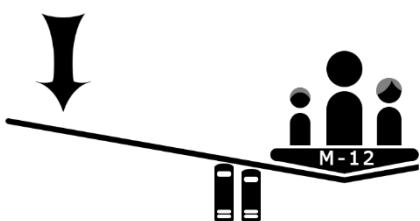


Accompagner les élèves qui ont tout avantage à développer un processus d'autorégulation

Document d'appui et de réflexion pour
mettre en pratique des stratégies
qui favorisent l'autorégulation



La série Levier sur l'apprentissage et la pédagogie (2017),

M-12 est mise à jour et publiée à <http://apprendreenseignerinnover.ca>

ISSN 2561-0961

Introduction

L'engagement et le bien-être de l'élève sont de plus en plus au cœur des préoccupations des représentantes et représentants du milieu de l'éducation. On cherche notamment à comprendre pourquoi certains élèves connaissent des défis en ce qui a trait à leur réussite scolaire malgré les diverses interventions et stratégies adoptées par le personnel enseignant et les intervenantes et intervenants en éducation. De plus, on sait que le bien-être et l'engagement sont intimement liés aux habiletés d'autorégulation de l'élève, c'est-à-dire sa capacité à établir des attentes et à évaluer les écarts par rapport à ces attentes en vue de s'adapter¹. Selon plusieurs chercheurs, des facteurs tels les contextes d'apprentissage et le désir de s'améliorer influencent l'élève qui cherche à progresser^{2,3,4,5}.

Il y a donc lieu de se demander s'il est possible de diriger ces facteurs de façon à ce que les apprenantes et apprenants puissent développer leur plein potentiel, et comment le personnel enseignant peut accompagner les élèves qui ont tout avantage à développer un processus d'autorégulation. L'objectif de ce document d'appui est de démystifier le concept d'autorégulation pour les enseignantes et enseignants qui sont quotidiennement mis au défi de soutenir leurs élèves en ce qui a trait à leurs habiletés d'apprentissage et à leurs habitudes de travail.

L'autorégulation et l'élève en Ontario

L'Ontario s'est engagé à créer les conditions nécessaires pour que tous les élèves puissent atteindre leur plein potentiel et réussir⁶ et l'autorégulation s'inscrit dans ce cadre ontarien de réussite scolaire⁷. Associée au bien-être de l'apprenante et de l'apprenant, elle représente une des quatre composantes du nouveau programme d'apprentissage de la maternelle et du jardin d'enfants⁸. Dans la politique provinciale sur l'évaluation et la communication du rendement du ministère de l'Éducation⁹, on reconnaît que de bonnes habiletés d'apprentissage et habitudes de travail sont essentielles pour réussir à l'école et dans la vie. Plus précisément, « Nous voulons que les élèves développent l'autodiscipline et des habiletés de gestion personnelle qui les aideront à contribuer à la qualité de leur communauté, de leur milieu de travail et de leur vie. » (p.9)¹⁰

L'autodiscipline sous-entend que l'individu est capable de gérer ses actes et ses émotions. Mais l'autorégulation englobe-t-elle ces habiletés ou va-t-elle au-delà de celles-ci? Selon Zimmerman, l'autorégulation vise à optimiser l'apprentissage et à améliorer la perception que les apprenantes et apprenants ont de leur efficacité et du contrôle qu'ils exercent sur leur apprentissage¹¹. Pour les spécialistes de la recherche, il s'agit d'un processus d'interaction entre le contexte, l'élève et son comportement qui permet à l'élève de s'améliorer¹². Ce processus se pratique en trois phases de façon cyclique : 1) la planification, 2) le contrôle d'exécution et 3) l'autoréflexion.

Phase 1 : Planification

- L'analyse de la tâche permet à l'apprenante et l'apprenant de se fixer des objectifs et d'effectuer une planification stratégique.

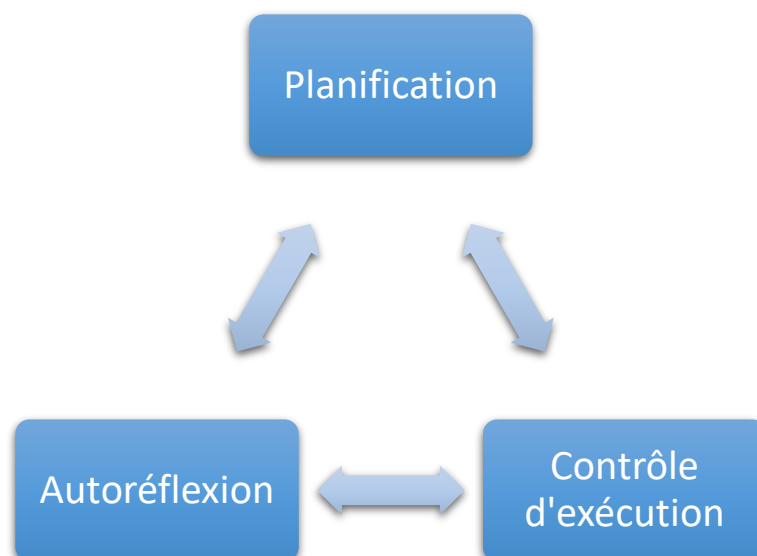
L'élève dont les habiletés en matière d'autorégulation sont fortement développées à confiance en ses aptitudes en matière d'auto efficacité, possède une perception aiguisée de ses capacités et des attentes, et fait preuve d'un intérêt intrinsèque envers la tâche.

Phase 2 : Contrôle d'exécution

- Lorsqu'une apprenante ou un apprenant observe son utilisation de stratégies, elle ou il prend conscience de celles-ci et en analyse l'efficacité. Elle ou il constate son taux de progression, en fonction des buts fixés, de façon à pouvoir poursuivre la tâche de manière productive ou à se réorienter en cas de difficultés.

Phase 3 : L'autoréflexion

- L'apprenante ou l'apprenant évaluera sa performance en retournant à ce qu'elle ou il avait prévu dans la planification et jugera de son efficacité en ce qui a trait à ses efforts d'apprentissage. Cette autoévaluation se veut un processus qui consiste à comparer l'information issue de son suivi des buts qu'elle ou il poursuit. L'élève adaptera sa performance, notamment en permettant d'identifier la stratégie ou les stratégies qui lui conviennent le mieux et les stratégies les plus susceptibles de mener au succès.



Zimmerman suggère que les jugements et réactions de l'élève vis-à-vis les efforts d'apprentissage qu'il doit déployer influencent sa manière d'anticiper la prochaine tâche. C'est ainsi que l'autosatisfaction face à la mise en œuvre d'un plan renforce les croyances d'auto efficacité, qui à leur tour renforcent les actions et enclenchent un processus qui est motivationnel en soi.

Selon Zimmerman et ses collaborateurs^{13,14,15,16}, le rôle de l'enseignante ou de l'enseignant dans le développement de l'autorégulation de ses élèves serait tout d'abord de les responsabiliser en les menant à suivre leur évolution, en les aidant à analyser leurs données ou résultats individuellement ou en petits groupes, et en les aidant à se fixer des objectifs et à choisir les stratégies les plus efficaces afin d'atteindre les résultats qu'ils se sont fixés.

Dans un deuxième temps, l'enseignante ou l'enseignant peut démontrer explicitement des techniques d'autorégulation, c'est-à-dire comment elle ou il utilise personnellement les différentes étapes des stratégies métacognitives, et peut ensuite demander aux élèves de faire de même. Par exemple, si les élèves sont témoins d'une tâche que doit accomplir leur enseignant, une demande de la direction d'école par exemple, celui-ci exprime à voix haute et démontre aux élèves comment il s'y prend pour planifier les étapes qu'il souhaite franchir, les buts qu'il se fixe, etc. De cette façon, non seulement il modélise les actions à poser, mais il se présente aussi comme un apprenant au même titre que ses élèves.

4

Troisièmement, l'enseignante ou l'enseignant soutient les élèves dans leurs stratégies d'autocontrôle de façon à ce qu'ils puissent améliorer leurs habiletés d'autorégulation. En travaillant ainsi, l'enseignante ou l'enseignant délègue aux élèves la responsabilité de leur processus d'apprentissage. Elle ou il a pour rôle d'accompagner les élèves lorsque ceux-ci mettent en place des stratégies d'autorégulation qui les aide à atteindre les objectifs qu'ils se sont fixés et donc de permettre aux élèves d'apprendre à apprendre¹⁷.

Ce modèle soulève cependant une question : Est-ce possible de s'attendre à de telles habiletés de tous les enfants, autant ceux de la maternelle et du jardin que ceux du niveau secondaire?

Shanker définit l'autorégulation comme la capacité de gérer ses propres états d'énergie, ses émotions, ses comportements et son niveau d'attention de manière socialement acceptable afin d'atteindre des objectifs positifs¹⁸. Il précise toutefois que cela va au-delà de la maîtrise de soi¹⁹ : il s'agit plutôt de l'habileté à reconnaître les facteurs stressants, et à utiliser les ressources internes et externes de manière efficace pour récupérer ou redevenir concentré, alerte et calme.

Selon lui, le stress représente une menace possible et peut avoir comme effet, non seulement de réduire la quantité d'énergie disponible, mais peut aussi déclencher une réaction physique (les pulsations cardiaques s'accroissent, la tension artérielle s'élève, le rythme de la respiration s'accroît, etc.). Cela provoque une diminution de la concentration et de l'attention, a un impact sur l'empathie dans les interactions sociales et sur le contrôle des comportements et des émotions, et, ultimement, affecte l'apprentissage. Par exemple, lorsqu'un enfant est exposé à de nombreuses réprimandes ou fait l'objet de sévères sanctions, alors qu'il peut donner l'impression de réguler ses émotions, il est fort probablement en train de trouver un moyen de fuir la situation. Alors qu'une fuite peut occasionner un retour au calme pour l'enfant, cette stratégie est peu efficace pour l'amener à trouver des ressources pour rétablir l'équilibre interne.

Pour Shanker, l'autorégulation est une percée scientifique qui nous oblige à transformer l'idée qu'on se fait des enfants et de l'aide qu'on leur apporte. Il propose des principes pour favoriser ce processus qui visent l'adaptation efficace et efficiente de l'énergie face aux facteurs de stress : apprendre à reconnaître les signes de surmenage; repérer les facteurs stressants; atténuer les facteurs stressants; aider l'enfant à définir

comment il se sent quand il est calme et quand il est agité; amener l'enfant à acquérir des stratégies qui l'aideront à se calmer lorsqu'il deviendra agité²⁰.

Selon ces principes, comment les représentantes et représentants du milieu de l'éducation peuvent-ils facilement mettre en pratique des stratégies qui favorisent l'autorégulation?

Une gestion de classe qui tient compte des facteurs stressants aura un impact certain sur le processus d'autorégulation des élèves. Le personnel enseignant peut développer des stratégies pour réduire le bruit (p. ex., amener les enfants à prendre connaissance des effets du bruit dans la classe), réduire les distractions visuelles (p. ex., poser moins d'affiches aux murs), et créer des environnements dans lesquels les enfants s'évaluent par rapport à leur niveau de stress et trouvent des solutions pour retrouver le calme (p. ex., accès à un endroit où il est possible de faire des exercices de respiration profonde.) Selon Shanker, le jeu libre représenterait le moyen le plus efficace qui s'offre aux enfants soumis à un surcroît de stress.

Ce chercheur fait état des jeunes d'aujourd'hui, qu'il considère plus vulnérables qu'à l'ère de la dépression²¹. Il attribue la cause au fait que les enfants sont exposés à trop d'activités contrôlées, tels les sports d'équipe, et qu'ils ont peu la chance de se laisser aller à leur créativité. Le jeu libre représente donc un contexte dans lequel l'élève a le loisir de se laisser aller à ses véritables intérêts sans avoir à trop se conformer à plusieurs règles.

Les comportements d'autorégulation varient selon les contextes, auxquels sont associés des signaux distinctifs en ce qui a trait aux comportements acceptés ou permis²². Dans un milieu où les interactions naturelles sont permises, l'élève a davantage la chance de développer ses habiletés d'autorégulation^{23,24}. Le rôle du personnel enseignant est donc

de créer un environnement dans lequel les interactions interpersonnelles sont encouragées.

Par exemple, l'enseignante ou l'enseignant peut faciliter les conversations en posant des questions en ce qui a trait aux différents rôles des élèves dans leurs tâches, leurs objectifs et les conflits auxquels ils font face. Aussi, aider les élèves à se développer un plan à l'amorce d'une activité, contribue non seulement au déroulement de celle-ci et à la compréhension commune, mais favorise le contrôle d'inhibition et la mémoire de travail souvent associés aux stratégies autorégulatrices. Les enseignantes et enseignants peuvent offrir leur soutien dans la planification de l'activité et peuvent participer à l'activité, mais ils ont avantage à ne pas la mener ou imposer leurs règles²⁵. C'est ainsi que les concepts de résultats d'apprentissage et de critères d'évaluation²⁶ prennent tout leur sens.

Ce n'est que lorsque les élèves sont intimement impliqués dans leur processus d'apprentissage qu'ils peuvent réellement développer des stratégies d'autorégulation. Il faut toutefois s'assurer que les enseignantes et enseignants gèrent l'apprentissage et en ce sens exercent un certain contrôle. Sinon, cela risquerait de mener à des classes désorganisées dans lesquelles l'apprentissage se fait peu.

L'enseignement efficace de l'autorégulation doit être contextualisé : il se fait par le biais d'un sujet académique ou en lien avec l'enseignement d'un concept quelconque, et non pas en isolement. Il est profitable pour les élèves de constater comment ils peuvent utiliser ce qu'ils apprennent. Plusieurs stratégies d'autorégulation sont communes et peuvent s'appliquer à différents contenus, mais leur utilisation variera selon le domaine du contenu. Par exemple, l'auto vérification est une stratégie générale, mais le type d'auto vérification correspondra à l'activité à laquelle s'adonne l'élève. Elle sera utilisée d'une certaine façon si l'élève lit un poème, mais d'une autre s'il écrit une dissertation ou encore s'il tente de compléter un casse-tête. Quand on enseigne une stratégie

générale, il est donc important de démontrer comment celle-ci peut être utilisée dans d'autres contextes selon le contenu enseigné.

Il est particulièrement efficace d'établir un objectif de processus d'apprentissage avec les élèves (c.-à-d. apprendre à vérifier leur stratégie lors d'une résolution de problème) et de leur offrir l'occasion d'autoévaluer leurs habiletés en ce sens. Alors qu'il peut arriver que les élèves découvrent d'eux-mêmes ce genre de stratégies efficaces d'autorégulation, un enseignement et des démonstrations de celles-ci peuvent s'avérer nécessaires. Cela ne se traduit toutefois pas par un programme structuré d'enseignement de stratégies, malgré l'importance de guider les élèves particulièrement dans les stades d'appropriation. À mesure que les élèves deviennent plus habiles, ils peuvent commencer à se construire eux-mêmes des stratégies efficaces qu'ils pourront évaluer à partir de l'amélioration de leurs résultats^{27,28}.

La variable motivationnelle est importante dans l'enseignement de l'autorégulation. Développer des stratégies efficaces exige temps et énergie, et il se pourrait que les élèves n'aient plus envie d'autoréguler à moins d'en constater rapidement les bienfaits. En d'autres mots, il se peut qu'ils se sentent peu efficaces dans l'amélioration de leur autorégulation. Fournir de la rétroaction au cours de la progression et au sujet de celle-ci tout en démontrant comment les stratégies utilisées ont un effet sur l'amélioration du rendement peut augmenter l'efficacité personnelle et mettre en valeur l'autoévaluation des progrès²⁹.

Résumé

En somme, l'autorégulation se veut un processus par lequel, dans un contexte où apprendre à apprendre est valorisé, l'élève fait le monitoring de son cheminement académique en se fixant des objectifs, en évaluant ceux-ci tout au long du processus et en adaptant ses gestes selon ce qu'il découvre. La motivation que l'élève développera face aux tâches qu'il doit accomplir en dépendra. Notons que c'est un exercice personnel qui se différencie d'un élève à un autre. L'enseignante ou l'enseignant qui sera en mesure d'accompagner son élève dans ce processus lui offrira de la rétroaction fréquente.

Tout comme dans l'approche explicite³⁰ dans laquelle le personnel enseignant s'offre comme modèle dans une activité de lecture en réfléchissant à haute voix, ou encore dans l'approche culturelle³¹, où l'appréciation de la langue française est favorisée par la démonstration de celle-ci, l'autorégulation s'enseigne par la modélisation. Une enseignante ou un enseignant qui démontre son processus d'apprentissage, fait ouvertement état de ses apprentissages, expose son propre cheminement et, surtout, vise son amélioration personnelle, aura un impact sur ces mêmes processus chez ses élèves.

Bibliographies:

1. GAGNON, M-C. J., N. DURAND-BUSH, et B. W. YOUNG (2016). "Self-regulation capacity is linked to wellbeing and burnout in physicians and medical students: Implications for nurturing self-help skills", *International Journal of Wellbeing*, vol. 6, n° 1, p. 101-116
2. ZIMMERMAN, B. J. (1998). *Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: An analysis of exemplary instructional models*, The Guilford Press.
3. BRODEUR, M., J. MERCIER, M. DUSSAULT, C. DEAUDELIN, et J. RICHER (2006). « Élaboration et validation d'une échelle d'autorégulation de l'apprentissage relative à l'intégration pédagogique des TIC (AREGA-TIC) », *Canadian Journal of Behavioural Science = Revue canadienne des Sciences du comportement*, vol. 38, n° 3, p. 238-249.
4. COSNEFROY, L. (2010) « Se mettre au travail et y rester : les tourments de l'autorégulation », *Revue française de pédagogie*, vol. 170, p. 5-15.
5. EISENBERG, N. et M. J. SULIK (2012). "Emotion-Related Self-Regulation", *Children Teaching of Psychology*, vol. 39, n° 1, p. 77-83.
6. ONTARIO. Ministère de l'Éducation (2010). *Faire croître le succès : évaluation et communication du rendement des élèves fréquentant les écoles de l'Ontario, Première édition, 1^{re} - 12^e année*, [En ligne].
[\[http://www.edu.gov.on.ca/fre/policyfunding/growsuccessfr.pdf\]](http://www.edu.gov.on.ca/fre/policyfunding/growsuccessfr.pdf)
7. TRANTER, David et Donald KERR (2016a). « L'autorégulation : pourquoi le stress chez les élèves nuit à leur apprentissage », *Faire la différence... de la recherche à la pratique*, n° 63, ministère de l'Éducation de l'Ontario [En ligne].
[\[http://www.edu.gov.on.ca/fre/literacynumeracy/inspire/research/ww_struggle.pdf\]](http://www.edu.gov.on.ca/fre/literacynumeracy/inspire/research/ww_struggle.pdf)
8. ONTARIO. Ministère de l'Éducation (2016b). *Programme de la maternelle et du jardin d'enfants*, [En ligne].
[\[https://www.ontario.ca/fr/document/programme-de-la-maternelle-et-du-jardin-denfants-2016?_ga=1.264228748.1248649669.1477328257\]](https://www.ontario.ca/fr/document/programme-de-la-maternelle-et-du-jardin-denfants-2016?_ga=1.264228748.1248649669.1477328257)

9. ONTARIO. Ministère de l'Éducation (2010).
10. ONTARIO. Ministère de l'Éducation (2008). *Vers des points communs : le développement du caractère dans les écoles de l'Ontario, de la maternelle à la 12^e année*, [En ligne].
[\[http://www.edu.gov.on.ca/fre/policyfunding/memos/june2008/FindingCommonGroundFre.pdf\]](http://www.edu.gov.on.ca/fre/policyfunding/memos/june2008/FindingCommonGroundFre.pdf)
11. ZIMMERMAN, B. J. (2001). *Theories of self-regulated learning and academic achievement: An overview and analysis*, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
12. ZIMMERMAN, B. J. (1998)
13. ZIMMERMAN, B. J. (1998)
14. ZIMMERMAN, B. J. (2001)
15. ZIMMERMAN, B. J. et coll. (1996.) *Developing self-regulated learners: Beyond achievement to self-efficacy*, American Psychological Association.
16. ZIMMERMAN, B. J. et M. MARTINEZ-PONZ (1990). "Student differences in self-regulated learning: relating grade, sex and giftedness to self-efficacy and strategy use", *Journal of educational psychology*, vol. 82, n° 1, p. 51-59.
17. LYSAGHT, Z. (2015). "Assessment for Learning and for Self-Regulation", *International Journal of Emotional Education*, vol. 7, n° 1, p. 20-34.
18. ONTARIO. Ministère de l'Éducation (2015). *Calme, alerte, heureux*, [En ligne]. [<http://www.edu.gov.on.ca/gardedenfants/selfRegulate.html>]
19. SHANKER, S. G. (2012). *Calm, Alert and Learning: Classroom strategies for self-regulation*, Toronto: Pearson.
20. SHANKER, S. G. (2014). Adapté de la présentation de S. G. Shanker *Qu'est-ce que l'autorégulation?*, Ministère de l'Éducation de l'Ontario

21. VOHS, K. D. et R. F. BAUMEISTER (2016) *Handbook of Self-Regulation: Research, Theory and Applications*, The Guilford Press.
22. TIMMONS, K., J. PELLETIER, et C. CORTER (2016). "Understanding children's self-regulation within different classroom contexts", *Early Child Development and Care*, vol. 186, n° 2, p. 249-267.
23. LYSAGHT, Z. (2015)
24. CASTLE, K. et E. WILSON (1992). "Creativity is alive in outdoor play!", *Dimensions*, vol. 20, n° 4, p. 11-39.
25. ONTARIO. Ministère de l'Éducation (2010).
26. ZIMMERMAN, B. J. (1998).
27. VOHS, K. D. et R. F. Baumeister (2016).
28. VOHS, K. D. et R. F. Baumeister (2016).
29. ONTARIO. Ministère de l'Éducation (2013). *L'apprentissage pour tous : Guide d'évaluation et d'enseignement efficaces pour tous les élèves de la maternelle à la 12^e année*, [En ligne].
[\[http://www.edu.gov.on.ca/fre/general/elemsec/speced/LearningforAll2013Fr.pdf\]](http://www.edu.gov.on.ca/fre/general/elemsec/speced/LearningforAll2013Fr.pdf)
30. ONTARIO. Ministère de l'Éducation (2009). *Une approche culturelle de l'enseignement pour l'appropriation de la culture dans les écoles de langue française de l'Ontario - Cadre d'orientation et d'intervention*, [En ligne].
[\[http://www.edu.gov.on.ca/fre/amenagement/PourLaFrancophonie2009.pdf\]](http://www.edu.gov.on.ca/fre/amenagement/PourLaFrancophonie2009.pdf)