



15 septembre 2016

Le Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES) a acheminé au Ministre de l'Éducation [six propositions](#) le 6 juin 2016 ancrées dans des résultats de recherche. Il a produit un [dossier de développement](#) en rapport avec les propositions formulées. Pour plus de souplesse, nous présentons chacune des six propositions sous pli séparé.

Voici la proposition 3

PROPOSITION 3

PASSAGE À DAVANTAGE DE RESPONSABILITÉ POUR LEURS APPRENTISSAGES (ÉLÈVES DU 3^E CYCLE DU PRIMAIRE ET 1^{ER} CYCLE DU SECONDAIRE) (LES 10-13 ANS)

Valoriser la responsabilisation des élèves par une programmation d'activités diversifiées.

Fournir au milieu scolaire des outils pour le développement de l'engagement de l'élève dans ses apprentissages (ajustement et contrôle de ses apprentissages).

Instaurer les ressources et les encadrements nécessaires pour proposer aux élèves en retard scolaire à la fin du primaire d'autres alternatives de passage vers le secondaire. Celles-ci devraient d'abord viser un suivi intensif et une réelle mise à niveau dès la 1^{ère} secondaire.

Assurer que la transmission efficace des dossiers, particulièrement pour les élèves HDAA, soit de rigueur partout.

Les considérants qui ont mené à la formulation de cette proposition sont ci-après appuyés.

La nécessité de responsabiliser les élèves par rapport à leurs apprentissages

Il ressort d'un examen attentif des recherches et des pratiques existantes que l'autonomie dans l'apprentissage, aussi désignée sous le terme apprentissage autorégulé, est fortement en lien avec la réussite scolaire (Buisse, Martineau et Legendre, 2016). En effet, l'élève qui en fait preuve parvient à plus facilement évaluer sa progression, à identifier ce qui lui pose des défis et, s'il n'est pas capable de trouver des solutions, à chercher de l'aide. De plus, une fois acquise, cette préférence d'apprentissage semble se maintenir à travers toute la scolarité et mène à un apprentissage en profondeur, à de meilleurs résultats scolaires et à une plus grande persévérance. Il est à noter que le milieu du travail souhaite aussi pouvoir compter sur des personnes responsables, autonomes et engagées, ce qui semble être le résultat du développement de l'autonomie dans les apprentissages.

Le développement de cette autonomie dans l'apprentissage, fondée entre autres sur une réflexion sur les apprentissages et l'identification par l'élève de ses défis, se révèle être un facteur reconnu et important de la réussite scolaire (Hattie & Yates, 2014; OCDE, 2010).

L'apprentissage autorégulé peut être considéré comme une préférence pour une certaine manière d'apprendre, mais aussi comme une compétence. Zimmerman souligne cela en parlant d'une « approche de l'apprentissage impliquant la fixation d'objectifs, l'utilisation de stratégies, l'autocontrôle et l'ajustement stratégique de l'élève pour acquérir une certaine compétence, par exemple une amélioration du vocabulaire » (Zimmerman, Bonner, & Kovach, 2000, p. 166).

D'autres chercheurs (Boekaerts, 1996) élargissent cette définition pour tenir compte de la multidimensionnalité de l'apprentissage, incluant ainsi les aspects affectifs et motivationnels.

L'apprentissage autorégulé consiste alors en des pensées, des sentiments et des actions qui sont orientés vers les buts fixés par l'apprenant lui-même (Boekaerts, 1996). La volition, ou volonté, joue ainsi un rôle primordial dans la tentative d'atteindre ce but, ainsi que dans la motivation de l'élève. Ceci mène donc à la notion d'apprentissage autodirigé, dans lequel l'apprenant « prend l'initiative, avec ou sans l'aide d'autrui, pour diagnostiquer ses besoins d'apprentissage, formuler des objectifs, identifier les ressources humaines et matérielles, choisir et mettre en œuvre les stratégies d'apprentissage appropriées et évaluer les résultats obtenus » (Cosnefroy, 2010, p. 38).

Au-delà de l'initiative, il y a l'importance de la persévérance :

L'apprentissage autorégulé désigne l'ensemble des processus par lesquels les sujets activent et maintiennent des cognitions, des affects et des conduites systématiquement orientées vers l'atteinte d'un but (Schunk, 1994). (...) [Cette définition] met implicitement en avant le rôle de l'effort dans l'autorégulation des apprentissages puisque le contrôle doit être exercé durablement (activer et maintenir), qui plus est dans trois domaines distincts (cognitions, affects, conduites) (Cosnefroy, 2010, p. 38).

Comme on peut le constater, l'apprentissage autorégulé relève à la fois :

- d'une compétence de régulation cognitive – la capacité à ajuster son activité d'apprentissage dans un contexte précis; d'une compétence de régulation métacognitive – la capacité d'auto-évaluation et d'autocontrôle à plus grande échelle dans la planification de ses apprentissages;
- d'une compétence de régulation affective – à travers la capacité à faire preuve de volonté et à maintenir sa motivation et son engagement. L'apprentissage autorégulé permet de penser l'autonomie de l'apprenant sans y voir une contradiction avec les exigences d'une scolarisation qui fixe les finalités à atteindre : il s'agit de donner la place et les moyens à l'apprenant d'être coresponsable et de prendre une part active dans sa propre réussite.

L'apprentissage autorégulé (*self-regulated learning*, SRL) peut ainsi se définir comme la participation active de l'apprenant au processus d'apprentissage, se traduisant notamment par : une préférence pour l'autorégulation, une initiative personnelle, une volition permettant l'effort et donc la persévérance, une tendance à une motivation intrinsèque (Boekaerts, 1996). Il existe une unanimité quant à la validité du concept qui a été validé à tous les degrés du parcours scolaire. L'apprentissage autorégulé permet de penser l'autonomie de l'apprenant sans y voir une contradiction avec les exigences d'une scolarisation qui fixe les finalités à atteindre : il s'agit de donner la place et les moyens à l'apprenant d'être coresponsable et de prendre une part active dans sa propre réussite.

Il y a toutefois de nombreuses autres appellations, telles que l'autonomie dans les apprentissages, l'autorégulation et l'apprentissage autodirigé (*self-directed learning*), qui offrent des éclairages légèrement différents sans pour autant remettre en question le principe général ressortant de l'apprentissage autorégulé. L'apprentissage autorégulé est reconnu comme étant fortement lié à la réussite (Boekaerts, Pintrich, & Zeidner, 2005; Cosnefroy, 2011). Ainsi, il semble que les élèves et les étudiants qui sont capables d'identifier les objectifs à atteindre et d'y adhérer, de déterminer les obstacles à surmonter et surtout de cerner les appuis dont ils ont besoin sont plus susceptibles de surmonter les difficultés inhérentes aux apprentissages (Vermunt, 1996; Vermunt & Vermetten, 2004).

Les interventions pour développer l'apprentissage autorégulé peuvent aussi avoir des effets positifs auprès d'élèves diagnostiqués TDAH et TSA (Butler, 2011). Les recherches semblent aussi indiquer que le développement de l'apprentissage autorégulé dans une matière est, en général, transféré par les élèves dans d'autres matières de leur cursus. Des études ont démontré qu'une formation à l'apprentissage autorégulé a des effets pour le reste du parcours scolaire. Ceci est corroboré aussi par des méta-analyses et des analyses à grande échelle (Dignath & Buttner, 2008; OCDE, 2003). Les résultats soulignent le fait que SRL est en lien avec la performance, surtout en lecture/écriture au secondaire et en mathématiques. Le SRL au primaire semble être un indicateur de persévérance au secondaire, et le SRL au secondaire indicateur de persévérance au postsecondaire. Il semble exister de forts indicateurs d'un lien entre apprentissage autorégulé, rendement scolaire et réussite scolaire (Cosnefroy, 2011; Duckworth, Akerman, MacGregor, Salter, & Vorhaus, 2009; Helle, Laakkonen, Tuijula, & Vermunt, 2013).

Les résultats obtenus dans des systèmes scolaires accordant une importance à la métacognition (entendre la connaissance qu'obtient l'élève à contrôler ses procédés cognitifs, Brown & Palincsar, 1987, et à réfléchir sur comment il ou elle apprend, Winne, 2010)

Certains systèmes éducatifs, notamment aux Pays-Bas (e.a. Roosendaal & Vermunt, 1996), ont donc fait du développement de l'apprentissage autorégulé un élément de leur lutte pour la persévérance et la réussite scolaires. L'apprentissage autorégulé amène effectivement l'élève à être plus responsable et autonome dans ses études et semble en lien avec de meilleurs résultats scolaires. Les analyses des enquêtes PISA qui ont pris en considération ce facteur confirment les performances des systèmes scolaires (OCDE, 2013). Les différentes méta-analyses mettent en valeur l'effet du développement de la métacognition, qui est une partie intégrante du développement de l'apprentissage autorégulé, notamment Hattie (2008) qui en fait le facteur principal de la réussite scolaire bien avant l'enseignement direct. D'autres encore étudient spécifiquement l'apprentissage autorégulé et mettent en valeur l'effet sur le rendement scolaire (Dignath & Buttner, 2008). Les rares critiques semblent surtout être d'ordre social ou politique et mettent en cause l'idée même que l'on puisse accorder une place à l'autonomie⁶.

L'apprentissage autorégulé fait appel aux capacités métacognitives de l'élève, et il est important de former à celles-ci de manière explicite

L'apprentissage autorégulé fait appel aux capacités métacognitives que l'élève peut développer (Winne, 2011). Cette capacité métacognitive est sollicitée lorsqu'il est invité par l'intervenant à prendre conscience des raisons ayant permis une réussite ou la réalisation d'une solution.

⁶ Prenons notamment l'exemple de cet article caricaturant le travail dans une école pilote en Suisse allemande mettant en œuvre différents dispositifs censés favoriser l'apprentissage autorégulé mais rendant surtout compte d'une incompréhension complète de la part d'une partie de la population : <http://www.horizons-et-debats.ch/index.php?id=4784>

Certains principes se dégagent des études que nous avons analysées. Lors d'une transition, l'environnement doit apporter des ressources qui combler les besoins de l'élève pour lui permettre de retrouver son autonomie (Grolnick & Raftery-Helmer, 2015). Il est primordial de travailler à la fois le développement des stratégies d'apprentissage, le sentiment d'auto-efficacité et la poursuite de buts significatifs. Le feedback est essentiel et ce, qu'il soit apporté par l'apprenant lui-même (monitoring) ou par l'extérieur (Butler & Winne, 1995). Même si le terme « apprentissage autorégulé » laisse croire à une autonomie spontanée, il s'agit en fait d'une compétence développée par les élèves grâce à des pratiques d'enseignement favorables à son enseignement et à un suivi à travers les périodes charnières du parcours scolaire.

La convergence des résultats de recherche qui placent la métacognition et l'apprentissage autorégulé dans le peloton de tête des facteurs observés en situation de classe qui ont de l'effet

Parmi les moyens, dispositifs et pédagogies qui donnent le meilleur résultat pour le développement de l'apprentissage autorégulé, nous relevons notamment des pratiques déjà en œuvre dans certaines classes ou écoles secondaires au Québec (Buisse, Martineau, & Legendre, 2016) : outils numériques visant le développement de l'apprentissage autorégulé, outils réflexifs et portfolios (papier ou numérique), outils de planification, enseignement des stratégies, pédagogie centrée sur les processus, enseignement de stratégies d'apprentissage autorégulé, tutorat, apprentissage coopératif et collaboratif, réflexion sur sa manière de travailler, enseignement réciproque.

En résumé, il convient d'œuvrer sur deux plans simultanément.

Premièrement, de soutenir le développement de l'apprentissage autorégulé et la cohérence des préférences d'apprentissage, à travers un travail métacognitif portant sur le contrôle des manières d'apprendre et d'organiser son apprentissage par l'élève en l'amenant à se poser des questions ; en lui donnant le moyen de documenter ce qu'il apprend et comment il l'apprend ; en lui enseignant des stratégies métacognitives. Les outils de type portfolio, électroniques ou non, peuvent contribuer à ces démarches. Les pédagogies centrées sur un élève actif, notamment l'apprentissage collaboratif ou coopératif, ainsi que l'enseignement réciproque et la classe inversée peuvent contribuer à ce développement. Deuxièmement, il convient de valoriser les pratiques des enseignant-e-s qui intègrent des stratégies cognitives et métacognitives. À cet effet, le français, les mathématiques et, dans une moindre mesure, les sciences, semblent particulièrement propices.

La plupart des pratiques pédagogiques favorables au développement de l'apprentissage autorégulé sont connues, bien documentées et déjà mises en œuvre dans certaines classes au Québec. Ces pratiques méritent une valorisation, une plus grande diffusion et surtout, d'être reconnues comme moyens favorisant la réussite et la persévérance scolaire. De plus, ces moyens pédagogiques figurent parmi ceux dont les effets positifs sont les plus importants sur la réussite scolaire selon les méta-analyses les plus récentes et englobantes (Coe, 2013; Hattie, 2008)⁷. Nous illustrons cela dans le

⁷ Il convient de rester prudent dans l'interprétation de tels résultats. En effet, les plus récentes publications de Hattie (2011, 2015) font ressortir, selon différentes catégorisations, un nombre plus grand de facteurs exerçant un effet sur la réussite scolaire. Parmi ceux-ci nous relevons notamment que les programmes piagétiens – qui comprennent d'ailleurs beaucoup de développement métacognitif – et les programmes

tableau ci-dessous. Ces moyens pédagogiques favorables au développement de l'apprentissage autorégulé, rejoignent les 6 moyens pédagogiques les plus performants (*en haut à gauche du tableau, effets de 8, 7 et 6*). Nous pensons ici à : la nécessité de favoriser le développement de la métacognition et de l'autorégulation, tant de manière transversale que dans des matières particulières (score de 8) qui est essentielle à l'auto-évaluation et à l'appréciation de sa progression pour obtenir de bons résultats, mais aussi pour développer l'apprentissage autorégulé; la qualité du feedback qui doit porter sur des retours précis, des questionnements, ou sur des relances dans la démarche de l'élève et pas uniquement sur une évaluation chiffrée (score de 8 ou 7 selon les études), est à la fois nécessaire pour améliorer les résultats, mais aussi pour que l'élève puisse s'approprier les procédures et devenir autonome; la pratique de l'enseignement réciproque où l'élève est amené à expliquer à son tour la matière fait partie d'une démarche, bien documentée, favorisant l'apprentissage autorégulé mais aussi l'apprentissage de tous les élèves (score de 7); la qualité de la relation entre l'enseignant et l'élève, fondée sur une confiance et une reconnaissance réciproque constitue bien entendu un préalable au développement de l'autonomie de l'élève, mais aussi à l'investissement de la part tant de l'élève que de l'enseignant dans la réussite scolaire (score de 7); l'enseignement de l'explicitation aux élèves est non seulement un moyen pour l'enseignant d'avoir accès à ses processus, mais aussi une démarche qui permet à l'élève un meilleur autodiagnostic et, à partir de là, des ajustements dans ses résolutions de problème ou dans sa manière d'apprendre qui sont caractéristiques de l'apprentissage autorégulé (score de 6); l'enseignement de stratégies métacognitives, quoique recoupant aussi les moyens de développer l'autorégulation, mentionnés ci-dessus, figure également dans les moyens favorisant la réussite et l'apprentissage autorégulé (score de 6). D'autres moyens contribuent aussi, tels que la pratique de l'enseignement collaboratif (score de 5) qui rejoint entre autres ce qui est constaté comme effet positif par l'explicitation exigée ou l'enseignement réciproque, mais offre en plus des ouvertures sur la création de savoir, le travail coopératif et la tolérance indispensable dans nos sociétés aujourd'hui (score de 5). Les autres méthodes qui n'ont pas de relation directe avec le développement de l'apprentissage autorégulé peuvent aussi être favorables à la réussite scolaire, quoique toutes inférieures à un score de 6. Certaines sont toutefois reconnues comme exerçant une influence défavorable au développement de l'apprentissage autorégulé. Nous pensons ici, entre autres, à l'évaluation répétée (score de 4) si elle n'est pas accompagnée d'un feedback détaillé ou ne comprend pas d'auto-évaluation, ou à la pédagogie de la maîtrise ou l'instruction directe (score de 5), selon la façon dont elles sont mises en œuvre.

Notons toutefois que certains moyens considérés comme coûteux à mettre en œuvre pour des résultats faibles sont souvent des préalables à la mise en œuvre de certaines pédagogies. Par exemple, une réduction significative des effectifs, que ce soit en augmentant le nombre d'enseignant-e-s pour un même groupe classe ou en réduisant le nombre d'élèves par enseignant-e, permet effectivement de mettre en œuvre les stratégies gagnantes, mais si une réduction d'effectifs non-significative intervient sans intégrer de nouvelles pratiques, la réduction n'a que peu d'effet en soi (score de 3).

basés sur le changement conceptuel et la réponse à l'intervention figurent parmi les interventions les plus prometteuses – avec des effets représentant jusqu'à deux fois l'effet de l'instruction directe. Toutefois, il faudrait étudier en détail ce qui les compose avant d'émettre des recommandations à cet égard. Le site du CRIRES proposera bientôt des pistes de réflexion et d'intervention sur cette base.

Impact des interventions (en mois pour Coe, en effet (8=-,8 par exemple) pour Hattie)

8	Feedback Métacognition et autorégulation				
7	<i>Enseignement réciproque Relation entre l'enseignant et l'élève Feedback</i>				
6	<i>Enseigner l'explicitation Enseignement de stratégies métacognitives</i>				
5	Devoirs (secondaire) Maîtrise / maîtrise Tutorat Stratégies de compréhension en lecture Apprentissage collaboratif Interventions langage oral <i>Instruction directe</i>			Enseignement un à un	Intervention précoce
4	Conscience phonémique (plutôt que méthode globale) <i>Évaluations répétées</i>		Apprentissage social et émotionnel Interventions comportementales Enseignement en petits groupes TIC		
3	<i>Jeux et simulations Apprentissage par investigation</i>		Implication parentale Enseignement en plein air		Réduction non significative des effectifs de classe sans autre intervention
2	Styles cognitifs Devoirs (primaire) Instruction individuelle	Arts	Sport Écoles d'été Plus d'école		
1			Mentorat	Assistants d'ens.	
0	Uniforme scolaire Horaire bloc Sections et filières (-1)	Rémunération à la performance Environnement physique	Aspiration interventions		Redoubler une année (-4)
	1	2	3	4	5
	Coût				

Impact des interventions pédagogiques (Buysse, 2016 d'après Coe, 2013 et Hattie, 2008)
En gras = résultats soutenus par de nombreuses recherches.

Des collaborations possibles

Afin d'assurer un développement de l'apprentissage autorégulé, il s'avère important de permettre un suivi des besoins d'encadrement particuliers des élèves tels que ressortant de l'identification précoce des défis auxquels ils et elles font face pour réussir leurs études primaires. En effet, le diagnostic au préscolaire et au primaire devrait permettre de donner l'aide appropriée, par exemple, aux élèves HDAA lors des phases délicates de transition vers le secondaire lors desquelles l'autonomie acquise pourrait se voir déstabilisée. Pour ce faire, la transmission des dossiers individuels devrait pouvoir être assurée dans tout le système scolaire et accompagnée des mesures d'intervention nécessaires.

D'autre part, afin d'assurer une mise à niveau des élèves en retard scolaire lors de leur rentrée au secondaire, il conviendrait de travailler aussi avec eux une plus grande implication dans leurs apprentissages et dans les choix de scolarisation qu'ils pourraient faire. En effet, un élève faisant preuve de certains éléments d'apprentissage autorégulé pourra s'impliquer dans les choix de formation qui pourraient lui être offerts. Pour cela, il faudrait offrir les voies de formation correspondant à différents centres d'intérêt et capacités dès le début de secondaire, tout en impliquant les élèves dans des choix fondamentaux pour leurs études.

Pourrait-on songer à valoriser la responsabilisation des élèves par une programmation d'activités planifiée directement avec la Fédération des syndicats de l'enseignement du Québec-CSQ et les associations des directions d'école?

En collaboration avec le CTREQ, il est prévu de fournir au milieu scolaire des outils favorisant le développement de l'apprentissage autorégulé et des pistes pour instaurer des pratiques pédagogiques favorables à son développement, sans toutefois camper le CTREQ dans le seul rôle de « producteur d'outils ». Même s'il en faut, leur utilisation prend place dans une démarche de co-élaboration, de mise à l'essai, parfois d'accompagnement, de réajustements.

Alexandre Buysse et le CTREQ souhaitent maintenant valoriser et diffuser les pratiques favorisant le développement des préférences d'apprentissage et l'apprentissage autorégulé. Une version adaptée de l'étude sera réalisée par le CTREQ et diffusée dans le réseau. Un dossier thématique sur l'apprentissage autorégulé sera aussi mis en ligne sur le RIRE, donnant ainsi accès aux pratiques repérées dans le cadre de l'étude. Des séances de formation destinées aux enseignants, aux conseillers pédagogiques et aux élèves seront aussi développées. L'accompagnement des intervenants sera également une priorité afin d'assurer le développement et la mise en œuvre des compétences visées et la pérennisation des moyens instaurés.

Bibliographie

- Azevedo, R., Cromley, J. G., Winters, F. I., Moos, D. C., & Greene, J. A. (2005). Adaptive human scaffolding facilitates adolescent's self-regulated learning with hypermedia. *Instructional Science*, 33(5), 381-412.
- Barriault, L. (2015). Des stratégies pour favoriser la métacognition et la conscience de soi chez les élèves. *CTREQ, Réseau d'information pour la réussite éducative (RIRE)*. Disponible au lien <http://rire.ctreq.qc.ca/2015/08/strategies-metacognition/>

- Blom, S., & Severiens, S. (2008). Engagement in self-regulated deep learning of successful immigrant and non-immigrant students in inner city schools. *European Journal of Psychology of Education, 23*(1), 41-58.
- Boekaerts, M. (1996). Self-regulated Learning at the Junction of Cognition and Motivation. *European Psychologist, 1*(2), 100-112.
- Boekaerts, M. (2002). Bringing about change in the classroom: strengths and weaknesses of the self-regulated learning approach - EARLI Presidential Address, 2001. *Learning and Instruction, 12*, 298-604.
- Boekaerts, M., Pintrich, P. R., & Zeidner, M. (dir). (2005). *Handbook of self-regulation*. Burlington, USA: Elsevier.
- Bolhuis, S., & Voeten, M. J. M. (2001). Toward self-directed learning in secondary schools: what do teachers do? *Teaching and Teacher Education, 17*(7), 837-855.
- Bordage, J., & Proulx, J. (1993). *Pour une école secondaire qui développe l'autonomie et la responsabilité* (Rapport du Conseil supérieur de l'éducation du Québec). Disponible au lien <https://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0389.pdf>
- Brier, N. (2010). *Self-regulated learning, practical interventions for struggling teens*. Champaign, États-Unis: Research Press.
- Brown, A. L., & Palincsar, A. S. (1987). Reciprocal teaching of comprehension skills: A natural history of one program for enhancing learning, Dans J. D. Day & J. G. Borkowski (Éds.), *Intelligence and exceptionality: New directions for theory, assessment, and instructional practices* (pp. 81-131), Norwood, États-Unis: Ablex.
- Butler, D. L. (2011). Investigating self-regulated learning using in-depth case studies. Dans B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (dir), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp.346-360). New-York, États-Unis: Routledge.
- Butler, D. L., & Winne, P. H. (1995). Feedback and self-regulated learning: A theoretical synthesis. *Review of Educational Research, 65*(3), 245-281.
- Buysse, A. A. J. (2012). *Médiation des formes culturelles sur les régulations et le développement*. (Thèse de Doctorat). Université de Genève, Suisse. Disponible au lien <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:19382>
- Buysse, A. A. J. (2015, janvier). Mesure et évaluation de préférences d'apprentissage au primaire. Dans A. Buysse, *Les préférences d'apprentissage et le développement de l'autonomie. Symposium organisé dans le cadre du 27e colloque de l'ADMÉE-Europe à l'Université de Liège, Belgique*.
- Buysse, A. A. J. (2016, avril). Inquiry into the sedation of self-regulated learning. Dans *ISCAR executive committee & symposium: Future research directions for cultural-historical perspectives*. Université Laval, Québec, Canada.
- Buysse, A. A. J. (2016, juin). Développer l'apprentissage autorégulé pour favoriser la persévérance. Dans *Activité de transfert de connaissances : Approches et pratiques favorisant la persévérance et la réussite scolaire*, organisés par le FRSCQ, Québec, Canada.
- Buysse, A. A. J., Martineau, S., & Legendre, M.-F. (2016). Développer l'autonomie dans les apprentissages pour favoriser la persévérance (Rapport de recherche établi dans le cadre de l'action concertée. *Les approches et pratiques favorables à la Persévérance et réussite scolaires* par le ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche et le Fonds de recherche du Québec - Société et culture). Québec, Canada.
- Cadieux-Larochelle, J. (2015). *L'apprentissage de la littérature au collégial assisté par une technologie de réseau :*

un potentiel de métacognition, de créativité et d'approfondissement dans une communauté de lecture en émergence (Thèse de doctorat sous la supervision de Thérèse Laferrière) Faculté des Sciences de l'éducation de l'Université Laval, Québec, Canada.

- Cartier, S. C., Butler, D. L., & Janosz, M. (2007). L'autorégulation de l'apprentissage par la lecture d'adolescents en milieu défavorisé. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(3), 601-622.
- Cheng, E. C. K. (2011). The role of self-regulated learning in enhancing learning performance. *The International Journal of Research and Review*, 6(1), 1-16.
- Cleary, T. J., & Labuhn, A. S. (2013). Application of cyclical self-regulation interventions in science-based contexts. Dans H. Bembenuddy, T. J. Cleary, et A. Kitsantas (dir), *Applications of self-regulated learning across diverse disciplines* (pp. 89-124). Charlotte, États-Unis: Information Age Publishing.
- Coe, R. (2013). *Improving Education: A triumph of hope over experience*. Durham University, Royaume-Uni: Centre for Evaluation & Monitoring.
- Cosnefroy, L. (2010). Se mettre au travail et y rester : les tourments de l'autorégulation. *Revue française de pédagogie*, 170(1), 5-15.
- Cosnefroy, L. (2011). *L'apprentissage autorégulé*. Grenoble, France: Presses universitaires de Grenoble.
- Dignath, C., & Buttner, 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(3), 231-264.
- Duckworth, K., Akerman, R., MacGregor, A., Salter, E., & Vorhaus, J. (2009). *Self-regulated learning: a literature review*. Londres, Royaume-Uni: Centre for Research on the Wider Benefits of Learning, Institute of Education.
- Effeney, G., Carroll, A., & Bahr, N. (2013). Self-Regulated Learning: Key strategies and their sources in a sample of adolescent males. *Australian Journal of Educational et Developmental Psychology*, 13, 58-74.
- Ghomi, K. H., Zaferani, R. Z., & Zarifi, A. (2014). The study of the effect of teaching self-regulated learning strategies components on students' math performance. *Nationalpark-forshung in der Schweiz (Switzerland Research Park Journal)*, 13(2), 993-1004.
- Graham, S., & Harris, K. R. (2003). Students with learning disabilities and the process of writing : A meta-analysis of SRSD studies. Dans H. L. Swanson, K. R. Harris, et S. Graham, (dir), *Handbook of learning disabilities* (pp. 323-344). New York, États-Unis: Guilford Press.
- Graham, S., & Perin, D. (2007). A meta-analysis of writing instruction for adolescent students. *Journal of Educational Psychology*, 99, 445-476.
- Grandjean Lapierre, É. (2016). *Enseignement et apprentissage autorégulé : une étude qualitative* (Mémoire de maîtrise en psychopédagogie sous la supervision d'A. A. J. Buysse). Faculté des Sciences de l'éducation de l'Université Laval, Québec, Canada.
- Grandjean Lapierre, É., & Buysse, A. A. J. (2014, novembre). Apprentissage autorégulé et gestion du temps. *36e session d'études de l'ADMÉE*. Montréal, Canada.
- Grolnick, W. S., & Raftery-Helmer, J. N. (2015). Contexts supporting self-regulated learning at school transitions. Dans T. Cleary (dir), *Self-regulated learning interventions with at-risk youth: Enhancing adaptability, performance, and well-being* (pp.251-276). Washington DC, États-Unis: American Psychological Association.

- Hadji, C. (2012). *Comment impliquer l'élève dans ses apprentissages : l'autorégulation, une voie pour la réussite scolaire*. Issy-les-Moulineaux, France: ESF.
- Harris, K. R., Graham, S., MacArthur, C. A., Reid, R., & Mason, L. H. (2011). Intentional conceptual change: The self-regulation of science learning. Dans B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (dir), *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance* (pp.203-216). New-York, États-Unis: Routledge.
- Hattie, J. A. C. (2008). *Visible Learning : A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Londres, Royaume-Uni: Routledge.
- Hattie, J. (2012). *Visible Learning for Teachers : Maximizing Impact on Learning*. New York: Routledge.
- Hattie, J. A. C., & Yates, G. C. R. (2014). *Visible learning and the science of how we learn*. Londres, Royaume-Uni: Routledge.
- Hattie, J. (2015). The applicability of Visible Learning to higher education. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*, 1(1), 79-91.
- Helle, L., Laakkonen, E., Tuijula, T., & Vermunt, J. D. (2013). The developmental trajectory of perceived self-regulation, personal interest, and general achievement throughout high school: A longitudinal study. *British Journal of Educational Psychology*, 83(2), 252-266.
- Helle, L., Laakkonen, E., Tuijula, T., & Vermunt, J. D. (2013). The developmental trajectory of perceived self-regulation, personal interest, and general achievement throughout high school: A longitudinal study. *British Journal of Educational Psychology*, 83(2), 252-266.
- Jacques, J.-P. (2015) *Les outils pour soutenir la métacognition des élèves en histoire au secondaire* (Mémoire de maîtrise sous la supervision de Christine Hamel). Faculté des Sciences de l'éducation de l'Université Laval, Québec, Canada.
- Kingir, S., Tas, Y., Gok, Y., & Sungur Vural, S. (2013). Relationships among constructivist learning environment perceptions, motivational beliefs, self-regulation and science achievement. *Research in Science et Technological Education*, 31(3), 205-226.
- Kramarski, B., & Gutman, M. (2006). How can self-regulated learning be supported in mathematical E-learning environments? *Journal of Computer Assisted Learning*, 22(1), 24-33.
- Lawanto, O., Butler, D., Cartier, S., Santoso, H., Lawanto, K., & Clark, D. (2013). An Exploratory Study of Self-Regulated Learning Strategies in a Design Project by Students in Grades 9-12. *Design and Technology Education: An International Journal*, 18(1), 44-57.
- Martineau, S., Buysse, A. A. J., Sannier-Bérusseau, C., & Grandjean Lapierre, É. (2015, mai). Styles d'apprentissages et apprentissage autorégulé : que font les milieux de pratique ? Dans A. A. J. Buysse & S. Martineau (dir), *Entre autorégulation, motivation et persévérance : état des lieux et perspectives*, colloque organisé dans le cadre du 83e congrès de l'ACFAS à l'Université du Québec à Rimouski.
- Michalsky, T. (2013). Integrating Skills and Wills Instruction in Self-Regulated Science Text Reading for Secondary Students. *International Journal of Science Education*, 35(11), 1846-1873.
- OCDE (2003). *Regards sur l'éducation : les indicateurs de l'OCDE* (Rapport de l'OCDE). Paris, France: OCDE.
- OCDE (dir.) (2010). *Comment apprend-on ? : La recherche au service de la pratique* (Rapport de l'OCDE). Paris, France : OCDE.

- OCDE (2013). L'éducation aujourd'hui (Rapport de l'OCDE). Disponible au lien <http://www.oecd-ilibrary.org/docserver/download/9612022e.pdf?expires=1473501386&id=id&accname=guest&checksum=27610892780873B499DFF0B0239019E1>
- OCDE (2015). *Perspectives des politiques de l'éducation 2015 : Les réformes en marche* (Rapport de l'OCDE). Paris : OCDE. Accessible du lien suivant : <http://www.oecd.org/fr/edu/perspectives-des-politiques-de-l-education-2015-9789264227330-fr.htm>
- Pape, S. J., Bell, C. V., & Yetkin-Özdemir, I. E. (2013). Sequencing Components of Mathematics Lessons to Maximize Development of Self-Regulation: Theory, Practice, and Intervention. Dans H. Bembunty, T. J. Cleary, et A. Kitsantas (Dir), *Applications of Self-Regulated Learning across Diverse Disciplines* (pp.29-58). Charlotte, États-Unis: Information Age Publishing.
- Peetsma, T., & van der Veen, I. (2013). Avoidance-oriented students' development in motivation for maths, self-regulated learning behaviour and achievement: a person-centred study in the lowest level of secondary education. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 33(7), 828-848.
- Pelgrims, G. (2013). L'autorégulation émotionnelle et motivationnelle face aux difficultés en classes spécialisées : des processus nécessaires parfois empêchés. Dans Berger, J. L. et Büchel, F. P. (dir.), *L'autorégulation de l'apprentissage : Perspectives théoriques et applications* (pp.257-292). Nice, France: Ovadia.
- Pintrich, P. R. (2005). The Role of Goal Orientation in Self-Regulated Learning. Dans M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (dir), *Handbook of Self-Regulation* (pp. 451-502): San Diego, États-Unis: Academic Press.
- Pintrich, P. R., & de Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33.
- Rhéaume, S., & Oliveira, I. (2015). « Je me suis vérifié... j'ai relu la question pis j'ai re-regardé ma réponse » : Caractérisation de la vérification chez des élèves de 5e année du primaire. *Rencontre Annuelle du GDM 2015 - Groupe de Didactique des Mathématiques du Québec*. Sherbrooke, Canada.
- Roosendaal, A., & Vermunt, J. (1996). Leerstijlen en zelfstandig leren in het voorportaal van het studiehuis. / Learning styles and independent learning in upper level secondary school students. *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, 21(4), 336-347.
- Rozendaal, J. S., Minnaert, A., & Boekaerts, M. (2005). The influence of teacher perceived administration of self-regulated learning on students' motivation and information-processing. *Learning and Instruction*, 15(2), 141-160.
- Rozendaal, J. S., Minnaert, A., & Boekaerts, M. (2001). Motivation and self-regulated learning in secondary vocational education: information-processing type and gender differences. *Learning and Individual Differences*, 13(4), 273-289.
- Sannier-Bérusseau, C., & Buysse, A. A. J. (2015, mai). Développer l'apprentissage autorégulé : état des lieux et perspectives. Dans A. Buysse & S. Martineau (dir.), *Entre autorégulation, motivation et persévérance : état des lieux et perspectives, colloque organisé dans le cadre du 83e congrès de l'ACFAS à l'Université du Québec à Rimouski*. Rimouski, Canada.
- Sannier-Bérusseau, C., & Buysse, A.A. J. (2015, janvier). Styles d'apprentissage et identité d'apprenant en contexte. Dans A. Buysse (Prés.), *Les préférences d'apprentissage et le développement de l'autonomie, symposium organisé dans le cadre du 27e colloque de l'ADMÉE-Europe à l'Université de Liège*, Belgique.
- Turcotte, S., & Hamel, C. (2016, janvier). Using scaffold supports to improve student practice and understanding

of an authentic inquiry process in science. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, 16(1), 77-91.

Veenman, M. V. J. (2013). Training Metacognitive Skill. Dans H. Bembenutty, T. J. Cleary & A. Kitsantas (dir), *Applications of Self-Regulated Learning across Diverse Disciplines* (pp.299-324). Charlotte, États-Unis: Information Age Publishing.

Vermunt, J. D. (1996). Metacognitive, Cognitive, and Affective Aspects of Learning Styles and Strategies: A Phenomenographic Analysis. *Higher Education*, 31(1), 25-50.

Vermunt, J. D., & Vermetten, Y. J. (2004). Patterns in Student Learning: relationships Between Learning Strategies, Conceptions of Learning, and Learning Orientations. *Educational Psychology Review*, 16(4), 359-384.

Williams, S. D. (2008). *Self-regulated training and the academic achievement and behavior of at-risk high school students*. Ann Arbor, États-Unis: Barry University - Adrian Dominican School of Education. Disponible au lien <http://gradworks.umi.com/34/72/3472019.html>

Winne, P. H. (2010). Improving measurements of self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 45, 267-276.

Winne, P. H. (2011). A Cognitive and Metacognitive Analysis of Self-Regulated Learning. Dans B. J. Zimmerman et D. H. Schunk (dir), *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance* (pp.15-32). New-York, États-Unis: Routledge.

Wolters, C. A., Yu, S. L., & Pintrich, P. R. (1996). The relation between goal orientation and students' motivational beliefs and self-regulated learning. *Learning and Individual Differences*, Special Issue: *A Symposium on Self-Regulated Learning*. 8(3), 211-238.

Zimmerman, B. J., Bonner, S., & Kovach, R. (2000). *Des apprenants autonomes : autorégulation des apprentissages*. Bruxelles, Belgique: De Boeck.