignants lorsque l'analyse était faite sur des cas d'élèves, plutôt que sur des résultats agrégés par classe. L'analyse agrégée des résultats pouvait représenter un obstacle à la planification de pratiques chez certains enseignants.

Ces travaux ont permis de montrer la valeur de prendre en compte les quatre grandes dimensions pour délimiter les facteurs qui interviennent dans le changement des pratiques et l'importance de leurs relations: 1) le personnel scolaire (ici enseignants et conseillers pédagogiques) selon le soutien à leur apprentissage autorégulé (par ex., leur vision du changement attendu); 2) les caractéristiques de l'environnement scolaire (par ex., les structures organisationnelles des formations); 3) le soutien extérieur (par ex., le type de soutien offert par la chercheuse), 4) l'objet à mettre en œuvre (ici, l'apprentissage par la lecture et la recherche-action).

Implantation de la version définitive de l'approche d'innovation pédagogique dans des commissions scolaires de deux régions

Partant de cet éclairage formel sur le travail de l'enseignant, soit ses pratiques dans la perspective d'appropriation de nouvelles pratiques, la version définitive retenue de l'approche est celle d'innovation pédagogique présentée plus haut. Cette perspective va dans le sens de Cros (1999) qui stipule que « *l'innovation scolaire est une mise en abyme: elle travaille sur le changement des situations pédagogiques qui elles-mêmes travaillent sur le changement des individus en formation* » (p. 136).

De 2015 à 2018, l'approche d'innovation pédagogique au regard de l'apprentissage par la lecture a été implantée dans le contexte de l'enseignement du domaine d'apprentissage du français, langue d'enseignement (Cartier et al., 2018). Dans ce projet, deux commissions scolaires ont participé à l'étude dont les directions et des conseillers pédagogiques, de même que les directions et les enseignants d'écoles associées ainsi que quatre chercheurs. Les objectifs étaient de: 1) décrire

les pratiques que les enseignants ont mises en œuvre pendant le projet, en lien avec la formation reçue, afin de répondre aux besoins identifiés chez leurs élèves au regard de l'apprentissage par la lecture en contexte médiatique et multimodal et d'inclusion scolaire; 2) décrire la relation entre ces pratiques dans ce contexte et le processus d'apprentissage par la lecture de tous les élèves et leurs résultats à l'activité de français visée et 3) identifier les conditions et les facteurs qui facilitent ou entravent l'appropriation de ces pratiques tout au long du projet.

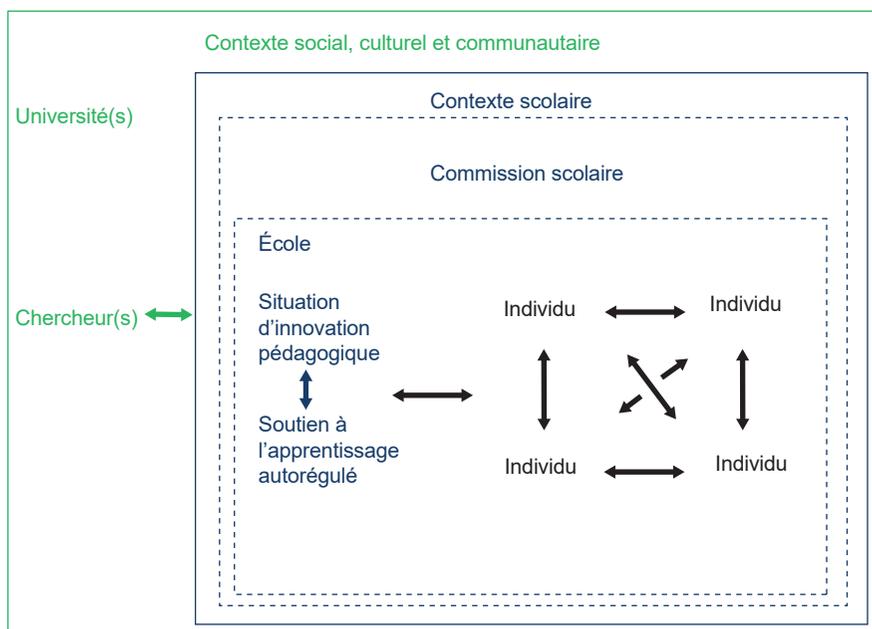
Les résultats ont montré que les pratiques mises en œuvre étaient ancrées dans une culture de développement professionnel propre aux commissions scolaires concernées. De plus, l'importance de la présence des directions d'école pour soutenir leur équipe, de la reconnaissance des expertises réciproques des participants et de la variété du soutien à offrir, en mode individuel ou collaboratif, à l'apprentissage autorégulé des enseignants a été démontrée. Il est aussi apparu important de favoriser la recherche d'une compréhension commune de la recherche-action à mener ensemble par les participants dans une telle approche d'innovation pédagogique, approche qui diffère de celle attendue dans une formation de type traditionnel dans laquelle les participants appliquent ce qui leur est proposé.

Modélisation actuelle de l'approche d'innovation pédagogique

S'appuyant sur des travaux qui ont permis d'implanter l'approche d'innovation pédagogique dans une diversité de contextes et à la lumière des écrits théoriques et empiriques dans le domaine, cette partie a pour but de présenter sa modélisation actuelle.

En bref, se situant dans le courant des travaux sur l'apprentissage autorégulé dans des activités complexes (Cartier et Butler, 2016), cette approche explicative repose sur l'interaction entre un contexte et un individu (voir fig. 1 ci-dessous). À propos du contexte, il s'agit, de manière générale, des aspects sociaux, culturels, communautaires

Figure 1. Approche d'innovation pédagogique



et universitaires (encadré et police en vert) qui sont en interactions avec le milieu scolaire dans lequel l'innovation pédagogique est située, incluant la commission scolaire et l'école (encadré et police en bleu).

Au cœur de cette modélisation se situe l'individu qui participe à cette approche d'innovation pédagogique incluant les enseignants et les conseillers pédagogiques. En interaction les uns avec les autres, tous s'investissent dans une situation d'innovation pédagogique dans laquelle un soutien à l'apprentissage autorégulé est offert.

La partie qui suit présente plus en détail la dynamique de l'approche d'innovation pédagogique en mettant la lumière sur les deux fondements principaux qui la composent et se trouvent dans l'école: la situation d'innovation pédagogique dont l'activité principale est la démarche de recherche-action (Susman, 1983) et le soutien à l'apprentissage autorégulé

du personnel scolaire (Cartier et Butler, 2016). Mais auparavant, les aspects sociaux, culturels, communautaires et universitaires (encadré et police en vert) et des aspects du contexte scolaire incluant la commission scolaire et l'école (encadré et police en bleu).

Aspects social, culturel, communautaire, universitaire et scolaire

De manière générale, le contexte social, culturel et communautaire dans lequel se trouve un apprenant influe sur son apprentissage autorégulé (Boekaerts, 2011; Cartier et Butler, 2016; McCaslin et Good, 1996; Rueda, 2011). En général, le lieu mandaté pour éduquer et instruire, voire socialiser les enfants et les adolescents est l'école, et les personnes responsables pour ce faire sont les enseignants. *«L'école peut être régie par les pays (par exemple, France), les régions (par exemple, Région wallonne), les provinces (par exemple, Québec et Colombie-Britannique), les cantons (par exemple, Canton de Genève), etc. Dans tous les cas, elle représente une société donnée, porteuse d'une histoire, de valeurs, de finalités, et de représentations sociales qui se manifestent à travers le contexte social et communautaire»* (Cartier et Butler, 2016, p. 43). Un enseignant qui œuvre dans une école ou dans une autre, associée à une commission scolaire ou une autre, et dans un pays ou un autre, peut avoir à négocier différentes valeurs, exigences et attentes. Ces contextes peuvent offrir la même richesse d'opportunités à enseigner. Dans tous les cas, les participants ont à reconnaître et à apprendre à traiter les attentes qui se trouvent dans les multiples éléments de chacun des contextes.

L'approche d'innovation pédagogique implique une interaction entre le milieu scolaire et un soutien extérieur. Pour analyser l'interaction entre deux milieux lors d'appropriation de nouvelles pratiques, quatre facteurs sont à prendre en compte: collaboration, cohérence d'ensemble, proximité du leadership exercé, concertation dans l'institution (Bélanger et al., 2012). Dans la présente approche d'innovation pédagogique, le soutien extérieur provient de l'université. Ainsi, la collaboration

entre personnel scolaire et chercheur est à prendre en compte (Cartier, Boulanger et Langlais, 2009; Day, 1999), ce que Coburn et Penuel (2016) nomment « *Research–practice partnerships in education* ». Cette collaboration entre les participants des deux milieux vise la construction de connaissances. Cela se veut ainsi « *socialement et culturellement situé* (Barab et Duffy, 2000; Brown, Collins et Deguid, 1989) » (Butler, 2005, p. 60). Le projet est ainsi enraciné dans la culture de l'organisation scolaire en soi (Day, 1999; Tallerico, 2005) et du milieu universitaire. Dans le cas de l'approche d'innovation qui mise sur la recherche-action, les participants des deux milieux partagent un projet commun, comme cela a été mentionné plus haut, concourent à « *un mode général de recherche qui contribue aux préoccupations pratiques des personnes en situation de résolution de problème et à la finalité des sciences sociales dans un cadre éthique réciproquement acceptable* (Rapoport, 1970) » (traduction libre, Susman, 1983, p. 95). Cela contribue à favoriser la collaboration en partageant un but commun.

La cohérence d'ensemble prise en compte dans l'approche se trouve dans l'interaction entre le milieu scolaire et le milieu universitaire. Dans le cas du milieu scolaire, la cohérence d'ensemble est importante à établir entre les initiatives ministérielles et institutionnelles et les buts des enseignants (Tallerico, 2005) ainsi qu'entre le projet d'innovation et le curriculum et autres plans (Desimone, 2009; Sancar, Atal et Deryakulu, 2021). Cette cohérence veut assurer une logique d'action et une concentration des efforts et des ressources, qui donnent une direction claire et soutenue à l'innovation pédagogique (Cartier, Boulanger et Langlais, 2009). Par exemple, l'innovation est en lien de cohérence avec l'implantation du curriculum de formation dans le cas où les buts auprès des élèves sont scolaires, sociaux, et axés sur les besoins éducatifs (Sancar, Atal et Deryakulu, 2021). En ce qui concerne l'interaction entre le milieu scolaire et universitaire, la cohérence d'ensemble doit se trouver entre les orientations/directives des milieux scolaires et les connaissances issues de la recherche (Brodeur et al., 2005; Tallerico, 2005; Sancar, Atal et Deryakulu, 2021). L'information sur les recherches et les théories dans le domaine (Black et Wiliam, 2012; Cartier, 2009) fait ainsi partie de cette recherche de cohérence d'ensemble.

La proximité du leadership exercé a aussi été identifiée comme facteur du contexte à considérer dans une approche d'innovation pédagogique. En effet, il a été démontré que les changements de pratique se produisent plus facilement lorsque le leadership est assuré directement dans l'institution où travaille le personnel scolaire visé: par exemple, un leadership exercé par la direction d'école où œuvrent les enseignants (Deaudelin et al., 2005) et par le coordonnateur pédagogique de la commission scolaire impliquée (Cartier, Boulanger et Langlais, 2009). L'interaction entre les leaders du projet, du milieu scolaire et universitaire, est aussi un élément à prendre en compte dans un tel contexte (Sancar, Atal et Deryakulu, 2021; Cartier et al., 2015a).

Enfin, la concertation dans l'institution joue un rôle important dans un projet d'innovation pédagogique. Elle porte sur l'identification des besoins et des priorités d'action. Elle se réalise entre les membres de la direction et les enseignants, lesquels choisissent ensemble les actions à mener (Uwamariya et Mukamurera 2005; Cartier et al., 2018), en cohérence avec les politiques et les programmes ministériels et en fonction des besoins des élèves et des intérêts des enseignants (Cartier et Bouchard, 2009) ainsi que des résultats de recherche et des théories (Black et Wiliam, 2012; Cartier, 2009; Simonson, 1995).

Situation d'innovation pédagogique selon la démarche de recherche-action

La situation d'innovation pédagogique (voir fig. 1 plus haut, encadré et police en bleu) proposée s'opérationnalise selon quatre facteurs: l'activité, les domaines d'apprentissage, les sources d'information et les occasions.

L'activité qui est privilégiée dans cette situation d'innovation pédagogique est la recherche-action. Il s'agit d'«*une spirale de cercles de recherche progressant chacun d'une description de l'existant vers un plan d'action*» (Catroux, 2002, p. 10). Au fil des études sur diverses formules organisationnelles réalisées en trois étapes, la démarche d'innovation retenue est structurée en cinq phases: l'interprétation du projet collectif sur l'innovation de l'enseignement au regard de l'apprentissage par la lecture

en classe, la mise en commun des connaissances sur le sujet (expérientielles et scientifiques), l'analyse de la situation fondée sur le portrait que les élèves donnent de leur apprentissage par la lecture dans une activité donnée², la planification de l'innovation, la mise en œuvre et son appréciation.

Cette activité de recherche-action satisfait aussi trois critères qui visent à favoriser l'apprentissage autorégulé (Cartier et Butler, 2016). D'abord, elle remplit le critère de la pertinence en soutenant l'acquisition de connaissances et la collaboration. En effet, la démarche de recherche-action soutient un apprentissage actif (Desimone, 2009) et vise à faire établir des liens entre les savoirs disciplinaires, curriculaires, de formation professionnelle et d'expérience (Uwamariya et Mukamurera, 2005). Dans cette activité, la collaboration est aussi présente dans le but de maximiser l'apprentissage (Desimone, 2009; Sancar, Atal et Deryakulu, 2021) et d'encourager une participation collective à un tel projet (Tallerico, 2005; Matoba et Sarkar, 2006; Imants, 2003) selon des regroupements multidisciplinaire (Gauthier et Raymond, 1998) ou unidisciplinaire (Morris, Chrispeels et Burke, 2003). Cette activité a aussi un niveau de complexité qui requiert de la part des participants de prendre en charge leur apprentissage (Perry, 1998), par exemple en recourant à diverses façons de traiter l'information, et rend ainsi l'apprentissage actif (Scotchmer, McGrath et Coder, 2005). Enfin, dans une approche d'innovation pédagogique, le caractère motivant d'une activité de recherche-action peut s'observer par l'atteinte de dix critères (Viau, 2009), dont la responsabilisation des participants et la possibilité pour eux de faire des choix (Tallerico, 2005).

La réalisation de cette activité de recherche-action repose sur l'acquisition de *domaines d'apprentissage ou de contenu variés* (Bélanger et al., 2012) de diverses natures. Quatre grandes catégories ont été identifiées : les savoirs, les habiletés de collaboration et de leadership (Deaudelin et al., 2005; Morris et al., 2003; Zosakiewicz et Rodriguez, 2007) ainsi que les capacités de traitement de l'information, incluant la

² Ce portrait est obtenu à la suite de la passation du Questionnaire apprendre par la lecture (référence : site [apprendreparlalecture.com](http://apprendreparlalecture.com/wp-content/uploads/2015/07/QAPL-Site-internet-2016.pdf)).

métacognition (Matoba et Sarkar, 2006). Les savoirs qu'on recommande aux enseignants de développer sont de différentes natures, par exemple les «savoirs vérifiables» (Brodeur et al., 2005), sur la pédagogie et les matières enseignées (Deaudelin et al., 2005; Desimone, 2009).

Les *occasions* de réaliser les tâches associées à la recherche-action sont à être saisies de préférence sur une base quotidienne ou du moins régulière en contexte authentique (Scotchmer et al., 2005; Matoba et Sarkar, 2006), s'inscrire dans la durée, un an ou même plus (Deaudelin et al., 2005), s'échelonnant ainsi dans le temps (Butler, 2005).

Enfin, à notre connaissance, les *sources d'information* dans le cas de recherches-actions n'ont pas été traitées par les recherches dans ce domaine. Cet aspect mérite d'être étudié dans le futur.

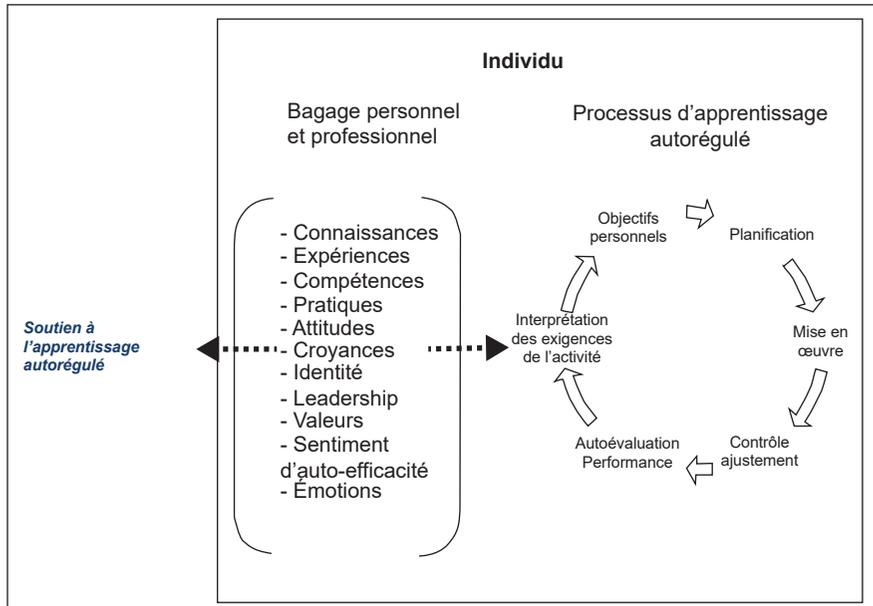
Soutien à l'apprentissage autorégulé des participants

Dans une telle approche d'innovation pédagogique, en plus de l'activité de recherche-action qui est proposée pour favoriser l'apprentissage des participants sur l'apprentissage par la lecture en classe, un soutien à l'apprentissage autorégulé de ces derniers est aussi prévu (voir fig. 1 plus haut, encadré et police en bleu). Plusieurs auteurs proposent le recours au soutien à l'apprentissage autorégulé dans le cadre de formation continue du personnel scolaire (Butler, 2005; Cartier, Bouchard et Butler, 2008; Kremer-Hayon et Tillema, 1999; Sancar, Atal et Deryakulu, 2021; Tillema, 2005). L'apprentissage autorégulé lors d'innovations pédagogiques permet aux enseignants de prendre en charge leurs pratiques professionnelles (Desimone, 2009; Fishman et al., 2017; Kremer-Hayon et Tillema, 1999; Ria, 2016).

Selon une perspective contemporaine (Cartier et Butler, 2016), comme «*l'apprentissage autorégulé [...] se conçoit comme un phénomène adaptatif, qui prend sa source dans le bagage de l'apprenant et s'adapte aux divers contextes (Cartier et Butler, 2016)*» (Cartier, 2023, p. 94), le soutien cible le processus qui est mobilisé (apprentissage en action), lequel repose sur le bagage de chacun (bagage permettant l'action)

(voir fig. 2). Dans la partie qui suit, le processus d'apprentissage autorégulé et le bagage de l'individu sont introduits avant le soutien à l'apprentissage autorégulé en soi.

Figure 2. Interaction entre le bagage et le processus d'apprentissage d'un individu lors du soutien à l'apprentissage autorégulé



Processus d'apprentissage autorégulé et bagage personnel et professionnel

Dans le cas de la formation continue, l'apprentissage autorégulé de chaque enseignant doit être privilégié (Cartier, 2007 ; Day, 1999 ; Paquay, Wouters et Van Nieuwenhoven, 2010). Le processus d'apprentissage autorégulé se définit en général comme étant la poursuite active et réfléchie des objectifs d'apprentissage souhaités (Schunk et Greene,

2018). Le processus d'apprentissage autorégulé se réalise sous forme de cycle d'actions, de pensées et d'émotions au service de l'atteinte d'un but professionnel (voir fig. 2). Il est formé des stratégies d'autorégulation, dont la planification du développement professionnel, ainsi que sa mise en œuvre, son contrôle et son ajustement (Matoba et Sarkar, 2006; Tallerico, 2005; Zosakiewicz et Rodrigez, 2007). Les stratégies cognitives de développement professionnel permettent de traiter des informations afin de les transformer en nouvelles connaissances (Matoba et Sarkar, 2006). Le processus peut être orienté selon la fixation de buts personnels (Cartier, Boulanger et Langlais, 2009).

Le processus d'apprentissage autorégulé repose sur le bagage que l'individu peut mobiliser dans un contexte. En effet, ce bagage permet de mobiliser le processus d'apprentissage autorégulé dans une activité complexe comme participer à une recherche-action sur l'apprentissage par la lecture. Diverses recherches sur le bagage ont montré que celui-ci comprend plusieurs aspects qui jouent comme médiateurs entre l'approche d'innovation pédagogique et le processus d'apprentissage du personnel scolaire. Il s'agit des connaissances et des expériences, entre autres, que l'on reconnaît aux enseignants. Ce bagage constitue la base sur laquelle les enseignants peuvent puiser pour innover dans leur enseignement dont leurs connaissances acquises et leurs compétences développées. Par exemple, sur le plan des connaissances, elles sont d'ordre disciplinaire et curriculaire (Tardif, Lessard et Lahaye, 1991), ou de formation professionnelle (Tardif, Lessard et Lahaye, 1991). Dans cette perspective, les enseignants ayant une bonne connaissance de la discipline à enseigner et du curriculum seront mieux en mesure d'interpréter les buts de la recherche-action sur l'apprentissage par la lecture en classe et de poursuivre leur autorégulation de l'apprentissage. Des aspects affectifs sont aussi ressortis, dont le sentiment d'auto-efficacité et les émotions. Lorsque ces émotions sont positives, elles favorisent l'entrée dans l'apprentissage des enseignants et leur persévérance, alors que des émotions négatives peuvent agir comme des obstacles à leur autorégulation de l'apprentissage.

Soutien à l'apprentissage autorégulé

Le soutien à l'apprentissage autorégulé a été documenté dans diverses recherches (par exemple, Berger ainsi que Escorcía et Minguela dans cet ouvrage). Il peut porter sur les aspects cognitifs, affectifs et comportementaux. Ce soutien peut être planifié dans l'activité même d'apprentissage, ainsi que donné dans l'action et à la fin de l'activité. Trois types de soutien ont été identifiés : les tâches, les pratiques et les approches (Cartier, Butler et Bouchard, 2010). Certains ciblent un aspect spécifique du processus, par exemple une tâche réflexive de planification ou encore plus d'un aspect, dont des tâches réflexives dans un journal de bord traitant de l'ensemble du cycle d'autorégulation (planification, contrôle, ajustement et autoévaluation). Le soutien peut aussi être de différentes natures et de niveaux de complexité variés, en allant de la remise d'un outil servant de guide à la mise en œuvre d'une stratégie (par exemple, une liste de procédures à suivre), à l'ajout d'une tâche réflexive ou d'un questionnement jusqu'à une approche combinant divers moyens, dont le modelage³.

Les résultats de recherches sur l'innovation pédagogique portant sur l'apprentissage par la lecture ont montré que les participants prennent en charge leur apprentissage de manière personnelle, contextuelle et progressive (Cartier et al., 2018; Cartier, Martel et Boutin, 2019). Les études ont par exemple démontré que certains participants réalisent l'innovation de manière individuelle plutôt que collective et qu'au primaire, les enseignants révisent davantage des situations d'apprentissage par la lecture alors qu'au secondaire, les enseignants planifient de nouvelles situations. Un autre constat repose sur la séquence de changements. En effet, plusieurs enseignants commencent les projets d'innovation en révisant la situation d'apprentissage par la lecture avant d'aborder dans un deuxième temps l'ajustement du soutien aux élèves.

Ces résultats incitent à proposer un soutien flexible aux participants, qui offre une modalité de travail collectif de travail tout en encourageant

³ Le modelage comprend en général une discussion sur la stratégie, la modélisation, la pratique guidée, la pratique autonome et une discussion tout au long de l'approche.

les initiatives personnelles et en mettant en relation les connaissances et les expériences des enseignants avec les connaissances scientifiques du domaine (Cartier, Martel et Boutin, 2019).

Conclusion

Ce chapitre a présenté une version actualisée de l'approche d'innovation pédagogique. Il a introduit la définition et les principes sous-jacents ainsi que l'évolution conceptuelle et empirique de cette approche tout au long de son implantation dans différents contextes. Enfin, il en a précisé la modélisation actuelle.

Ce modèle pragmatique et original veut saisir la réalité, soit la complexité de ce qui est attendu des enseignants et des formateurs lors de formations continues qui visent le changement durable. Ainsi, une compréhension fine de cette perspective et de la relation entre l'individu et le contexte a été proposée. Parmi les précisions apportées à la lumière des recherches menées ces dernières années, notons, d'une part, l'importance à attribuer à une situation d'innovation pédagogique qui repose sur une démarche de recherche-action et, d'autre part, le soutien nécessaire à mettre en place dans une telle situation complexe de formation continue.

Cette approche de l'innovation pédagogique est importante pour le domaine de la recherche et l'enseignement, car elle représente un contexte de formation continue qui met les participants au centre de l'action tout en prenant en compte les facteurs multiples du contexte, qu'ils soient sociaux, culturels, communautaires, universitaires et scolaires. Cette approche a nourri la recherche et le milieu de l'enseignement, comme l'attestent les nombreux travaux de recherches cités plus haut (par exemple, Cartier, 2016; Cartier et al., 2018). En plus d'avoir contribué à développer des projets de formation continue dans diverses commissions scolaires, cette approche a servi à la planification d'un cours et d'un site internet sur l'apprentissage par la lecture⁴.

⁴ <http://www.Apprendreparlalecture.education>

Références

- Allal, L. (2007). Régulation des apprentissages, orientations conceptuelles pour la recherche et la pratique en éducation. Dans L. Allal et L. Mottier Lopez (dir.), *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation* (p. 7-23). De Boeck.
- Béchar, J.-P. et Pelletier, P. (2000). Comprendre les innovations pédagogiques en milieu universitaire: une exploration en sciences de la gestion. Cahier de recherche OIPG, 002, septembre. http://neumann.hec.ca/oipg/fichiers/2000-002_-_Comprendre_les_innovations_pedagogiques....pdf
- Bélanger, J., Bowen, F., Cartier, S. C., Desbiens, N., Montésinos-Gelet, I. et Turcotte, L. (2012). L'appropriation de nouvelles pratiques d'interventions pédagogiques et éducatives en milieu scolaire: réflexions sur un cadre théorique intégrateur. *Éducation et francophonie, numéro thématique sur la gestion et l'appropriation du changement en éducation*, XL(1), 56-75. <https://doi.org/10.7202/1010146ar>
- Black, P. et Wiliam, D. (2012). Assessment for learning in the classroom. Dans J. Gardner (dir.), *Assessment and learning* (2^e éd., p. 11-32). Sage Publications.
- Boekaerts, M. (2011). Emotions, emotion regulation, and self-regulation of learning. Dans D. H. Schunk et J. A. Greene (dir.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (p. 422-439). Routledge.
- Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: mapping the terrain. *Educational researcher*, 33(8), 3-15. https://stacks.stanford.edu/file/druid:vc541fv0664/Borko-PD_and_Teacher_Learning.pdf
- Brodeur, M., Gosselin, C., Legault, F., Deaudelin, C., Mercier, J. et Vanier, N. (2005). Prévention des difficultés d'apprentissage en lecture chez les enseignants de maternelle. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 33-54. <https://doi.org/10.7202/012357ar>
- Butler, D. (2005). L'autorégulation de l'apprentissage et la collaboration dans le développement professionnel des enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 55-78. <https://doi.org/10.7202/012358ar>
- Butler, D. L., Cartier, S. C., Schnellert, L., Gagnon, F. et Giammarino, M. (2011). Secondary Students' Self-Regulated Engagement in Reading: Researching Self-Regulation as Situated in Context. *Psychological Test and Assessment Modeling, Special Issue – Part II. New approaches to the study of self-regulated learning*, 53(1), 73-105.

- Cartier, S., Théorêt, M. et Hébert, C. (2002). *Lire pour apprendre: une compétence à maîtriser, mise en œuvre au secondaire*. Rapport remis au ministère de l'Éducation, Soutien à l'École montréalaise et à l'école Louis-Joseph-Papineau.
- Cartier, S. C. (2007). *Apprendre en lisant au primaire et au secondaire: Mieux comprendre et mieux intervenir*. Éditions CEC.
- Cartier, S. C., Bouchard, N. et Butler, D. L. (2008). *Elementary school teacher intervention in self-regulation of "learning through reading" in a school in a disadvantaged area and the quality of students' participation in LTR activities* [communication orale]. Congrès de la Société canadienne de l'étude de l'éducation, Vancouver.
- Cartier, S. C. (2009). *Autorégulation de l'apprentissage des élèves et développement professionnel des enseignants dans une école primaire en milieu défavorisé; deuxième année de recherche-action en collaboration menée à l'école Jules-Verne*. Rapport sommaire de recherche remis au Programme de soutien à l'école montréalaise, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Cartier, S. C., Boulanger, A. et Langlais, F. (2009). *Développement professionnel de conseillers pédagogiques engagés dans une recherche-action en collaboration*. Rapport de recherche remis au sous-comité de gestion de l'éducation de la Montérégie.
- Cartier, S. C., Butler, D. et Bouchard, N. (2010). Teachers working together to foster self-Regulated Learning Through Reading by Elementary School Students in a Disadvantaged Area. *Psychological Test and Assessment Modeling. Special Issue – Part 1. New approaches to the study of self-regulated learning*, 52(4), 382-418.
- Cartier, S. C., Langevin, L. et Robert, J. (2011). Learning strategies of students aged 16 to 19 and attending "second chance" schools. *Alberta Journal of Educational Research*, 57(2), 171-184. <https://doi.org/10.11575/ajer.v57i2.55475>
- Cartier, S. C. et Bélanger, J. (en collaboration avec Boulanger, A., Tardif, A. et Villeneuve, D.) (2012). *Soutien au développement professionnel d'équipes de conseillers pédagogiques dans le rôle d'accompagnement d'enseignants sur l'analyse de l'apprentissage par la lecture*. Rapport de recherche remis au ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec.
- Cartier, S. C., Contant H., et Janosz, M. (2012). Appropriation de pratiques pédagogiques sur l'apprentissage par la lecture en classe de français du secondaire en milieu défavorisé au Québec. *Repères, Numéro spécial Œuvres, textes et documents*, 45, 97-115. <https://journals.openedition.org/reperes/145>.

- Cartier, S. C., Arseneault, J., Leblanc, P.-M., Mourad, É., Raoui, M. en coll. avec Boulanger, A. (2014). *Apprendre en lisant : développement professionnel de coordonnateurs et conseillers pédagogiques engagés dans une recherche-action en collaboration, rapport 2008-2010*. Rapport de recherche, Université de Montréal.
- Cartier, S. C., Boulanger, A., Arseneault, J., Mourad, É., Guertin-Baril, T., Raoui, M. (2015a). *Interdépendance entre le personnel scolaire et le chercheur pour l'appropriation de nouvelles pratiques en évaluation formative* [communication orale]. Congrès de l'Association pour le développement des méthodologies d'évaluation en éducation (ADMÉÉ), section Europe, pour le réseau de Recherches collaboratives sur les pratiques évaluatives. Liège, Belgique.
- Cartier, S. C., Boulanger, A., Mourad, É., Raoui, M., Arseneault, J., Guertin-Baril, T. (janvier 2015b). *Évaluation formative collaborative du processus d'apprentissage par la lecture dans la fonction de régulation : études de cas au 3^e cycle du primaire au Québec* [communication orale]. Congrès de l'Association pour le développement de méthodologies d'évaluation en éducation (ADMÉÉ), section Europe, pour le réseau de Recherches collaboratives sur les pratiques évaluatives. Liège, Belgique.
- Cartier, S. C. (2016). Éléments favorables à l'évaluation formative du processus d'apprentissage par la lecture. Dans L. Mottier Lopez et W. Tessaro (dir.), *Le jugement professionnel, au cœur de l'évaluation et de la régulation des apprentissages* (p. 337-367). Peter Lang, collection Exploration.
- Cartier, S. C. et Butler, D. L. (2016). Comprendre et évaluer l'apprentissage autorégulé dans des activités complexes. Dans B. Noël et S. C. Cartier (dir.), *De la métacognition à l'apprentissage autorégulé* (p. 41-54). De Boeck Supérieur.
- Cartier, S. C., Arseneault, J. et Guertin-Baril, T. (2017). Soutien à l'apprentissage autorégulé en contexte d'apprentissage par la lecture : prise en compte du point de vue des élèves pour planifier et ajuster l'enseignement. Dans S. C. Cartier et L. Mottier Lopez (dir.), *Soutien à l'apprentissage autorégulé en contexte scolaire* (p. 29-54). Presses de l'Université du Québec.
- Cartier, S. C., Bélanger, J., Boutin, J.-F et Martel, V. (2018). *Appropriation de pratiques pédagogiques sur l'apprentissage par la lecture d'enseignants du primaire et du secondaire*. Rapport de recherche remis au Fonds de recherche du Québec - Société et Culture (FRQSC), Université de Montréal.

- Cartier, S. C., Martel, V. et Boutin, J.-F. (2019). *Évaluation formative sur l'apprentissage par la lecture des élèves en classe de français: sources d'indications pour l'innovation pédagogique* [communication orale]. Dans C. Gremion, E. Sylvestre et N. Younes (dir.), *Actes du 31^e Colloque scientifique international de l'ADMEE-Europe: Entre normalisation, contrôle et développement formatif. Évaluations sources de synergies?* IFFP et CSE de l'Université de Lausanne.
- Cartier, S. C. (2023). Une perspective contemporaine de l'apprentissage autorégulé situé dans des activités complexes: le modèle apprendre par la lecture. Dans J.-L. Berger et S. C. Cartier (dir.), *L'apprentissage autorégulé* (p. 93-117). De Boeck Supérieur.
- Catroux, M. (2002). Introduction à la recherche-action: modalités d'une démarche théorique centrée sur la pratique. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, XXI(3). <https://doi.org/10.4000/apliut.4276>
- Coburn, C. E. et Penuel, W. R. (2016). Research–Practice partnerships in Education: Outcomes, Dynamics, and Open Questions. *Educational Researcher*, 45(1), 48-54. <https://doi.org/10.3102/0013189X16631750>
- Cornut, J. (2012). *Le pragmatisme et l'analyse de phénomène complexe dans la théorie des relations internationales. Le cas des excuses de la diplomatie américaine*. [Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal] Archipel. <https://archipel.uqam.ca/5014/>
- Corno, L. et Mandinach, E. B. (1983). The role of cognitive engagement in classroom learning and motivation. *Educational Psychologist*, 18(2), 88-108. <https://doi.org/10.1080/00461528309529266>
- Cosnefroy, L. et Jézégou, A. (2013). Les processus d'autorégulation collective et individuelle au cours d'un apprentissage par projet. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 29(2). <https://doi.org/10.4000/ripes.744>
- Cros, F. (1997). L'innovation en éducation et en formation. *Revue française de pédagogie*, 118, 127-156. https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1997_num_118_1_1181
- Cros, F. (1999). L'innovation en éducation et en formation dans tous ses sens. *Recherche & Formation*, 31, 127-136. <https://doi.org/10.3406/refor.1999.1576>
- Cros, F. (2019). L'innovation en éducation: sens et signification. *Carnets de recherche sur la formation*. <https://crf.hypotheses.org/523>

- Deaudelin, C., Lefebvre, S., Brodeur, M., Mercier, J., Dussault, M. et Richer, J. (2005). Évolution des pratiques et des conceptions de l'enseignement, de l'apprentissage et des TIC chez des enseignants du primaire en contexte de développement professionnel. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 79-110. <https://doi.org/10.7202/012359ar>
- Day, C. (1999). *Developing teachers. The challenge of lifelong learning*. Palmer Press.
- De Croix, S. (2016). *Comment lire les textes informatifs au secondaire?* [communication orale] Conférence de consensus. Notes des experts, Lire, comprendre, apprendre. Comment soutenir le développement de compétences en lecture?
- De Croix, S., Penneman, J. et Wyns, M. (2017). Concevoir un outil didactique pour enseigner la lecture des textes informatifs au début du secondaire. Dans M. Brunel, J. Émery-Bruneau, B. Dufays, O. Dezutter, et E. Falardeau (dir.), *L'enseignement et l'apprentissage de la lecture aux différents niveaux de la scolarité* (p. 217-246). Presses universitaires de Namur.
- Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181-199. <https://doi.org/10.3102/0013189X08331140>
- Dinsmore, D. L., Alexander, P. et Loughin, S. L. (2008). Focusing the conceptual lens on metacognition, self-regulation, and self-regulated learning. *Educational Psychology Review*, 20, 391-409. <https://doi.org/10.1007/s10648-008-9083-6>
- Fishman, E. J., Borko, H., Osborne, J., Gomez, F., Rafanelli, S., Reigh, E., Tseng, A., Million, S. et Berson, E. (2017). A practice-based professional development program to support scientific argumentation from evidence in the elementary classroom. *Journal of Science Teacher Education*, 28(3), 222-249. <https://doi.org/10.1080/1046560X.2017.1302727>
- Gauthier, C. et Raymond, D. (1998). La formalisation des arguments pratiques, une stratégie de développement professionnel. *Pédagogie collégiale*, 11(4), 27-30.
- Hadwin, A. et Oshige, M. (2011). Self-Regulation, coregulation, and socially shared regulation: Exploring perspectives of social in self-regulated learning theory. *Teachers college record*, 113(2), 240-264. <https://doi.org/10.1177/016146811111300204>
- Imants, J. (2003). Two basic mechanisms for organisational learning in schools. *European Journal of Teacher Education*, 26(3), 293-311. <https://doi.org/10.1080/0261976032000128157>

- Jaubert, M. (2016). *Quelles pratiques enseignantes pour soutenir l'apprentissage continu de la lecture dans les disciplines scolaires?* [communication orale] Conférence de consensus. Notes des experts, Lire, comprendre, apprendre. Comment soutenir le développement de compétences en lecture?
- Jaubert, M. et Rebière, M. (2011). Positions énonciatives pour apprendre dans les différentes disciplines scolaires: une question pour la didactique du français? *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, 149/150, 112-128. <http://journals.openedition.org/pratiques/1718>
- Kremer-Hayon, L. et Tillema, H. H. (1999). Self-regulated learning in the context of teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 15(5), 507-522. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(99\)00008-6](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(99)00008-6)
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3^e éd.). Guérin.
- Lussier Borer, V. et Ria, L. (2016). *Introduction*. Dans V. Lussier Borer et L. Ria (dir.), *Apprendre à enseigner* (p. 9-19). Presses universitaires de France.
- Matoba, M. et Sarkar, A. M. R. (2006). Ethnography for Teachers' Professional Development: Japanese Approach of Investigation on Classroom Activities. *Online Submission. Comparative Education in Teacher Training*, 4, 116-125. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED491470.pdf>
- Martel, V. et Lévesque, J. Y. (2010). La compréhension en lecture aux deuxième et troisième cycles du primaire: regard sur les pratiques déclarées d'enseignement. *Revue canadienne de linguistique appliquée*, 13(2), 27-53. <https://journals.lib.unb.ca/index.php/CJAL/article/view/19883/21708>
- McCaslin, M. et Good, T. (1996). *Listening in Classrooms*. Harper Collins Publishers.
- Mottier Lopez, L. (2012). *La régulation des apprentissages en classe*. De Boeck.
- Morris, M., Chrispeels, J. et Burke, P. (2003). The Power of Two: Linking External with Internal Teachers' Professional Development. *Phi Delta Kappan*, 84(10), 764-767. <https://doi.org/10.1177/00317217030840101>
- O'Reilly, T et McNamara, D. S. (2007). The impact of science knowledge, reading skill, and reading strategy knowledge on more traditional "high-stakes" measures of high school students' science achievement. *American Educational Research Journal*, 44(1), 161-196. <https://doi.org/10.3102/0002831206298171>

- Paquay, L., Wouters, P. et Van Nieuwenhoven, C. (2010). L'évaluation, frein ou levier du développement professionnel? Dans L. Paquay, C. Van Nieuwenhoven et P. Wouters (dir.), *L'évaluation, levier du développement professionnel? Tensions, dispositifs, perspectives* (p. 9-34). De Boeck.
- Perry, N. E. (1998). Young children's self-regulated learning and contexts that support it. *Journal of Educational Psychology*, 90(4), 715-729. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.90.4.715>
- Ria, L. (2016). Apprendre du développement professionnel des enseignants débutants. Dans V. Lussier Borer et L. Ria (dir.), *Apprendre à enseigner* (p. 49-61). Presses universitaires de France.
- Rueda, R. (2011). *The 3 Dimensions of Improving Student Performance: Finding the Right Solutions to the Right Problems*. Teachers College Press.
- Sancar, R., Atal, D. et Deryakulu, D. (2021). A new framework for teachers' professional development. *Teaching and teacher education*, 101. <https://doi.org/10.1016/j.tate.021.103305>
- Schunk, D. H. et Green, J. A. (dir.) (2018). *Handbook of self-regulation of learning and performance* (2^e éd.). Routledge.
- Scotchmer, M., McGrath, D. J. et Coder, E. (2005). *Characteristics of Public School Teachers' Professional Development Activities: 1999-2000*. NCES Issue Brief. NCES 2005-030
- Susman, G. (1983). Action Research: A Sociotechnical Systems Perspective. Dans G. Morgan (dir.), *Beyond Method: Strategies for Social Research* (p. 95-113). Sage Publications.
- Tallerico, M. (2005). *Supporting and sustaining teachers' professional development: a principal's guide*. Corwin Press.
- Tardif, M., Lessard, C. et Lahaye, L. (1991). Les enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaire face aux savoirs: Esquisse d'une problématique du savoir enseignant. *Sociologie et sociétés*, 23(1), 55-69. <https://doi.org/10.7202/001785a>
- Théorêt, M., Cartier, S., Garon, R. et Hébert, C. (2001). Processus de changement chez les enseignantes et les enseignants engagés dans la recherche collaborative «Lire pour apprendre». Rapport remis au ministère de l'Éducation, Soutien à l'École montréalaise.
- Tillema, H. H. (2005). Miroirs de l'autorégulation de l'apprentissage: les dilemmes des formateurs d'enseignants, *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 111-131. <https://doi.org/10.7202/012360ar>

- Uwamariya, A. et Mukamurera, J. (2005). Le concept de «développement professionnel» en enseignement: approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 133-155. <https://doi.org/10.7202/012361ar>
- Vacca, R. T. (2002). From efficient decoders to strategic readers. *Educational leadership*, 60(3), 6-11. <https://eric.ed.gov/?id=EJ655406>
- Viau, R. (2009). *La motivation à apprendre en milieu scolaire*. Les Éditions du Renouveau pédagogique.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-Regulation: a social cognitive perspective. Dans M. Boekaerts, P. R. Pintrich et M. Zeidner (dir.), *Handbook of Self-Regulation* (p. 13-39). Academic Press.
- Zozakiewicz, C. et Rodrigez, A. J. (2007). Using sociotransformative constructivism to create multicultural and gender-inclusive classrooms: an intervention project for teacher professional development. *Educational Policy*, 21(2), 397-425. <https://doi.org/10.1177/0895904806290126>

**Fernando Morales Villabona,
Céline Lepareur, Guillaume Massy,
Mylène Ducrey Monnier, John Didier**

**Stratégies d'autorégulation lors de la conception
de démarches d'évaluation sommative
dans une discipline artistique :
enjeux pour la formation de futurs enseignants**

Résumé

Dans ce chapitre, nous nous intéressons aux stratégies d'autorégulation de l'apprentissage et de l'enseignement de cinq étudiants, futurs enseignants du primaire. Ainsi, nous concevons que l'autorégulation des étudiants peut porter sur leur double rôle: celui d'apprenant et celui d'enseignant. Des analyses thématiques du discours des étudiants (récolté via des entretiens) nous ont permis d'identifier une diversité de stratégies, principalement cognitives, qui soutiennent l'appropriation des contenus de formation, et motivationnelles/volitionnelles, qui mettent en évidence la manière dont ces contenus se transforment peu à peu dans des valeurs professionnelles (en matière d'évaluation des apprentissages des élèves) pouvant guider la pratique.

Contexte

La recherche montre que la capacité réflexive des enseignants¹ en formation initiale est souvent limitée, ce qui les empêche de mettre en œuvre des stratégies efficaces d'autorégulation (Davis, 2006; Michalsky et Kramarski, 2015). Comme les futurs enseignants sont aussi des apprenants (Kramarski et Kohen, 2017; Perry et al., 2008), ils ont besoin de développer cette capacité critique et d'autres compétences nécessaires pour soutenir leurs élèves. En ce sens, un travail ciblé sur les pratiques d'évaluation apparaît indispensable pour, entre autres, prendre conscience de leurs multiples fonctions et des tensions entre celles-ci (Mottier Lopez, 2015) et, donc, des enjeux propres à la mise en œuvre d'une évaluation au service des apprentissages des élèves.

Dans le canton de Vaud, en Suisse romande, une nouvelle version du Cadre général de l'évaluation des apprentissages² a récemment vu le jour. Dans ce document, des principes d'une Évaluation-soutien d'Apprentissage (Allal et Laveault, 2009) sont mis en avant, en insistant par exemple sur l'idée selon laquelle toute évaluation sommative doit être conçue de sorte à pouvoir en faire un usage formatif, favorisant ainsi l'autorégulation de l'apprentissage et la régulation de l'enseignement. Mais force est de constater que l'évaluation sommative participe aussi à une orientation précoce des élèves vaudois à la fin des degrés primaires (dix-douze ans). Depuis la rentrée scolaire 2021-2022, les disciplines artistiques, dont les Activités créatrices et manuelles (ACM), ont acquis un poids équivalent aux autres disciplines scolaires dans le calcul de la moyenne qui conditionne l'orientation des élèves dans les filières des degrés secondaires. Au regard de ces évolutions récentes des prescriptions et des enjeux importants que revêt cette évaluation pour l'orientation des élèves, les enseignants doivent s'outiller pour évaluer les apprentissages dans les disciplines artistiques et

¹ Pour ne pas alourdir le texte, nous nous conformons à la règle qui permet d'utiliser le masculin avec la valeur de neutre.

² Document officiel qui présente les procédures et les dispositions légales et réglementaires relatives à l'évaluation sommative des apprentissages dans l'école obligatoire https://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/dfj/dgeo/fichiers_pdf/CGE/CGE.pdf

développer des démarches d'évaluation sommative cohérentes. Ce contexte a inévitablement un impact sur la formation initiale des enseignants.

À la Haute école pédagogique (HEP) du canton de Vaud, où nous enseignons, nous avons constitué un groupe de recherche composé de didacticiens des activités créatrices et manuelles (ACM) et de spécialistes de l'évaluation des apprentissages scolaires. Nous intervenons dans deux modules de la formation initiale destinée aux enseignants généralistes des degrés primaires (un module transversal et un module en didactique des ACM), dans lesquels les savoirs professionnels en évaluation (Jorro, 2009) sont explicitement travaillés. Nous collaborons de manière à articuler nos cadres théoriques et à renforcer la cohérence de la formation. Dans celle-ci, nos étudiants sont souvent confrontés à des exigences diverses provenant d'au moins deux contextes: celui de la formation «théorique», telle que celle proposée par nos deux modules, et celui de la pratique, puisque ces étudiants réalisent des stages en classe, deux jours par semaine, tout au long d'un semestre. C'est en lien avec ces conditions, pouvant avoir un impact fort sur l'apprentissage des étudiants que, dans ce texte, nous nous intéressons à l'autorégulation de leur apprentissage, considérant que celle-ci est indissociable du contexte (Butler, 2005; Cartier et Butler, 2016; Mottier Lopez, 2016).

Cadre théorique

Nous commençons par présenter les bases théoriques soutenant les contenus de formation de chacun des modules concernés puis nous nous attardons sur la perspective de l'apprentissage autorégulé adoptée ici.

L'évaluation sommative au service des apprentissages des élèves

Les contenus abordés dans le module transversal sur l'évaluation sommative (module BP52SPE – Pratiques d'évaluation sommative au service des apprentissages) s'inscrivent dans la perspective de l'*Assessment for*

Learning (Broadfoot et al., 2002) ou Évaluation-soutien d'Apprentissage (Allal et Laveault, 2009). Dans celle-ci, il est souligné que l'évaluation sommative, dont la fonction première est d'établir un bilan sur les connaissances des élèves à la fin d'une étape du cursus de formation (Allal, 2008), peut également jouer un rôle de support à l'apprentissage sur un plan cognitif et motivationnel (Mottier Lopez et Laveault, 2008).

Pour ce faire, certaines conditions apparaissent nécessaires. Selon Pasquini (2021), pour que l'évaluation sommative soit informative et, donc, puisse renseigner les élèves et les enseignants sur les apprentissages évalués, les démarches doivent être construites de manière cohérente et qualitative, avec la claire intention de rendre compte des apprentissages essentiels réalisés en classe : « *Toute pratique d'évaluation sommative notée doit donner de l'importance aux informations récoltées chez les élèves en vue de prendre des décisions relatives à leur progression, en référence à des contenus disciplinaires, à des habiletés cognitives et aux caractéristiques du contexte* » (p. 130).

C'est pourquoi, dans ce module, des pratiques et des outils d'évaluation sommative sont interrogés du point de vue de leur *alignement curriculaire*, qui désigne le fort lien de cohérence qui doit exister entre les objectifs du curriculum prescrit, les tâches d'apprentissage réalisées en classe et les processus d'évaluation (Anderson, 2002). Pasquini (2019, 2021), s'appuyant (entre autres) sur les travaux de Biggs (2003), propose un élargissement du modèle de l'alignement curriculaire pour conceptualiser l'évaluation sommative notée, en insistant sur : 1) le fait que l'évaluation doit porter sur des objectifs complexes et donner à voir la qualité de l'apprentissage ; 2) l'utilisation de critères d'évaluation, en rapport avec les objectifs, pour pondérer les contenus évalués ; 3) l'idée que la notation doit rendre compte de l'apprentissage par le biais des critères d'évaluation et des tâches choisies.

À partir de ces fondements théoriques, l'enjeu pour les étudiants dans ce module est de développer des compétences leur permettant de : 1) interroger les pratiques d'évaluation sommative centrées le plus souvent sur des habitudes non questionnées, ou encore sur le paradigme de l'évaluation mesure qui, dans une volonté marquée d'objectivation, s'appuie principalement sur des outils standardisés (De Ketele, 2012)

et 2) analyser, puis concevoir des démarches d'évaluation sommative cohérentes et constructives (Pasquini, 2021), référées à des apprentissages et incarnées dans des contextes de classe.

L'évaluation sommative des activités créatrices et manuelles

Les contenus abordés dans le module en didactique des ACM (module BP62AVT – Gestion de situations complexes en arts visuels et activités créatrices techniques) se focalisent sur l'évaluation du processus créatif en prenant appui sur l'approche multivariée de la créativité (Sternberg et Lubart, 1995). Le processus créatif peut être défini comme la succession de pensées et d'actions qui mène à la création d'œuvres originales et adaptées (Lubart et al., 2015). L'approche multivariée de la créativité part du principe que le potentiel créatif et son expression requièrent une combinaison particulière de facteurs (cognitifs, conatifs, émotionnels, environnementaux) relevant de l'individu et du contexte. L'hypothèse de base est que certains de ces facteurs peuvent être travaillés en mettant l'élève dans des situations complexes d'apprentissage pendant lesquelles il va produire des réalisations à la fois nouvelles et adaptées aux contraintes.

Dans ce cadre, tout comme dans les directives et les recommandations locales (vaudoises), le futur enseignant en ACM est encouragé à considérer autant l'évaluation du processus créatif que l'évaluation du geste technique artisanal. Cette dernière fait référence à l'évaluation des compétences techniques des élèves (leurs capacités par rapport au métier ou à la technique enseignée) et elle est souvent basée sur la qualité et la précision de l'exécution des gestes nécessaires pour réaliser un produit donné. Ainsi, dans ce module, les étudiants sont amenés à questionner les modèles théoriques et les outils existants, tels que le modèle de Mastracci (2011) ou celui de Roegiers (2005, 2010). Mastracci insiste sur les difficultés associées à « *bien cerner des critères d'évaluation reliés à la créativité lors de productions complexes* » (2011, p. 2). Dans une approche par compétences, l'autrice propose de s'appuyer sur des grilles d'évaluation critériées pouvant rendre compte des qualités attendues en lien avec le produit créatif, le processus créatif et le propos de la personne créative.

Cette approche de l'évaluation, spécifique aux ACM, conduit les étudiants à interroger et à déconstruire les pratiques évaluatives majoritairement observées sur le terrain. Cette prise de recul inhérente aux savoirs abordés génère un questionnement sur la qualité et l'efficacité des scénarios pédagogiques mis en place ainsi que sur la transposition des modèles théoriques face aux apprentissages créatifs et techniques réalisés en classe. Pour amener les étudiants vers ce questionnement ainsi que pour asseoir la certification du module, il leur est demandé de créer une grille d'évaluation portant sur la conception et la réalisation d'un objet (un produit créatif) à choix, lors d'une séquence d'enseignement (sans obligation de la mener effectivement en classe, selon les conditions du stage semestriel).

L'apprentissage autorégulé des enseignants en formation

Selon Schunk et Greene (2018), l'apprentissage autorégulé est un processus dynamique dans lequel l'apprenant est actif sur les plans comportemental, cognitif, métacognitif et motivationnel, au regard de son propre apprentissage. Ce processus implique des boucles de rétroaction, où l'apprenant : établit des objectifs et s'engage dans des activités d'apprentissage ; contrôle sa progression vers les objectifs fixés ; met en œuvre des stratégies pour les atteindre et, si besoin, apporte les adaptations nécessaires.

Les perspectives actuelles sur l'apprentissage autorégulé s'intéressent particulièrement à la relation individu-contexte (Cartier et Mottier Lopez, 2017). Ainsi, Cartier et Butler (2016) proposent un modèle compréhensif qui conçoit l'apprentissage autorégulé comme un processus complexe et dynamique dans lequel l'individu et le contexte (social, historique, culturel) sont mutuellement interdépendants. Mottier Lopez (2016), de son côté, considère que l'autorégulation est « *fondièrement marquée et contrainte par la nature et les significations des pratiques et normes socialement construites et négociées* » (p. 72) au sein de l'espace de formation. Ces normes représentent un référentiel symbolique, porteur de significations partagées (souvent implicites) qui orientent et donnent sens à l'autorégulation de l'apprenant.

Dans cette perspective contextuelle, Butler (2005) considère que beaucoup d'éléments issus des modèles bien connus d'autorégulation de l'apprentissage (Boekaerts, 1996, 2011; Pintrich, 2000; Winne et Hadwin, 1998; Zimmerman, 1989, 2013) peuvent être utilisés pour comprendre l'apprentissage des enseignants en contexte de développement professionnel. L'autrice présente un modèle d'autorégulation de l'apprentissage dans lequel les apprenants, confrontés à un travail académique, dans un contexte historique et culturel donné, interprètent les exigences de la tâche et les attentes reliées à celle-ci, à la lumière de leurs connaissances antérieures, de leurs croyances et de leurs conceptions. Dans ce cadre, les apprenants autorégulés choisissent, adaptent, voire créent des stratégies pour atteindre leurs objectifs, puis mettent en œuvre ces stratégies, évaluent leur efficacité et ajustent leurs approches en fonction du progrès perçu.

Sur cette base, Butler (2005) affirme que l'autorégulation de l'apprentissage des enseignants intègre simultanément deux niveaux :

1. Les enseignants *autorégulent leur apprentissage* de l'enseignement, construisant ainsi de nouvelles connaissances, croyances et conceptions sur l'enseignement, qu'ils mettent en lien avec leur réflexion sur leur propre pratique.
2. Les enseignants apprennent à *autoréguler leurs pratiques d'enseignement* : à partir de buts spécifiques pour leurs élèves, ils sélectionnent ou construisent des stratégies pédagogiques et les mettent en œuvre dans leurs classes, assurent le suivi de leur travail et ajustent leur enseignement en conséquence.

D'autres publications (Butler et al., 2013; Dignath et Veenman, 2021; Karlen et al., 2020; Porter et Peters-Burton, 2021) insistent également sur la distinction – ainsi que sur l'articulation nécessaire – entre ces deux niveaux. Parmi ces travaux, ceux de Kramarski et collaborateurs nous intéressent particulièrement car, contrairement à Butler (2005), ils portent sur l'autorégulation des enseignants en formation initiale. Plus précisément, Kramarski et Kohen (2017) s'intéressent au « *double rôle* » en matière d'autorégulation des futurs enseignants : leur rôle d'apprenant et leur rôle d'enseignant. Les autrices indiquent que les deux rôles sont

difficiles à endosser pour les enseignants débutants, d'où l'importance de les accompagner pendant la formation dans le développement des stratégies d'autorégulation, notamment d'ordre métacognitif et motivationnel.

Comme le rappelle Thouraya (2007), les étudiants autorégulés utilisent différentes stratégies, qu'ils considèrent comme étant appropriées à des tâches et à des contextes spécifiques, et qui « *doivent être connectées et liées, le plus possible, à des exemples du monde réel pouvant aider les étudiants à intégrer leur apprentissage avec un futur possible et réalisable* » (p. 22). Dans notre cas, puisqu'il s'agit de futurs enseignants, il y a un vrai intérêt à tenir compte du rôle de ces stratégies d'autorégulation dans les deux niveaux présentés ci-dessus (Butler, 2005 ; Kramarski et Kohen, 2017) et qui renvoient, d'une manière schématique, aux liens existants entre l'apprentissage des contenus de formation et la pratique d'enseignement actuelle (en situation de stage) et future. Néanmoins, nous considérons que des précautions sont nécessaires en ce qui concerne les analyses possibles au niveau de l'autorégulation de l'enseignement, compte tenu du fait que les étudiants (du moins, dans notre contexte) réalisent leurs premières expériences dans l'enseignement et celles-ci se rapprochent souvent d'une mise à l'essai d'activités planifiées en formation.

Dans notre étude, suivant la proposition de Mohib (2018), nous nous appuyons sur différents travaux (notamment ceux synthétisés par Cosnefroy, 2011, ainsi que par Noël et Cartier, 2016, mais aussi d'autres comme ceux de Thouraya, 2007 ou encore Menard, 2021) pour analyser la façon dont des futurs enseignants autorégulent à la fois leurs apprentissages et leurs pratiques d'enseignement. Pour ce faire, nous tenons compte de différentes taxonomies de stratégies, que nous synthétisons dans le tableau 1. Notre but n'est pas de proposer une nouvelle taxonomie, mais d'avoir une grille de lecture des stratégies d'autorégulation des enseignants en formation. Même si elles sont liées, nous proposons trois catégories ou, plutôt, trois regroupements de stratégies : cognitives, métacognitives et motivationnelles/volitionnelles³.

³ Nous proposons ici de réunir ces deux types de stratégies, en nous appuyant sur l'idée, défendue par certains (Cosnefroy, 2011), selon laquelle il n'existe pas de coupure radicale entre motivation et volition.

Tableau 1. Grille de lecture des stratégies d'autorégulation des futurs enseignants

Stratégies cognitives	Répétition	Apprentissage par cœur, encodage sélectif
	Mémorisation	Répétition du matériel à apprendre
	Compréhension	Transformation du matériel à apprendre
	Maîtrise procédurale	Résolution de problèmes diversifiés
	Transformation et création des liens	Organisation, élaboration, pensée critique
Stratégies métacognitives	Planification	Analyse de la tâche, établissement des buts, choix des procédures
	Anticipation	Prévision des résultats, identification des étapes, explication des procédures
	Contrôle	Justification des choix, vérification de la compréhension et des buts à atteindre, autoévaluation, comparaison entre objectifs et résultats
	Ajustement	Adaptation des procédures, prises de décisions, correction des erreurs
Stratégies motivationnelles / volitionnelles	Perception de soi	Image de soi (compétences, valeurs personnelles), description de son mode d'agir
	Engagement	Investissement de soi, gestion de l'effort
	Appréciation de l'activité	Perception de la valeur de l'activité
	Contrôle des états internes	Contrôle de l'attention ; activation de buts d'approche ou d'évitement ; soutien du sentiment d'efficacité personnelle ; gestion des émotions
	Contrôle du contexte d'apprentissage	Contrôle de l'environnement ; gestion des ressources disponibles (matérielles, sociales), recherche d'aide ; structuration du temps

Enfin, il convient de préciser que nous utilisons le terme *stratégie* de manière générique, sachant que la dénomination, voire la signification attribuée à ce terme, varie dans la littérature. C'est le cas notamment pour la dimension métacognitive, pour laquelle il n'y a pas forcément une distinction établie entre stratégies, activités et habiletés (Cosnefroy, 2011).

Question de recherche

Dans cette contribution, nous souhaitons identifier et illustrer les stratégies d'autorégulation des étudiants en essayant de distinguer (et d'articuler, si possible) l'autorégulation de leur apprentissage et l'autorégulation de leur enseignement. En cohérence avec cette perspective d'une autorégulation à double niveau (Kramarski et Kohen, 2017) que nous adoptons, ces stratégies peuvent se référer autant aux tâches d'apprentissage et d'évaluation (de certification) dans un contexte de formation à l'enseignement (par exemple, l'interprétation des étudiants des exigences et des attentes propres à chaque module) qu'aux particularités du contexte d'enseignement en tant que tel (référées à la situation de stage ou à la représentation que se font les étudiants sur leur futur métier d'enseignant). Nous posons alors la question suivante : quelles stratégies d'autorégulation de l'apprentissage et de l'enseignement peut-on identifier dans le discours d'étudiants, futurs enseignants du primaire ?

À travers cette question, nous nous interrogeons d'une manière plus large sur le processus d'apprentissage autorégulé des étudiants : les buts qu'ils établissent pour répondre aux demandes des deux modules de formation et à celles du terrain ; leurs objectifs et, en particulier, la place qu'ils donnent au développement des compétences professionnelles en évaluation ; leurs choix et leurs motivations pour avancer dans l'apprentissage de l'enseignement ou dans la réussite de leur formation (sans vouloir dire que ces deux derniers aspects sont incompatibles). Au-delà de l'objectif spécifique qui guide l'écriture de ce texte, nous souhaitons également réfléchir aux implications des résultats de cette étude pour la formation des futurs enseignants : par exemple,

déterminer l'intérêt de développer une collaboration interne entre les modules et les unités d'enseignement concernés, y compris pour se questionner sur la manière dont nous, formateurs, soutenons (ou pas) l'apprentissage des futurs enseignants ainsi que l'autorégulation de leur apprentissage et de leur enseignement.

Approche méthodologique

Participants et données récoltées

Notre groupe de recherche, composé de didacticiens des activités créatrices et manuelles (ACM) et de spécialistes de l'évaluation des apprentissages scolaires, se donne pour objectif de comprendre comment les étudiants s'approprient et mobilisent les apports théoriques des deux modules sur l'évaluation (transversal et ACM) afin d'améliorer nos actions de formation. Dans cette contribution, nous nous appuyons sur des données récoltées lors de la phase exploratoire de notre recherche, en nous intéressant, comme annoncé ci-dessus, aux stratégies d'autorégulation à double niveau (Kramarski et Kohen, 2017) des enseignants en formation.

Nous avons conduit des entretiens semi-directifs (Savoie-Zajc, 1997), à l'aide d'un guide d'entretien, avec cinq étudiants volontaires⁴ (quatre femmes et un homme) à la fin du deuxième module de formation suivi (ACM). Il s'agit d'étudiants en troisième (et dernière) année de formation, futurs enseignants du primaire (5^e à 8^e année, élèves âgés de huit à douze ans). À ce moment du parcours de formation, les étudiants alternent entre des moments de formation (suivi des modules HEP) et des heures de stages pratiques (deux jours par semaine à l'école, sous la supervision d'un enseignant titulaire qui endosse le rôle de praticien formateur, dit PraFo). Dans une dynamique proche de celle des entretiens de remise en situation par les traces matérielles (Theureau, 2010), nous avons sollicité les étudiants pour présenter leur séquence d'enseignement

⁴ Il s'agit des seuls volontaires qui ont répondu à l'appel lancé à l'ensemble des étudiants du module en ACM.

et, surtout, leur grille d'évaluation (créées pour la certification du module en didactique des ACM) en justifiant leurs choix.

Le guide d'entretien (cf. annexe) a été construit à partir de trois axes, en lien avec les composantes d'une littératie en évaluation (Xu et Brown, 2016). Le but était d'identifier, à partir du retour sur la construction des outils d'évaluation : a) les savoirs (disciplinaires et transversaux) mobilisés par les étudiants pour construire des outils d'évaluation sommative, b) leurs conceptions sur l'évaluation (systèmes de croyances et de valeurs qui agissent comme un filtre par rapport aux connaissances des étudiants, comportant des dimensions cognitives et affectives, individuelles et sociales) et c) les tensions possibles auxquelles les étudiants sont confrontés, au regard de la formation (des ancrages théoriques des deux modules) ou de la mise en pratique sur le terrain. Ces axes (notamment les deux premiers) s'articulent de manière cohérente avec le modèle d'autorégulation de l'apprentissage proposé par Butler (2005), en ce qui concerne le « *cadre théorique* » de l'apprenant, composé par ses connaissances, ses croyances et ses conceptions. Les questions posées incitent les étudiants à se référer à leur processus d'apprentissage autorégulé et à mettre en évidence leurs stratégies. Les questions relatives au troisième axe (tensions) permettent en particulier d'insister sur le double rôle en matière d'autorégulation des futurs enseignants (Kramarski et Kohen, 2017) car elles renvoient à la fois au contexte de la formation et à celui de la pratique enseignante (stage). Les entretiens, d'une durée d'environ une heure, ont été enregistrés puis transcrits intégralement pour être analysés.

Méthode d'analyse

Nous avons procédé à une analyse thématique (Paillé et Mucchielli, 2021), à partir de la grille de lecture des stratégies d'autorégulation présentée dans le tableau 1, mise en rapport avec la conceptualisation d'une autorégulation des enseignants en formation à deux niveaux – autorégulation de l'apprentissage et autorégulation des pratiques d'enseignement (Kramarski et Kohen, 2017). À partir des transcriptions des entretiens, nous avons dégagé puis catégorisé

les stratégies d'autorégulation dans le discours des étudiants, en veillant à distinguer autant que possible les deux niveaux. Ainsi, nous analysons ici «seulement» ce discours, par rapport à l'activité de création d'outils d'évaluation réalisée (en explicitant choix, raisonnements et motivations), n'étant pas en mesure d'observer directement l'activité des étudiants. Or, comme le soulignent Wolters et al. (2011), l'utilisation d'entretiens dans des études sur les processus d'autorégulation a l'avantage de donner accès à un éventail large de réponses des participants, favorisant des analyses plus étendues qui peuvent comporter un niveau élevé de validité écologique – dans notre cas, notamment par le recours à des questions ouvertes qui reposent sur des outils (des traces matérielles, Theureau, 2010) créés par les étudiants en formation et pouvant être utilisés en classe.

Pour faciliter le codage, nous avons distingué les stratégies, tout en sachant que, le plus souvent, elles sont interreliées. De ce fait, des verbalisations ont été catégorisées comme pouvant correspondre à différents types de stratégies. Par exemple, un même verbatim peut comporter des indices en lien avec une stratégie métacognitive d'anticipation (car mettant en avant une explicitation des procédures) et avec une stratégie de contrôle du contexte d'apprentissage (car faisant référence aussi à la gestion des ressources à disposition). Ce constat, sans être surprenant, représente malgré tout un élément saillant sur lequel nous revenons dans la conclusion de ce chapitre.

Résultats

Nous organisons les résultats à partir des trois grands types de stratégies distingués dans le tableau 1. Les constats présentés sont illustrés par des verbalisations des cinq étudiants qui ont participé à l'étude, à savoir: Amélie, Christine, Mathilde, Nelson et Paula⁵.

⁵ Noms d'emprunt.

Au niveau des stratégies cognitives

Nous identifions dans les discours des étudiants des stratégies cognitives plutôt profondes (au sens de Cosnefroy, 2011⁶, s'éloignant donc de la *simple* répétition ou mémorisation), de l'ordre de l'organisation, de l'élaboration et de la pensée critique. L'organisation fait référence à la mise en relation entre différentes informations (à l'intérieur d'un module ou entre modules) et l'élaboration à la transformation de ces informations (en résumant, en reformulant, en donnant des exemples), ce qui apparaît à nos yeux comme un indice de l'appropriation des contenus de la formation en matière d'évaluation des apprentissages en ACM. Ce type de stratégies s'observe de manière régulière dans le discours de tous les étudiants. À titre d'exemple, prenons le verbatim suivant :

« J'ai constitué un tableau avec les différentes compétences [évaluées]. Et ça peut être un point qui a été un peu difficile au début parce qu'en SPE [module transversal], on n'avait pas vu peut-être des choses autant détaillées entre compétences complexes, compétences intermédiaires, c'est pas des termes qu'on pouvait relier facilement et puis c'est grâce à une grille d'évaluation [...] que j'ai compris ce qui se référait à l'objectif du plan d'études, aux composantes, aux progressions. Au début, c'était peut-être pas explicite, pour moi en tout cas. » (Amélie)

Amélie donne à voir la manière dont elle articule des contenus issus des deux modules, réalisant un travail de traduction conceptuelle nécessaire à la compréhension. En effet, la terminologie utilisée pour désigner des éléments de référence en matière d'évaluation (en lien avec l'objet d'apprentissage évalué) n'est pas identique dans les deux modules (objectifs, composantes et progressions dans un module, compétences complexes, intermédiaires et spécifiques dans l'autre module), ce qui représente un obstacle que l'étudiante a dû surmonter.

⁶ L'auteur propose un continuum entre stratégies profondes et stratégies de surface, en s'appuyant sur diverses taxonomies tirées par exemple de Weinstein et al. (1988) ou de Vermunt et Vermetten (2004).

En ce qui concerne la pensée critique, celle-ci est plus marquée dans les verbalisations de Mathilde, Paula et Christine. Dans la pensée critique, il s'agit toujours de transformer les informations en créant des liens, mais sa particularité est donnée par sa composante d'analyse et d'évaluation critique des idées reçues afin de développer son propre positionnement, comme nous l'observons dans cet extrait :

« Ce qui est compliqué, c'est de se dire à quel moment on détermine qu'il est dans 3,5, qu'il n'a pas suffisamment atteint de compétences. Certains peuvent avoir atteint une partie des compétences dans un élément et ça ne suffit pas pour avoir un 4 [seuil de suffisance]⁷. C'est toujours cette tension de se dire jusqu'où on demande ces compétences initiales pour avoir le 4, quand il y a autant de compétences différentes en jeu [...] Même sur le terrain, des fois les barèmes, on remarque qu'on est vraiment peut-être trop sévère. Si on suit ce qu'on a fait en SPE, par exemple, tout d'un coup les élèves se ramassent à chaque fois des sacrés volées. Si on respecte le barème, des fois, il faut le réajuster pour être un peu plus... que les élèves qui ont quand même fait des bonnes évaluations y aient une note qui soit représentative [...] par rapport à celui qui en a fait une moyenne. » (Mathilde)

Les propos de Mathilde illustrent son regard critique sur un contenu travaillé dans le module transversal, concernant la définition du seuil de réussite d'une épreuve sommative à partir d'un ensemble d'éléments essentiels (des critères de base, selon Roegiers, 2005, nommés « *compétences initiales* » par l'étudiante). Mathilde analyse et prend position par rapport à ce contenu de la formation, en établissant des liens avec la pratique évaluative effective en classe. Pour elle, cette manière de faire réduirait le champ d'action de l'enseignant qui évalue, le confrontant à des choix difficiles, sur comment établir un seuil de suffisance en lien avec les apprentissages réalisés et, à la fois, gérer les situations d'échec.

⁷ Dans le canton de Vaud, dès la 5^e année, les résultats des épreuves sommatives sont exprimés sous la forme de notes allant de 1 à 6 avec demi-points, la note 4 correspondant au seuil de suffisance.

Si dans le premier extrait (Amélie) c'est l'autorégulation de l'apprentissage de l'étudiante qui prédomine (mise en relation des contenus), ce deuxième extrait met en évidence aussi des éléments en lien avec l'autorégulation de l'enseignement. En effet, l'analyse réalisée par Mathilde concerne non seulement les idées reçues (contenus de formation) mais également sa propre pratique, en donnant à voir des dilemmes qui se posent lorsqu'elle doit, dans son rôle d'enseignante, utiliser un barème pour corriger les productions des élèves.

Au niveau des stratégies métacognitives

Parmi les quatre stratégies métacognitives présentées plus haut, ce sont majoritairement des stratégies de l'ordre de l'anticipation et du contrôle qui apparaissent dans le discours de tous les étudiants. Pour ce qui est de l'anticipation, ils identifient les étapes de réalisation de l'outil d'évaluation sommative (créé pour la certification du module en didactique des ACM) et explicitent leurs procédures. C'est le cas de Paula, ci-dessous :

« Je me suis basée d'abord sur le PER [Plan d'études romand]. Je me suis dit : quels sont les éléments que je peux travailler par rapport au bois ? Ensuite, je me suis créé mes petits indicateurs et je me suis dit : comment ils entrent dans le PER ? J'essaie un peu d'intercaler tout cela pour que ça aille ensemble. Puis il y a aussi toute la partie du séminaire, la théorie qu'on a eue avec la conception. Par exemple, la conception c'était quelque chose... avant, je ne le mentionnais pas du tout dans mes évaluations. Je ne prenais que la technique en compte finalement, le résultat. Comme on avait pu voir en séminaire, la majeure partie des évaluations, c'est que le résultat. Là, je me suis plus concentrée par rapport au PER, quels sont les indicateurs que je veux travailler. » (Paula)

Dans cet extrait, nous identifions des indices de l'autorégulation de l'apprentissage de l'étudiante, qui fait appel à des stratégies pour la réalisation du travail académique demandé pour la certification du module BP62AVT. En effet, Paula décrit comment elle s'y est prise

pour créer son outil d'évaluation : en s'appuyant sur le Plan d'études, référence pour l'enseignement et l'évaluation dans le canton de Vaud ; en formulant des indicateurs (éléments observables dans les productions des élèves, comme le rappelle Mastracci, 2011), qui permettent de préciser les critères d'évaluation ; en insistant sur la conception de l'objet que les élèves auraient à créer, ce qui fait partie du processus créatif. À propos de ce dernier élément, l'étudiante commence à esquisser une justification de son choix : le but semble être de valoriser ce processus créatif car d'habitude, sur le terrain, les évaluations sommatives en ACM ne portent que sur le produit, le résultat final. Ce faisant, Paula donne à voir aussi des indices de l'autorégulation de son enseignement, puisqu'elle commence à intégrer des éléments de la formation dans la planification de ses démarches d'évaluation sommative en classe.

La justification des choix effectués (que l'on entrevoit dans les propos de Paula) fait plutôt partie des stratégies de contrôle identifiées dans le discours des étudiants, tout comme leur entrée dans une posture d'autoévaluation et la confrontation entre les objectifs (fixés, perçus) et les résultats de leur activité. Amélie et Christine, par exemple, semblent porter particulièrement ce regard autoévaluatif sur leur activité et leur apprentissage, comme l'illustre l'extrait suivant :

« À la base, j'ai essayé de choisir quelque chose où j'arriverai à produire une grille sur l'objet. Au début, je voulais reprendre l'objet que j'avais fait au 32 [un module suivi en deuxième année de formation] pour le dossier. J'ai commencé un peu à faire la grille et j'arrivais pas trop avec l'objet que j'avais fait à ce moment-là. Du coup, j'ai choisi un objet que j'avais fait en stage le semestre passé parce que j'ai pu enseigner les ACM à ce moment-là et du coup, comme j'ai pu en plus évaluer cet objet-là avec les élèves, j'ai pu un petit peu... ça allait mieux, en tout cas pour moi, pour faire la grille [...] Il y a quand même eu un accent sur la conception. Du coup, j'ai essayé de ressortir là ces éléments en priorité dans ma grille par rapport à ce que je voulais évaluer chez les élèves, plutôt que de reprendre des éléments de déco et ce genre de choses, de reprendre les éléments un peu saillants que j'avais vus dans les deux modules pour faire ressortir ces éléments-là dans ma grille. » (Christine)

Christine analyse la manière dont elle a procédé pour construire sa grille d'évaluation et, ce faisant, donne à voir l'évolution de sa réflexion. Guidée d'abord par un certain pragmatisme (réutiliser un travail réalisé dans un module précédent), elle s'est rapidement vue confrontée à des difficultés liées, semble-t-il, aux caractéristiques de l'objet choisi. L'étudiante décide alors de s'appuyer sur un autre objet qu'elle avait travaillé avec des élèves – ce qui dépasse le contrôle et représente en soi une stratégie d'ajustement – et, probablement, ce lien avec la pratique réelle contribue à ce qu'elle puisse avancer dans la création de l'outil évaluatif. Toujours dans une posture d'autoévaluation, Christine explique et justifie son choix d'évaluer en priorisant la conception de l'objet (processus créatif), tout comme Paula plus haut, ce qui montre à quel point ce contenu de la formation a été particulièrement marquant (pour ces étudiantes et aussi pour d'autres). Dans l'extrait analysé ici, les stratégies mises en œuvre par Christine relèvent avant tout de l'autorégulation de son apprentissage lors de la réalisation de la tâche demandée (élaboration d'une grille d'évaluation).

Au niveau des stratégies motivationnelles/volitionnelles

Alors que la référence à des stratégies de contrôle du contexte d'apprentissage semble partagée par tous les étudiants, le discours de certains apparaît davantage centré sur des stratégies liées à la perception de soi. Dans ce registre, les stratégies identifiées fréquemment dans le discours des futurs enseignants concernent l'image de soi (lorsque les étudiants font référence à leurs compétences et à leurs valeurs personnelles) ainsi que la description de leur mode d'agir (en situation et au regard aussi de ces compétences et de ces valeurs). C'est ce que nous observons dans ce verbatim :

« Pour moi, c'est la conception qui doit être mise en avant. Ou si on a accentué plutôt un geste, c'est ce geste-là qu'on doit mettre en avant. Après, je ne suis pas contre le fait d'utiliser des points aussi pour prioriser. Mais du coup, il faut réfléchir à ce que ça ne permette pas de compenser avec les points parce que, des fois, c'est un peu le risque quand on mélange les deux systèmes

[de pondération]. *Mais, en tout cas, je trouve que travailler avec les critères permet une évaluation plus objective de ce que va produire l'élève.* » (Amélie)

Le discours d'Amélie montre comment elle s'approprie les contenus de la formation (valorisation de la phase de conception et de l'évaluation critériée, notamment). Ceux-ci semblent devenir, progressivement, des valeurs professionnelles à défendre pour évaluer de manière cohérente et pouvant ainsi guider son mode d'agir – par exemple, construire une pondération qui traduit des apprentissages travaillés effectivement avec ses élèves.

En plus de la perception de soi, une autre stratégie souvent observée concerne l'appréciation par les étudiants de l'activité réalisée ou, plus précisément, leur perception de la valeur de cette activité. À titre d'exemple, voici un extrait du discours de Nelson, qui revient sur l'utilité des activités de création d'outils d'évaluation :

« Ça sert aux apprentissages [...] que ça ait une cohérence. De manière générale, que ça soit cohérent avec notre enseignement et que ça serve pour les élèves, il faut que ça soit informatif. Dans cette idée, il faut que ça leur apporte quelque chose. Il faut du feedback. C'est aussi que moi, je sois capable de dire à mon élève: tu sais faire ça, tu ne sais pas faire ça. La note, c'est ce qui est construit à la fin. Mais le plus important, c'est de pouvoir dire aux élèves: tu es capable de maîtriser... tu es capable de faire un croquis avec des contraintes, mais y en a deux autres que tu n'as pas faits, tu dois avancer dans cette direction-là. » (Nelson)

Comme Amélie, Nelson semble s'emparer des contenus de la formation et en faire des valeurs propres à son métier d'enseignant (perception de soi). Pour lui, la construction de grilles critériées permet de définir clairement les attentes au regard des apprentissages évalués et, par ce biais, de garantir une cohérence avec l'enseignement réalisé et de donner des rétroactions constructives aux élèves. C'est à ce niveau-là que l'étudiant perçoit la valeur de cette activité non seulement dans le cadre des modules concernés mais aussi, plus largement, dans la pratique enseignante.

Les propos d'Amélie et de Nelson témoignent, selon nous, de l'auto-régulation de leur apprentissage. Ils illustrent la manière dont les étudiants

construisent de nouvelles connaissances et conceptions à propos de l'évaluation des apprentissages, en articulant des éléments théoriques issus de la formation et des réflexions sur leur propre pratique. En revanche, les extraits présentés ne permettent pas de se prononcer quant à l'autorégulation de leur enseignement, puisqu'ils ne font pas de référence précise à la pratique concrète et contextualisée de l'évaluation en classe.

Enfin, du côté des stratégies de contrôle du contexte d'apprentissage, c'est en particulier la gestion des ressources matérielles et sociales disponibles dans l'environnement qui est mise en avant dans le discours des étudiants, comme l'illustre cet extrait :

« Ce qui m'a aussi beaucoup aidée c'est vos retours que vous avez faits dans nos grilles la toute première fois. Ça aide aussi à prendre confiance et à se dire bon, là, je suis dans le truc. Puis avoir un retour car en réalité, dans les stages, on n'a pas de retour des PraFos [...] Au niveau du temps, c'était largement suffisant et ça c'était vraiment bien parce que du coup, on n'avait pas la pression du temps, de "il faut faire vite pour rendre vite". Ma grille, ça m'a pris un mois dans le sens où je faisais un petit bout à chaque fois [...] Puis en termes de ressources, je suis allée un peu farfouiller sur Moodle si je trouvais des petites lectures pour renforcer ma compréhension. Avec le grand cours, je n'étais pas certaine d'avoir bien compris. Donc, j'ai trouvé deux lectures qui m'ont consolidée au niveau de ma compréhension. » (Paula)

Paula fait référence à trois types de ressources qui lui ont servi pour la préparation du dossier de certification du module en didactique des ACM et, probablement aussi (puisqu'elle parle de renforcer sa compréhension), pour la consolidation de son apprentissage. Le premier est de l'ordre de l'interaction sociale, ici avec son formateur, qui lui a proposé des rétroactions utiles concernant la création des outils d'évaluation. Le deuxième concerne la gestion du temps à disposition pour élaborer le dossier et le troisième se rapporte à la gestion d'autres ressources proposées en formation (à travers notamment une plateforme de travail collaboratif, Moodle), dont des textes qui permettaient d'approfondir certains contenus. Les stratégies que nous identifions ici dans le discours de Paula sont à mettre en lien avec l'autorégulation de l'apprentissage de l'étudiante, en ce qu'elles renvoient à la manière

dont elle s'y est prise pour réaliser le travail demandé (création de la grille d'évaluation), à partir de son interprétation des exigences de la tâche et des attentes des formateurs.

Discussion conclusive et perspectives

L'analyse des discours des étudiants nous a permis d'identifier une diversité de stratégies d'autorégulation de l'apprentissage mise en œuvre lors de l'élaboration d'un outil d'évaluation sommative, nécessaire pour la certification de l'un de leurs modules de formation initiale (didactique des ACM). La distinction (catégorisation) que nous avons opérée à des fins d'analyse ne doit pas faire oublier que ces stratégies, de différents ordres (cognitif, métacognitif et motivationnel/volitionnel) sont, très souvent, interreliées. Nous observons, par exemple, des stratégies cognitives (organisation, élaboration, pensée critique) qui soutiennent l'appropriation des contenus de formation, accompagnées par des stratégies motivationnelles/volitionnelles (notamment en lien avec la perception de soi et la valeur attribuée à l'activité) qui mettent en évidence la manière dont ces contenus se transforment peu à peu dans des valeurs professionnelles (en l'occurrence, en matière d'évaluation des apprentissages des élèves) pouvant guider la pratique.

Les stratégies identifiées laissent entrevoir également les rapports qui existent entre l'autorégulation de l'apprentissage des étudiants et l'autorégulation de leur enseignement. En effet, une bonne partie des propos des étudiants se réfèrent à la manière dont ils font face à la tâche demandée (création d'une grille d'évaluation) et aux apprentissages construits au travers de celle-ci, via la mobilisation des contenus travaillés dans les modules de formation concernés par cette étude. Mais certaines réflexions énoncées par les étudiants mettent en évidence à quel point leur appropriation des contenus de formation se met au service de leurs pratiques d'évaluation en classe, que ce soit pour les éclairer, les justifier ou les questionner.

Ce constat ne fait que renforcer nos «intuitions» (présentes à l'origine de notre recherche) sur la nécessité d'articuler davantage les

contenus et les cadres théoriques de nos modules respectifs, afin de réduire les tensions (ne serait-ce que pour faciliter la mise en relation par les étudiants des terminologies propres à chaque module) et de renforcer la cohérence de la formation initiale au sein de notre institution. Comme le suggère la recherche (Peeters et al., 2014; Perry et al., 2008; Randi et Corno, 2000), des interventions ciblées en formation, afin de soutenir de manière explicite le développement des stratégies d'autorégulation de l'apprentissage des étudiants dans nos modules, pourraient également être envisagées.

Il s'avère aussi nécessaire d'accroître les possibilités de collaboration et d'articulation de discours avec les établissements scolaires et, en particulier, avec les formateurs praticiens du terrain (PraFos), pour éviter de creuser le fossé entre les contenus de la formation et les pratiques effectives d'évaluation dans les classes. En effet, il ressort des discours des étudiants (dans des extraits retenus pour ce texte ainsi que dans d'autres propos émis lors des entretiens) que les particularités du contexte sont essentielles dans l'articulation possible des deux rôles qu'ils endossent (celui d'apprenant et celui d'enseignant): comment s'approprier réellement des connaissances sur l'évaluation en ACM, y compris pour pouvoir réguler son enseignement, si les conditions de stage ne permettent pas à l'étudiant d'enseigner cette discipline dans une classe?

Au-delà des retombées possibles en matière de formation, l'étude exploratoire que nous avons réalisée nous amène aussi à réfléchir à des prolongements dans une perspective de recherche – d'autant plus que le nombre réduit de participants (qui plus est, volontaires) à notre étude en constitue une limite. Parmi les objets à investiguer, nous pourrions énoncer, par exemple, la conception de dispositifs complémentaires de recherche, impliquant un plus grand nombre de participants et une analyse encore plus fine des stratégies d'autorégulation identifiées et de leurs liens, toujours au regard d'une articulation entre l'autorégulation de l'apprentissage des étudiants (en contexte de formation) et l'autorégulation de leur enseignement (en contexte de stage). Il s'agirait notamment d'approfondir ce deuxième niveau compte tenu des spécificités, voire des limites liées au statut de stagiaire qui font que les pratiques d'enseignement dans ce contexte ne peuvent pas

être appréhendées au même titre que celles d'un enseignant confirmé. Nous pourrions aussi explorer les stratégies utilisées par les étudiants pour soutenir l'autorégulation des élèves en classe, ce qui représente un troisième niveau d'autorégulation (Kramarski et Heaysman, 2021) s'ajoutant aux deux autres considérés dans cette étude.

Une autre piste serait de recourir à d'autres approches méthodologiques pouvant apporter des éclairages supplémentaires, notamment pour tenir compte de la manière dont les stratégies d'autorégulation à double niveau (apprentissage et enseignement) se déploient en situation – en s'appuyant, par exemple, sur des outils d'observation ou de mise en mots des pratiques lorsqu'elles se réalisent (Wolters et al., 2011; Zimmerman, 2008). Enfin, dans une approche comparative, des études pourraient s'intéresser aux stratégies mises en œuvre par des étudiants dans l'enseignement et l'évaluation d'autres disciplines, ce qui donnerait encore d'autres occasions de collaboration entre modules et spécialistes de différents champs au sein de l'institution.

Annexe : Guide d'entretien semi-directif

Axe 1 : pour faire émerger les savoirs mobilisés

- Présentez l'objet que vous avez conçu dans le cadre du module BP62AVT. (Pourquoi avez-vous choisi cet objet?)
- Comment avez-vous procédé pour construire l'outil d'évaluation certificative? (Décrivez les étapes de la construction)
- Quels sont les savoirs de la formation (théorique et pratique) que vous avez mobilisés pour construire l'outil d'évaluation certificative?

Note: insister pour que les réponses renvoient systématiquement à la séquence et à la grille remise pour le module AVT.

Relances possibles:

- Décrivez les savoirs mobilisés sur les contenus disciplinaires (en lien avec le BP62AVT et le BP52SPE).

- Décrivez les savoirs mobilisés sur la construction d'outils d'évaluation certificative (en lien avec le BP62AVT et le BP52SPE).
- Décrivez les savoirs mobilisés par rapport aux prescriptions (PER et CGE).

Axe 2 : pour faire ressortir des conceptions de l'évaluation, avec leurs dimensions cognitives et affectives

- Êtes-vous satisfait de votre outil d'évaluation? En quoi? Pourquoi? Etc.
- Quelle est la finalité de ce travail de construction de la grille?
- Quels sont les éléments qui pourraient être améliorés?

Relances possibles :

- En cas d'absence, orienter la réponse sur des finalités liées à l'entrée dans la profession.
- En cas d'absence, orienter la réponse par rapport à l'étudiant et par rapport aux élèves.

Axe 3 : pour faire émerger des tensions

- Quelles difficultés avez-vous rencontrées en construisant la grille d'évaluation?
- Quelles ressources supplémentaires auraient été nécessaires : contenu, encadrement, temps...?
- Avez-vous eu l'impression de devoir faire des compromis? Si oui, lesquels? Vis-à-vis des attentes de la formation (formateurs/module)? Vis-à-vis du ou de la PraFo? Vis-à-vis des élèves?
- Par rapport aux apports des modules BP62AVT et le BP52SPE, avez-vous eu l'impression qu'ils étaient plutôt concordants ou plutôt divergents? Justifiez la réponse en regard de la séquence/grille construite.

Références

- Allal, L. (2008). Évaluation des apprentissages. Dans A. van Zanten (dir.), *Dictionnaire de l'éducation* (p. 311-314). Presses universitaires de France.
- Allal, L. et Laveault, D. (2009). Assessment for Learning: évaluation-soutien d'Apprentissage. *Mesure et évaluation en éducation*, 32(2), 99-106. <https://doi.org/10.7202/1024956ar>
- Anderson, L. W. (2002). Curricular alignment : A re-examination. *Theory into Practice*, 41(4), 255-260. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4104_9
- Biggs, J. (2003). *Aligning teaching for constructive learning*. The Higher Education Academy. https://www.heacademy.ac.uk/sites/default/files/resources/id477_aligning_teaching_for_constructing_learning.pdf
- Boekaerts, M. (1996). Self-regulated learning at the junction of cognition and motivation. *European Psychologist*, 1(2), 100-112. <https://doi.org/10.1027/1016-9040.1.2.100>
- Boekaerts, M. (2011). Emotions, emotion regulation, and self-regulation of learning. Dans B. J. Zimmerman et D. H. Schunk (dir.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (p. 408-425). Routledge.
- Broadfoot, P. M., Daugherty, R., Gardner, J., Harlen, W., James, M. et Stobart, G. (2002). *Assessment for learning: 10 principles*. University of Cambridge School of Education.
- Butler, D. L. (2005). L'autorégulation de l'apprentissage et la collaboration dans le développement professionnel des enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 55-78. <https://doi.org/10.7202/012358ar>
- Butler, D. L., Schnellert, L. et Cartier, S. C. (2013). Layers of self- and co-regulation: teachers working collaboratively to support adolescents' self-regulated learning through reading. *Education Research International*, 1-19. <https://doi.org/10.1155/2013/845694>
- Cartier, S. C. et Butler, D. L. (2016). Comprendre et évaluer l'apprentissage autorégulé dans des activités complexes. Dans B. Noël et S. C. Cartier (dir.), *De la métacognition à l'apprentissage autorégulé* (p. 41-54). De Boeck.
- Cartier, S. C. et Mottier Lopez, L. (2017). Introduction : moyens et dispositifs de l'apprentissage autorégulé et de la régulation des apprentissages, une perspective contemporaine. Dans S. C. Cartier et L. Mottier Lopez (dir.),

- Soutien à l'apprentissage autorégulé en contexte scolaire: perspectives francophones* (p. 1-26). Presses de l'Université du Québec.
- Cosnefroy, L. (2011). *L'apprentissage autorégulé: entre cognition et motivation*. Presses universitaires de Grenoble.
- Davis, E. A. (2006). Characterizing productive reflection among preservice elementary teachers: seeing what matters. *Teaching and Teacher Education*, 22(3), 281-301. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.11.005>
- De Ketele, J.-M. (2012). À la recherche de paradigmes unificateurs ou de paradigmes intégrateurs? Dans L. Mottier Lopez et G. Figari (dir.), *Modélisations de l'évaluation en éducation* (p. 195-210). De Boeck.
- Dignath, C. et Veenman, M. V. (2021). The role of direct strategy instruction and indirect activation of self-regulated learning – Evidence from classroom observation studies. *Educational Psychology Review*, 33(2), 489-533. <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09534-0>
- Hadji, C. (2012). *Comment impliquer l'élève dans ses apprentissages. L'autoévaluation, une voie pour la réussite scolaire*. ESF éditeur.
- Jorro, A. 2009. L'évaluation comme savoir professionnel. Dans L. Mottier Lopez et M. Crahay (dir.), *Évaluations en tension: entre la régulation des apprentissages et le pilotage des systèmes* (p. 219-231). De Boeck.
- Karlen, Y., Hertel, S. et Hirt, C. (2020). Teachers' professional competences in self-regulated learning: An approach to integrate teachers' competences as self-regulated learners and as agents of self-regulated learning in a holistic manner. *Frontiers in Education*, 5(159). <https://doi.org/10.3389/educ.2020.00159>
- Kramarski, B. et Heaysman, O. (2021). A conceptual framework and a professional development model for supporting teachers' «triple SRL–SRT processes» and promoting students' academic outcomes. *Educational Psychologist*, 56(4), 298-311. <https://doi.org/10.1080/00461520.2021.1985502>
- Kramarski, B. et Kohen, Z. (2017). Promoting preservice teachers' dual self-regulation roles as learners and as teachers: Effects of generic vs. specific prompts. *Metacognition and Learning*, 12(2), 157-191. <https://doi.org/10.1007/s11409-016-9164-8>
- Lubart, T., Mouchiroud, C., Tordjman, S. et Zenasni, F. (2015). *Psychologie de la créativité* (2^e éd.). Armand Colin.

- Mastracci, A. (2011). *Présentation des outils pour l'évaluation des apprentissages en créativité*. CDC. <https://cdc.qc.ca/pdf/030949-mastracci-outils-evaluation-creativite-marie-victorin-nov-2012-VF.pdf>
- Ménard, L. (2021). Apprendre à apprendre: stratégies d'apprentissage efficaces et compétences d'autorégulation. *Pédagogie collégiale*, 34(3), 4-10.
- Michalsky, T. et Kramarski, B. (2015). Prompting reflections for integrating self-regulation into teacher technology education. *Teachers College Record*, 117(5), 1-38. <https://doi.org/10.1177/016146811511700507>
- Mohib, N. (2018). Stratégies d'autorégulation et synchronisation des temporalités dans un dispositif hybride: le rôle de l'évaluation. *Distances et médiations des savoirs*, 22, 1-16. <https://doi.org/10.4000/dms.2210>
- Mottier Lopez, L. (2015). *Évaluations formative et certificative des apprentissages. Enjeux pour l'enseignement*. De Boeck.
- Mottier Lopez, L. (2016). La microculture de classe: un cadre d'analyse et d'interprétation de la régulation située des apprentissages des élèves. Dans B. Noël et S. C. Cartier (dir.), *De la métacognition à l'apprentissage autorégulé* (p. 67-78). De Boeck.
- Mottier Lopez, L. et Laveault, D. (2008). L'évaluation des apprentissages en contexte scolaire: développements, enjeux et controverses. *Mesure et évaluation en éducation*, 31(3), 5-34. <https://doi.org/10.7202/1024962ar>
- Noël, B. et Cartier, S. C. (dir.) (2016). *De la métacognition à l'apprentissage autorégulé*. De Boeck.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2021). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. (5^e éd.). Armand Colin.
- Pasquini, R. (2019). Élargir conceptuellement le modèle de l'alignement curriculaire pour comprendre la cohérence des pratiques évaluatives sommatives notées des enseignants: enjeux et perspectives. *Mesure et évaluation en éducation*, 42(1), 63-92. <https://doi.org/10.7202/1066598ar>
- Pasquini, R. (2021). *Quand la note devient constructive. Évaluer pour certifier et soutenir les apprentissages*. Presses de l'Université Laval.
- Perry, N. E., Hutchinson, L. et Thauberger, C. (2008). Talking about teaching self-regulated learning: Scaffolding student teachers' development and use of practices that promote self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, 47(2), 97-108.

- Peeters, J., De Backer, F., Reina, V. R., Kindekens, A., Buffel, T. et Lombaerts, K. (2014). The role of teachers' self-regulatory capacities in the implementation of self-regulated learning practices. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 1963-1970.
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. Dans M. Boekaerts, P. R. Pintrich et M. Zeidner (dir.), *Handbook of Self-Regulation* (p. 452-02). Academic Press.
- Porter, A. N. et Peters-Burton, E. E. (2021). Investigating teacher development of self-regulated learning skills in secondary science students. *Teaching and Teacher Education*, 105. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103403>
- Randi, J. et Corno, L. (2000). Teacher innovations in self-regulated learning. Dans M. Boekaerts, P. R. Pintrich et M. Zeidner (dir.), *Handbook of self-regulation* (p. 651-685). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50049-4>
- Roegiers, X. (2005). L'évaluation selon la pédagogie de l'intégration : est-il possible d'évaluer les compétences des élèves? Dans K. Toualbi-Thaâlibi et S. Tawil (dir.), *La refonte de la pédagogie en Algérie. Défis et enjeux d'une société en mutation* (p. 107-124). UNESCO-ONPS.
- Roegiers, X. (2010). *L'école et l'évaluation. Des situations complexes pour évaluer les acquis des élèves*. De Boeck.
- Savoie-Zajc, L. (1997). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (3^e éd., p. 263-285). Presses de l'Université du Québec.
- Schunk, D. H. et Greene, J. A. (2018). Historical, contemporary, and future perspectives on self-regulated learning and performance. Dans D. H. Schunk et J. A. Greene (dir.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (2^e éd., p. 1-15). Routledge; Taylor & Francis Group.
- Sternberg, R. J. et Lubart, T. I. (1995). *Defying the crowd: Cultivating creativity in a culture of conformity*. The free press.
- Theureau, J. (2010). Les entretiens d'autoconfrontation et de remise en situation par les traces matérielles et le programme de recherche « cours d'action ». *Revue d'anthropologie des connaissances*, 4(2), 287-322.
- Thouraya, D. (2007). Guider les étudiants universitaires vers l'autorégulation dans leur apprentissage en ligne. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 4(1), 20-31. <https://doi.org/10.18162/ritpu.2007.127>

- Vermunt, J. et Vermetten, Y. (2004). Patterns in student learning: Relationships between learning strategies, conceptions of learning and learning orientations. *Educational Psychology Review*, 16(4), 359-384. <https://doi.org/10.1007/s10648-004-0005-y>
- Weinstein, C. E., Ridley, D. S., Dahl, T. et Weber, E. S. (1988). Helping students develop strategies for effective learning. *Educational Leadership*, 46(4), 17-19.
- Winne, P. H. et Hadwin, A. F. (1998). Studying as self-regulated engagement in learning. Dans D. Hacker, J. Dunlosky et A. Graesser (dir.), *Metacognition in educational theory and practice* (p. 277-304). Erlbaum.
- Wolters, C. A., Benzon, M. B. et Arroyo-Giner, C. (2011). Assessing strategies for the self-regulation of motivation. Dans D. H. Schunk et B. Zimmerman (dir.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (p. 312-326). Routledge.
- Xu, Y. et Brown, G. T. (2016). Teacher assessment literacy in practice: A reconceptualization. *Teaching and Teacher Education*, 58, 149-162. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.05.010>
- Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 329. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.81.3.329>
- Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45(1), 166-183. <https://doi.org/10.3102/000283120731290>
- Zimmerman, B. J. (2013). From cognitive modeling to self-regulation: a social cognitive career path. *Educational Psychologist*, 48(3), 135-147. <https://doi.org/10.1080/00461520.2013.794676>

Notices biographiques des auteur·e·s

Élise Barbier a exercé en tant qu'enseignante de français dans l'enseignement secondaire. Actuellement, elle réalise une thèse de doctorat à l'Université catholique de Louvain (Belgique) sur la formation des enseignants à la métacognition. Parallèlement, elle est maître-assistante en psychopédagogie pour la formation des enseignants à la Haute École pédagogique Vinci et est assistante d'enseignement pour le master en sciences de l'éducation à l'UCLouvain.

Ruth Benveggen est chargée d'enseignement de la didactique des langues étrangères à la Haute école pédagogique du canton de Vaud (Suisse). Elle a vingt-cinq ans d'expérience dans l'enseignement de l'anglais langue étrangère, principalement aux jeunes apprenant·e·s, et dans la formation des enseignant·e·s.

Jean-Louis Berger est professeur ordinaire à l'Université de Fribourg (Suisse). Son expertise se situe dans le domaine de la psychologie de l'éducation. Ses travaux de recherche portent sur les processus d'enseignement, de formation et d'apprentissage au cours de l'enfance et de l'adolescence. Il mène notamment des études sur l'autorégulation de l'apprentissage, la métacognition, les stratégies d'apprentissage ou la motivation à apprendre et à enseigner.

Olivier Bolomey a enseigné diverses disciplines une douzaine d'années en 7H-8H. Actuellement, il est chargé d'enseignement en didactique

de l'allemand langue étrangère à la Haute école pédagogique du canton de Vaud (Suisse). En plus de former de futur-e-s enseignant-e-s de l'école primaire, il coordonne l'organisation de projets d'échanges avec la Suisse alémanique et réalise une thèse de doctorat en didactique des langues étrangères.

Sylvie C. Cartier est professeure titulaire au Département de psychopédagogie et andragogie de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal (Canada). Son expertise porte sur l'apprentissage autorégulé, l'apprentissage par la lecture, la difficulté à apprendre et l'innovation pédagogique. Elle a coorganisé les quatre premiers symposiums sur l'apprentissage autorégulé dans le cadre du Réseau international Éducation et Formation (REF).

Stéphane Colognesi est professeur à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université catholique de Louvain (Belgique). Ses recherches portent sur l'enseignement et l'apprentissage au primaire et secondaire ainsi que sur les dispositifs de formation des enseignants et des formateurs d'enseignants.

Julie Dewulf-Termolle détient un master en sciences de l'éducation. Dans le cadre de son mémoire de fin de formation, elle s'est intéressée à la question de la formation des enseignants à la métacognition.

John Didier est professeur ordinaire en didactique des activités créatrices et techniques à la Haute école pédagogique du canton de Vaud (Suisse). Il s'intéresse à l'enseignement du design, à la didactique des activités créatrices et manuelles, ainsi qu'au processus créatif dans l'enseignement des disciplines artistiques et techniques.

Mylène Ducrey Monnier est professeure associée à la Haute école pédagogique du canton de Vaud (Suisse), dans l'unité d'enseignement et de recherche «Enseignement, Apprentissage et Évaluation» et membre du groupe de recherche ASSESS – Accompagnement, Suivi, Soutien aux pratiques d'Évaluation des Savoirs Scolaires. Ses enseignements et travaux de recherche portent sur les pratiques de différenciation et d'évaluation en contexte inclusif.

Dyane Escorcía est professeure des universités en sciences de l'éducation et de la formation à l'Université Clermont-Auvergne (France). Ses travaux de recherche portent sur l'apprentissage et l'enseignement de l'écriture dans le contexte de l'enseignement supérieur. Plus précisément, elle s'intéresse à l'étude des processus métacognitifs en lien avec l'écriture et aux effets des conceptions et des pratiques des enseignants du supérieur sur l'apprentissage de la production d'écrits.

Annick Fagnant est professeure à la Faculté de psychologie, logopédie et sciences de l'éducation de l'Université de Liège (Belgique). Ses recherches portent notamment sur l'enseignement/apprentissage des mathématiques dans l'enseignement fondamental, sur l'apprentissage autorégulé et sur la problématique de l'évaluation en classe.

Lucy Kottsieper, chargée d'enseignement à la Haute école pédagogique du canton de Vaud (Suisse), enseigne la didactique de l'anglais et de l'allemand aux futur·e·s enseignant·e·s de langues secondes aux niveaux primaire et secondaire. Elle s'intéresse particulièrement à l'enseignement différencié, à la stimulation cognitive des apprenant·e·s et à l'apprentissage numérique.

Céline Lepareur est chargée d'enseignement à la Haute école pédagogique du canton de Vaud (Suisse) et membre du groupe de recherche ASSESS – Accompagnement, Suivi, Soutien aux pratiques d'Évaluation des Savoirs Scolaires. Ses enseignements et travaux de recherche portent sur les pratiques évaluatives des enseignant·e·s et leurs effets sur l'autorégulation de l'apprentissage.

Yannick Lonhay est assistant à la Faculté de psychologie, logopédie et sciences de l'éducation de l'Université de Liège (Belgique), où il mène actuellement une thèse de doctorat sur les connaissances pédagogiques de contenu des enseignants dans le domaine des mathématiques au préscolaire. Il s'intéresse aussi au développement de l'apprentissage autorégulé à ce niveau scolaire.

Natacha Martynow est attachée de formation au Centre interfacultaire de formation des enseignants (CIFEN) de l'Université de Liège (Belgique). Parallèlement, elle est enseignante en formation initiale de

futurs enseignants au sein d'une Haute école belge. Elle s'intéresse aux dispositifs d'enseignement/apprentissage en classe.

Guillaume Massy est chargé d'enseignement à la Haute école pédagogique du canton de Vaud (Suisse), enseignant et chercheur en pédagogie créative. Son expertise dans le domaine des activités créatrices et manuelles lui permet de développer des approches novatrices pour former les enseignant-e-s à la pratique et l'évaluation de la créativité en classe.

Yann Mercier-Brunel est professeur des universités à Aix-Marseille Université (France). Ses travaux portent sur les gestes professionnels évaluatifs des enseignants pour soutenir l'autorégulation de l'apprentissage des élèves, et sur les normes professionnelles et sociales qui sous-tendent ces gestes. Il intervient à différents niveaux de la formation initiale et continue et de la recherche sur l'accompagnement des récentes réformes de l'évaluation en France.

Marta Minguela est chargée de cours à la faculté de psychologie de l'Université de Barcelone (Espagne). Ses recherches portent sur l'étude des processus de lecture et d'écriture pour apprendre à différents niveaux d'enseignement. Elle s'intéresse plus particulièrement au rôle de la métacognition et de l'autorégulation, à l'enseignement de ces processus et au rôle des psychologues de l'éducation dans l'amélioration des pratiques éducatives des enseignants.

Fernando Morales Villabona est chargé d'enseignement à la Haute école pédagogique du canton de Vaud (Suisse). Il intervient dans la formation initiale et continue des enseignant-e-s du canton. Ses recherches portent principalement sur les pratiques d'évaluation (formative, sommative), l'implication des élèves dans celles-ci et les processus de régulation de l'apprentissage dans l'enseignement primaire et secondaire.

Table des matières

Sylvie C. Cartier, Jean-Louis Berger et Annick Fagnant <i>Introduction</i>	7
Annick Fagnant, Natacha Martynow et Yannick Lonhay <i>Quelle place un référentiel de compétences initiales offre-t-il au développement de l'apprentissage autorégulé dans l'enseignement maternel?</i> <i>Les perceptions de différents acteurs de l'enseignement</i>	13
Élise Barbier, Julie Dewulf-Termolle, Stéphane Colognesi <i>Évolution des connaissances et des croyances relatives à la métacognition de futurs enseignants du secondaire</i>	45
Yann Mercier-Brunel <i>Les normes évaluatives des enseignants face aux réformes de l'évaluation en France: en quoi constituent-elles un obstacle à une évaluation soutenant le processus d'autorégulation de l'apprentissage des élèves?</i>	71

Dyanne Escorcía, Marta Minguela <i>Comment les enseignants promeuvent-ils l'apprentissage autorégulé : une revue de travaux portant sur l'observation de situations d'enseignement</i>	101
Jean-Louis Berger <i>Promesses et obstacles de l'intégration de l'apprentissage autorégulé aux pratiques d'enseignement</i>	135
Céline Lepareur, Fernando Morales Villabona, Mylène Ducrey Monnier, Ruth Benvegner, Lucy Kottsieper, Olivier Bolomey <i>Soutenir les stratégies d'autorégulation d'élèves débutant l'apprentissage d'une langue étrangère Une recherche collaborative à l'école primaire</i>	167
Sylvie C. Cartier <i>Approche d'innovation pédagogique fondée sur la recherche-action et le soutien à l'apprentissage autorégulé du personnel scolaire</i>	199
Fernando Morales Villabona, Céline Lepareur, Guillaume Massy, Mylène Ducrey Monnier, John Didier <i>Stratégies d'autorégulation lors de la conception de démarches d'évaluation sommative dans une discipline artistique : enjeux pour la formation de futurs enseignants</i>	231
Notices biographiques des auteur·e·s	261

Achévé d'imprimer

en février 2024

Pour le compte des Éditions Alphil-Presses universitaires suisses

Responsable de production : Sandra Lena

Jacques et Rania sont très engagés dans l'enseignement qu'ils offrent à leurs élèves et dans leur propre formation continue. En plus de guider leurs élèves dans les apprentissages de disciplines scolaires, ils veulent aussi les soutenir dans la prise en charge de leur apprentissage. En fait, ils souhaitent les conduire à « apprendre de manière autorégulée ».

Or, comment ces enseignants conçoivent-ils l'apprentissage autorégulé? Que font-ils déjà dans leur enseignement pour favoriser l'apprentissage autorégulé des élèves? Eux-mêmes, lorsqu'ils sont en formation, comment sont-ils soutenus dans leur apprentissage de pratiques nouvelles ou innovantes?

Aborder ces questions est important, car cela pourrait servir à orienter de nouvelles initiatives pédagogiques dans les classes ainsi qu'en formation initiale et continue des enseignants. Le but du présent ouvrage vise ainsi à contribuer à répondre à ces interrogations.

Ce livre se veut un ouvrage de référence pour les enseignants, les conseillers pédagogiques, les inspecteurs d'écoles, les étudiants aux trois cycles de l'enseignement supérieur, ainsi que pour tous les chercheurs qui se situent dans le champ en sciences de l'éducation. En effet, en réunissant des aspects théoriques et pratiques concernant les conceptions et les pratiques des enseignants au regard de l'apprentissage autorégulé ainsi que leur formation ciblant cette fois leur propre apprentissage autorégulé, cet ouvrage cherche à devenir une référence dans le domaine pour la francophonie.

ISBN : 978-2-88930-586-5



9 782889 305865