

L'apprentissage autorégulé

PÉDAGOGIES EN DÉVELOPPEMENT



Sous la direction de
Jean-Louis Berger et
Sylvie C. Cartier

Préface de Michel Grangeat

L'apprentissage autorégulé

Collection dirigée par
Jean-Marie De Ketele

L'apprentissage autorégulé

Préface de Michel Grangeat

PÉDAGOGIES EN DÉVELOPPEMENT

Sous la direction
de Jean-Louis Berger
et Sylvie C. Cartier

Pour toute information sur notre fonds et les nouveautés dans votre domaine de spécialisation, consultez notre site web: www.deboecksuperieur.com

© De Boeck Supérieur s.a., 2023
Rue du Bosquet, 7 – B1348 Louvain-la-Neuve

Tous droits réservés pour tous pays.

Il est interdit, sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, de reproduire (notamment par photocopie) partiellement ou totalement le présent ouvrage, de le stocker dans une banque de données ou de le communiquer au public, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit.

Dépôt légal :
Bibliothèque nationale, Paris : février 2023
Bibliothèque royale de Belgique, Bruxelles : 2023/13647/001

ISSN 0777-5245
ISBN 978-2-8073-5123-3

S O M M A I R E

PRÉFACE	9
Par Michel GRANGEAT	
INTRODUCTION	15
Par Jean-Louis BERGER et Sylvie C. CARTIER	

PREMIÈRE PARTIE CONCEPTS DE L'APPRENTISSAGE AUTORÉGULÉ

CHAPITRE 1	
De l'importance de se mettre d'accord sur le plan terminologique	23
Par Jean-Louis BERGER et Sylvie C. CARTIER	
CHAPITRE 2	
Autorégulation, co-régulation et régulation socialement partagée	
Enjeux de distinction conceptuelle et proposition de clarification à partir d'une typologie.	35
Par Fernando MORALES VILLABONA	
CHAPITRE 3	
Apprentissage autorégulé, approches d'apprentissages et engagement de l'étudiant	
Querelles de territoires ou réelles complémentarités ?	53
Par Laurent COSNEFROY	

CHAPITRE 4

**Rôles multiples des croyances motivationnelles
dans l'autorégulation de l'apprentissage**

État de la question 73

Par Jean-Louis BERGER

**DEUXIÈME PARTIE
MODÈLES DE L'APPRENTISSAGE AUTORÉGULÉ
EN CONTEXTE DE LECTURE ET D'ÉCRITURE**

CHAPITRE 5

**Perspective contemporaine sur l'apprentissage
autorégulé dans des activités complexes**

L'exemple de l'apprentissage par la lecture 93

Par Sylvie C. CARTIER

CHAPITRE 6

**Approche intégrative de l'apprentissage
de l'écriture dans l'enseignement supérieur**Connaissances métacognitives, stratégies d'autorégulation,
apports de la motivation et influence du contexte 119

Par Dyanne ESCORCIA

**TROISIÈME PARTIE
APPRENTISSAGE AUTORÉGULÉ ET ENSEIGNEMENT**

CHAPITRE 7

**Approche située des feedbacks soutenant
l'autorégulation de l'apprentissage** 141

Par Yann MERCIER-BRUNEL

CHAPITRE 8

Apprentissage autorégulé en classe de sciencesPenser l'articulation de l'évaluation formative
à la démarche d'investigation 161

Par Céline LEPAREUR

CHAPITRE 9

**Apprentissage autorégulé et mathématiques
au préscolaire**

Que nous dit la littérature internationale? 181

Par Annick FAGNANT et Yannick LONHAY

CHAPITRE 10

**Croyances des enseignants et des futurs
enseignants relatives à la métacognition 199**

Par Élise BARBIER et Stéphane COLOGNESI

TABLE DES MATIÈRES 217

P R É F A C E

Les rencontres du Réseau international francophone de recherche en éducation et formation (REF) sont l'occasion de confronter les approches et de construire des projets de recherche à propos de thématiques en pointe dans le monde éducatif. Ces rencontres permettent aussi de construire des ponts avec les approches anglophones. C'est donc, pour moi, un réel plaisir que de préfacier cet ouvrage sur un sujet clé de l'éducation : l'apprentissage autorégulé ou, pour le dire autrement et brièvement, l'élaboration des compétences à piloter ses propres apprentissages de manière réfléchie, donc en considérant aussi ses aspects motivationnels et émotionnels. Ce sujet est central pour que l'apprenant puisse devenir autonome dans ses apprentissages, c'est-à-dire construise les compétences à apprendre sans nécessairement l'intervention d'un adulte, d'un expert ou d'un dispositif qui dresserait le plan d'apprentissage et contrôlerait l'avancée de la tâche. Dans le monde scolaire, tout comme dans la société dans son ensemble, il s'agit là de compétences essentielles.

Cet ouvrage sera utile à plus d'un titre, mais j'en soulignerai deux. D'abord, il présente l'état du savoir académique international à propos des aspects majeurs du concept ; les personnes qui cherchent, enseignent, forment ou se forment bénéficieront de ce précieux travail de synthèse. Ensuite, l'ouvrage est riche car il assume clairement une approche multidimensionnelle du concept. Ainsi, par exemple, l'apprenant est considéré dans son environnement, les facteurs de développement de la régulation pouvant venir, à la fois, du sujet ou du contexte. Cette approche prend en compte, entre autres, l'individu en lien avec son ou ses groupes d'appartenance, l'apprentissage en tant qu'il est inscrit dans un contexte particulier

ou les stratégies d'apprentissage en relation avec les activités enseignantes. Cette approche complexe s'avère difficile mais vraisemblablement plus proche de la réalité des classes que les approches trop ciblées sur un seul aspect du phénomène étudié. La perspective choisie dans cet ouvrage est donc prometteuse.

Les écueils existent, cependant, et les usagers de l'ouvrage devraient prendre garde à ne pas se replier sur une perspective simplificatrice. Ainsi, si pour parvenir à une autorégulation réussie, il devenait nécessaire et suffisant de disposer d'un fort sentiment d'efficacité personnelle, alors on pourrait penser que cette perspective éducationnelle constitue une nouvelle voie sélective, dissimulée derrière un discours pédagogiquement correct. On retomberait alors dans les errements découlant, par exemple, d'une lecture simplificatrice du concept de métacognition, qui a été profitable à quelques spécialistes mais ne l'a guère été aux élèves dont on cherchait à diagnostiquer le profil d'apprentissage, avant d'avoir commencé à traiter le moindre contenu, pour savoir s'il fallait les tourner vers une méthode auditive ou visuelle. Il nous faudrait éviter d'innover en rond¹. Prendre en compte l'environnement éducationnel, comme cela est avancé dans cet ouvrage, devrait permettre d'éviter cet écueil. Considérer les apprentissages dans leur contexte devrait permettre de contrebalancer les écarts dus à l'histoire personnelle des élèves, sous ses aspects familiaux, sociaux, économiques et culturels et, aussi, à leurs expériences scolaires, aux effets de leur fréquentation antérieure avec les différents savoirs enseignés et le système scolaire.

Dans ce contexte d'apprentissage, la place des enseignantes et enseignants est centrale, surtout dans les classes primaires et secondaires inférieures. De la même manière que les élèves seraient plus performants en maîtrisant un grand nombre de stratégies d'apprentissage, ces spécialistes des apprentissages devraient pratiquer un enseignement plus juste et efficace en disposant d'un répertoire d'actions plus étendu. Pour ces spécialistes, il s'agit de savoir adapter les pratiques à la diversité des élèves du groupe classe, savoir les adapter dans l'immédiateté de la séance en cours, tout comme dans le temps plus long de la séquence ou de la période. Ces adaptations constituent des tâches complexes, car l'aboutissement dépend de plusieurs facteurs, tels que la spécificité du savoir enseigné, la culture de l'équipe enseignante, les préconceptions des élèves, et, bien sûr, leurs compétences d'autorégulation². Elles sont complexes aussi car leur aboutissement dépend d'un processus continu. Chaque geste posé, chaque

-
1. Grangeat, M. (2020). Métacognition, S'éviter d'innover en rond. *Cahiers pédagogiques*, 563, 50-51.
 2. Grangeat, M. (Ed.) (2015). *Understanding science teachers' professional knowledge growth*. Sense Publishers.

phrase énoncée, chaque attitude esquissée s'inscrit dans le processus et en influence la suite.

Ce constat peut être décourageant tant la tâche paraît impossible. Heureusement, des voies existent pour contourner et dépasser cet obstacle. La première consiste à donner aux élèves les informations et les méthodes nécessaires pour s'engager dans l'activité. Les perspectives ouvertes par l'évaluation formative comme soutien des apprentissages (*Assessment for learning*) constituent des pratiques qui ont été montrées comme favorables à l'autorégulation de l'apprentissage³. Cette évaluation permet, en effet, à l'élève d'obtenir des informations sur la validité des stratégies pour atteindre les buts fixés (feedforward) et sur l'avancée de la tâche en cours, dans le cadre de ces stratégies (feedback)⁴. Ces informations essentielles pour réguler les apprentissages et améliorer les réussites ne sont réparties, ni de manière innée chez les élèves, ni indépendamment du statut social de leurs familles; l'évaluation formative est un moyen de les mettre à jour plus équitablement. Une autre piste réside dans une pratique raisonnée de l'enseignement explicite. Énoncer clairement les attentes enseignantes, indiquer aux élèves les aspects essentiels de l'activité qui devront être pris en compte pour réussir, compter sur l'étayage du groupe ou de l'adulte avant de mettre l'élève devant une épreuve individuelle, renvoyer des informations positives sur l'avancée de la tâche, sont des pratiques de base dont l'efficacité pour un enseignement plus équitable est attestée⁵. Cette perspective s'inscrit dans les éléments que les contributions à cet ouvrage montrent comme propices à l'autorégulation. Elle n'est pas incompatible avec des situations d'enseignement ouvertes, telles que la conduite de projets ou les démarches d'investigation, sous réserve de quelques adaptations éventuelles.

Ces adaptations consistent, essentiellement, à laisser plus de place à la discussion en classe. Cette discussion a pour but de parler des conceptions des élèves, par exemple à propos de la motivation ou des stratégies métacognitives, comme le montrent plusieurs chapitres de cet ouvrage. Cette discussion a aussi pour but d'argumenter, d'alimenter une controverse propre à montrer que, face à un obstacle, à une question, à une incertitude, plusieurs points de vue peuvent être envisagés, que des faits objectifs peuvent les soutenir plus ou moins solidement et que sa propre manière

-
3. Lepareur, C. & Grangeat, M. (2017). L'évaluation formative : soutien à l'autorégulation des apprentissages dans les enseignements scientifiques? Dans S. Cartier & L. Mottier-Lopez (dir.). *Soutien à l'apprentissage autorégulé en contexte scolaire* (pp. 183-212). Ottawa : Presses de l'Université du Québec.
 4. Grangeat, M., Harrison, C., & Dolin, J. (2021). Exploring assessment in STEM inquiry learning classroom. *International Journal of Science Education*, 43(3), 345-361.
 5. Grangeat, M. & Lepareur, C. (2019). Rôle du feedback enseignant sur l'autorégulation des apprentissages. *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, 5(2), 5-28.

de voir peut changer sous l'effet des arguments des pairs⁶. Ces discussions facilitent vraisemblablement l'adhésion à un point de vue progressiste quant à la croissance de l'esprit, en d'autres mots réduisent la tendance à croire à une conception fixiste de l'intelligence, à croire que l'absence de réussite est une fatalité pour quelques élèves. Ici encore, ce changement de point de vue est montré, dans cet ouvrage, comme favorable à l'autorégulation de l'apprentissage.

Ces discussions devraient aussi mettre en évidence des éléments qui sont évoqués dans l'ouvrage sans être approfondis, non par négligence des auteurs et autrices, mais par manque de résultats de recherche. Ces sont les éléments que je dirais en « creux », en référence, par exemple, aux pratiques de sculpture pour lesquelles il importe de donner forme, tout autant, à la matière et aux vides créés par cette matière; sans attention portée aux creux instaurés par la matière, la sculpture risque d'être insignifiante, plate, sans émotions. Dans cet ouvrage, il s'agit de la régulation pour inhiber une réponse, juste évoquée dans un chapitre. Or s'empêcher de faire est parfois aussi, voire plus, important que de faire. On a pu montrer que ces capacités à inhiber une stratégie que l'on sait inadéquate même si elle est rassurante, ou à s'empêcher d'agir car le bénéfique individuel se ferait aux dépens du collectif, sont des capacités qui complètent celles à savoir réagir vite ou à raisonner de manière logique⁷. Il s'agit aussi de la régulation face à l'échec, évoquée également dans un chapitre, qui est souvent écartée alors qu'elle devrait ouvrir des moyens d'action aux élèves qui ont trop d'angoisses ou de difficultés scolaires. Parler de l'échec et savoir comment les autres, les pairs, s'arrangent pour le dépasser représente, vraisemblablement, un éclairage stimulant pour les élèves qui pensent l'échec comme une fatalité qu'il leur faut accepter. C'est aussi une occasion de parler de ses émotions face à la tâche scolaire. L'ouvrage ouvre des pistes en ce sens qu'il serait passionnant d'explorer.

Cette participation des élèves, en complément et dans le cadre de l'action enseignante, s'inscrit dans une perspective plus large, qui n'est pas abordée dans cet ouvrage car elle est écartée dès le départ du champ d'investigation; ce qui est heureux tant le sujet aurait été vaste. Il n'empêche que l'autorégulation de l'apprentissage devrait contribuer à la régulation en éducation, au sens des activités au-delà du monde scolaire. Des mécanismes favorisant la participation des enfants – au sens des conventions internationales, c'est-à-dire de personnes en dessous de 18 ans – sont développés

6. Rached, E. & Grangeat, M. (2021). French teachers' informal formative assessment in the context of inquiry-based learning. *International Journal of Science Education*, 43(3), 385-406.

7. Grangeat, M. (2018). Metacognition, a way for strengthening instruction and learning. *European School Education Gateway*.

dans de nombreuses institutions publiques pour permettre à ces jeunes de faire entendre leur voix dans la conduite des affaires les concernant, qu'elles soient familiales – et l'on pense aux situations de séparations parentales ou de placement – ou scolaires – telle l'orientation – ou encore publiques – telle la gestion de projets au niveau des collectivités locales ou internationales. Dans ces activités, il devrait être utile de savoir s'engager, d'avoir une estime de soi équilibrée, de pouvoir gérer ses émotions et de pouvoir argumenter. Toutes compétences visées par l'autorégulation de l'apprentissage. Nous sortons alors du sujet strict de l'ouvrage mais il est toujours souhaitable et encourageant d'inscrire les buts de l'enseignement dans des perspectives plus larges qui rejoignent les préoccupations sociétales.

Une raison supplémentaire pour lire et utiliser cet ouvrage.

Michel Grangeat

*Professeur émérite de Sciences de l'éducation
et de la formation*

Université Grenoble Alpes – France

*Laboratoire de recherche sur les apprentissages en contexte
(LaRAC)*

INTRODUCTION

Jean-Louis BERGER et Sylvie C. CARTIER

1. LOGIQUE DE CONSTRUCTION DU LIVRE

Comprendre et soutenir l'apprentissage en contexte scolaire 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 «réussir les études» est de favoriser des contextes scolaires qui favorisent l'apprentissage autorégulé de la part des apprenants, c'est-à-dire qui permettent à ces derniers de prendre en main avec succès leur apprentissage. En effet, l'apprentissage autorégulé se définit comme un processus complexe, dynamique et qui se manifeste en particulier dans le contexte d'activités complexes. 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 & Büchel, 2013 et 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 perspectives proches telles que la métacognition (Noël, 1991; Noël & Cartier, 2016; Grangeat, 1999), la régulation des apprentissages (Allal, 2007; Mottier Lopez, 2012),

l'autorégulation de l'apprentissage (Berger & Büchel, 2013), mais aussi l'apprentissage autorégulé (Cartier & Butler, 2016) et divers modèles théoriques du domaine (Berger, 2015; Cartier & Berger, 2020; Cartier & Mottier Lopez, 2017; Cosnefroy, 2011; Noël & 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 dans ce champ et dans des domaines connexes tels que l'engagement et la motivation afin de créer une identité spécifique du champ en francophonie. Par ailleurs, 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 & Cartier, 2016), le soutien à l'apprentissage autorégulé de l'élève (Cartier & Mottier Lopez, 2017), l'évaluation (Mercier-Brunel, Mottier Lopez & Cartier, 2019) ainsi que de l'éclairage du contexte dans ce domaine (Cartier & Berger, 2020).

Le présent ouvrage se distingue des précédents. En effet, des chercheurs ayant participé à l'une ou plusieurs rencontres du REF ont décidé de produire un ouvrage unique visant à présenter l'état des connaissances dans le domaine en langue française. Ainsi, cet ouvrage regroupe un ensemble de textes qui réalisent la synthèse de recherches réalisées en langue anglaise et française dans le domaine.

Ceci veut donc être un ouvrage de référence de type *handbook* qui s'adresse aux étudiants en formation professionnelle en éducation et en psychologie, des premiers cycles et des cycles supérieurs, qui veulent s'initier à ce domaine dont les contributions en recherche et en enseignement sont de plus en plus nombreuses. Cet ouvrage s'adresse aussi aux chercheurs et aux étudiants des cycles supérieurs en formation à la recherche qui y trouveront des contributions aux enjeux de la recherche dans les domaines suivants :

- Contribuer au débat sur la définition du concept central au domaine – l'apprentissage autorégulé – ainsi que des concepts impliqués dans ce domaine afin de statuer sur une définition qui fait consensus.
- Renouveler une conceptualisation de la relation entre apprentissage autorégulé, autorégulation, stratégies d'autorégulation, régulation, métacognition, motivation, engagement, tout en intégrant un regard sur diverses composantes contextuelles (sociales, communautaires, scolaires) et individuelles (cognitives, affectives, comportementales).
- Mettre en évidence les affiliations, similitudes, différences et complémentarités entre les traditions de recherche liées aux divers concepts intégrés dans le domaine ou considérés dans des champs connexes.

2. APPORTS DE CHAQUE TEXTE

À ces fins, le présent ouvrage est structuré en trois parties regroupant dix contributions de recherche. La première partie traite d'aspects conceptuels de l'apprentissage, alors que la deuxième partie propose deux approches intégratives et explicatives de l'apprentissage. Enfin, la troisième partie présente une approche et des recensions des écrits sur les pratiques des enseignants au regard de l'apprentissage autorégulé.

La première partie, constituée de quatre chapitres, aborde les questions de l'importance de se mettre d'accord sur le plan terminologique ainsi que de la place du concept de l'apprentissage autorégulé parmi des concepts proches. Le chapitre premier de Jean-Louis Berger et Sylvie Cartier (coéditeurs de cet ouvrage) traite de manière directe de l'importance de se mettre d'accord sur le plan terminologique. Ces auteurs montrent les éléments de proximité et de distinction entre divers concepts pour lesquels un besoin de clarification définitoire est présent. Dans le deuxième chapitre, Fernando Morales Villabona traite des enjeux de distinction conceptuelle des concepts d'autorégulation, de co-régulation et de régulation socialement partagée. Il propose une clarification à partir d'une typologie nouvelle. Au troisième chapitre, Laurent Cosnefroy pose la question de querelles de territoires ou de réelles complémentarités entre les concepts clés d'apprentissage autorégulé, d'approches d'apprentissage et d'engagement de l'étudiant. Le quatrième chapitre, rédigé par Jean-Louis Berger, se propose de mettre en évidence la manière dont les croyances motivationnelles ont été intégrées à certains des modèles principaux du champ de l'apprentissage autorégulé ainsi que le rôle qui leur a été assigné.

La deuxième partie est constituée de deux chapitres. Elle propose des perspectives qui se veulent intégratives et explicatives de l'apprentissage autorégulé. Ces perspectives se situent dans le domaine du français, langue d'enseignement, en contexte de lecture, d'une part, et d'écriture, d'autre part. Au cinquième chapitre de l'ouvrage, Sylvie Cartier présente une perspective contemporaine de l'apprentissage autorégulé, illustrée à partir de l'exemple du modèle « apprendre par la lecture ». Ce dernier se fonde sur une synthèse des principaux travaux majeurs sur l'apprentissage autorégulé sollicité en contexte de lecture. Dans le chapitre six, Dyanne Escorcía propose une approche intégrative de l'apprentissage de l'écriture dans l'enseignement supérieur. Elle intègre dans cette proposition les connaissances métacognitives, les stratégies d'autorégulation, les apports de la motivation et l'influence du contexte.

La troisième et dernière partie de cet ouvrage est constituée de quatre chapitres. Il s'agit d'une approche et de recensions d'écrits sur les pratiques des enseignants au regard de l'apprentissage autorégulé.

Dans le chapitre sept, Yann Mercier-Brunel présente une approche située des feedbacks soutenant l'autorégulation de l'apprentissage. Ce travail s'intéresse aux travaux de mise en relation des feedbacks et de l'autorégulation de l'apprentissage par les élèves, en contextes authentiques de classes, et aux feedbacks oraux des enseignants adressés aux élèves au quotidien. Au chapitre huit, Céline Lepareur pense l'articulation de l'évaluation formative à la démarche d'investigation selon un regard portant sur l'apprentissage autorégulé en classe de sciences. À partir d'une recension des écrits, elle propose un éclairage conceptuel sur ce domaine et offre une synthèse des thématiques traitées dans ce contexte. Dans le neuvième chapitre, rédigé par Annick Fagnant et Yannick Lonhay, les auteurs ont réalisé une revue de la littérature scientifique sur l'apprentissage autorégulé en lien avec les mathématiques au préscolaire. Sur ce sujet, ils se proposent de répondre à la question : que nous dit la littérature internationale ? Enfin, dans le dixième chapitre, Élise Barbier et Stéphane Colognesi proposent une recension des écrits au sujet des conceptions et croyances relatives à la métacognition chez les enseignants et futurs enseignants, un des aspects cognitifs de l'autorégulation de l'apprentissage.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Allal, L. (2007). Régulation des apprentissages : orientations conceptuelles pour la recherche et la pratique en éducation. Dans L. Allal & L. Mottier Lopez (dir.), *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation* (pp. 7-24). De Boeck.
- Berger, J.-L. & Büchel, F. P. (2013). Le concept d'apprentissage autorégulé : une introduction. Dans J.-L. Berger & F. P. Büchel (dir.), *L'autorégulation de l'apprentissage : perspectives théoriques et recherches empiriques* (pp. 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.
- Cartier, S. C. & Berger, J.-L. (dir.) (2020). *Prendre en charge son apprentissage. L'apprentissage autorégulé à la lumière de contextes*. L'Harmattan.
- Cartier, S. C. & D. L. Butler (2016). Comprendre et évaluer l'apprentissage autorégulé. Dans B. Noël & S. C. Cartier (dir.), *De la métacognition à l'apprentissage autorégulé* (pp. 41-54). De Boeck.
- Cartier, S. C. & Mottier Lopez, L. (2017). Moyens et dispositifs de l'apprentissage autorégulé et de la régulation de l'apprentissage. Dans S. C. Cartier & L. Mottier Lopez (dir.), *Dans Soutien à l'apprentissage autorégulé en contexte scolaire* (pp. 1-26). Presses universitaires du Québec.
- 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 & P. Meirieu (dir.) *La métacognition, une aide au travail des élèves* (pp. 95-129). ESF.
- Greene, J. A. (2018). *Self-regulation in education*. Routledge.
- Mercier-Brunel, Y., Mottier Lopez, L. & 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.
- Noël, B. & Cartier, S. C. (dir.) (2016). *De la métacognition à l'apprentissage autorégulé*. De Boeck.

Appréhender les enjeux actuels de l'apprentissage autorégulé

L'apprentissage autorégulé, soit la façon dont l'élève ou l'étudiant prend en charge son propre apprentissage, est un thème d'actualité dans les pratiques éducatives et la recherche en éducation.

Comment l'élève mobilise-t-il des stratégies d'apprentissage cognitives et métacognitives ? Comment se motive-t-il ? Comment gère-t-il son travail et son environnement en vue d'atteindre les objectifs fixés ou qu'il se fixe ? Ce livre répond à toutes ces questions essentielles et particulièrement d'actualité suite à l'essor des cours en ligne ou de l'enseignement hybride lié à la pandémie de Covid-19.

L'ouvrage est composé de trois parties :

- Les concepts de l'apprentissage autorégulé ;
- Les modèles de l'apprentissage autorégulé en contexte de lecture et d'écriture ;
- L'apprentissage autorégulé et l'enseignement.

Un ouvrage de référence pour les chercheurs en Sciences de l'Éducation, les professeurs et les étudiants de l'enseignement supérieur.

Jean-Louis Berger est professeur ordinaire au Département des Sciences de l'Éducation et de la Formation de l'Université de Fribourg, Suisse. Ses enseignements et recherches portent sur l'apprentissage autorégulé, la motivation à apprendre, la métacognition ou encore sur la formation professionnelle en alternance.

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. Ses enseignements et recherches portent sur l'apprentissage autorégulé, l'apprentissage par la lecture, la difficulté à apprendre et l'innovation pédagogique en contexte universitaire.

Michel Grangeat est professeur émérite de Sciences de l'Éducation à l'Université Grenoble Alpes.

DANS LA MÊME COLLECTION

deboeck **B**
SUPÉRIEUR



ISBN 978-2-8073-5123-3
ISSN 0777-5245

www.deboecksuperieur.com