

# Quelles pratiques d'enseignement pour promouvoir l'apprentissage autorégulé ?

Travail réalisé par Carla Sofia Marques et Alessia Beretta dans le cours *Apprendre à apprendre : comment favoriser l'autorégulation de l'apprentissage*.

## Table des matières

- 1 Fondements des pratiques d'autorégulation des enseignant·e·s
  - 1.1 Notion d'apprentissage autorégulé et notion de motivation
  - 1.2 Zone proximale de développement et étayage
  - 1.3 Fonctions exécutives
- 2 Exemples d'application des pratiques enseignant·e·s
  - 2.1 École enfantine
  - 2.2 École primaire
- 3 Conseils aux enseignant·e·s
- 4 Références bibliographiques

## 1 Fondements des pratiques d'autorégulation des enseignant·e·s

### 1.1 Notion d'apprentissage autorégulé et notion de motivation

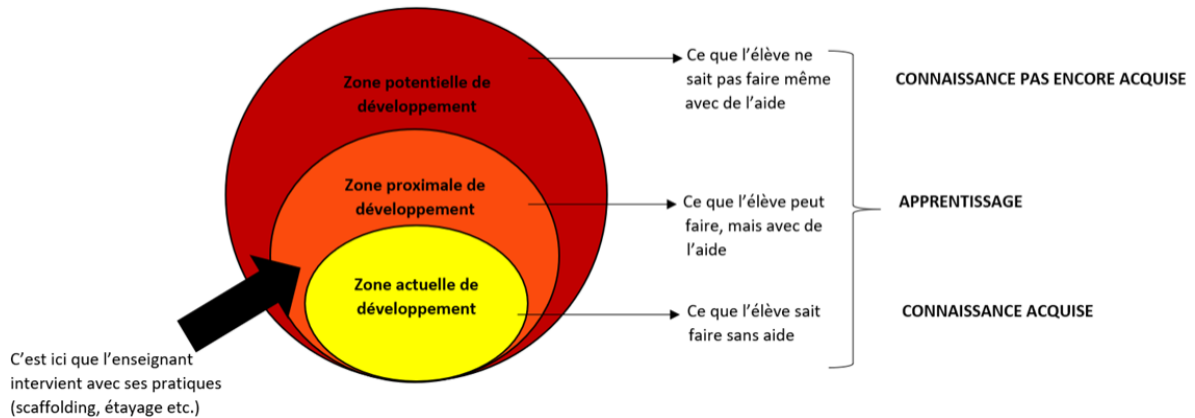
Selon Focant (2003) l'autorégulation est la capacité de préparer, de contrôler, de réguler l'action et le comportement. De plus, elle agit sur les aspects cognitifs, motivationnels et environnementaux de chaque personne, afin de guider les apprentissages. Pour plus de détails par rapport à la définition d'autorégulation voir le wiki sur le thème : qu'est-ce que l'apprentissage autorégulé ?

Un autre aspect à définir est la motivation. En fait, le niveau de motivation joue un rôle essentiel soit dans l'initiation de la tâche, soit dans le maintien de l'apprentissage autorégulé dans le temps (Boekaerts, 2010). Pour plus de détails par rapport à la définition de motivation voir le wiki sur le thème : comment se mettre au travail et y rester ? L'autorégulation motivationnelle.

## 1.2 Zone proximale de développement et étayage

**Tableau 1**

*Modèle de la zone proximale de développement (inspiré de Liverto-Sempio, 1998)*



La zone proximale de développement est la zone qui se situe entre la zone actuelle et la zone potentielle de développement. Dans cette zone, l'enfant peut effectuer des tâches, mais avec l'aide d'un·e enseignant·e ou d'un pair. C'est ici que sont mises en place les pratiques des enseignant·e·s qui permettent à l'enfant de développer une certaine autorégulation. L'une de ces pratiques est celle de l'étayage. Selon Bruner, (1983 dans Barléon & Gentilhomme, 2008) il y a six fonctions qui caractérisent l'étayage :

1. **L'enrôlement** : l'enseignant·e doit susciter l'intérêt et l'adhésion de l'élève envers les exigences de la tâche, en lui proposant des activités stimulantes ;
2. **La réduction des degrés de liberté** : il faut simplifier la tâche en réduisant les actions des élèves pour arriver à la solution. Ça permet d'éviter une surcharge cognitive (poser des questions pour guider la discussion) ;
3. **Le maintien et guidage de l'attention** : l'enseignant·e aide l'apprenant·e à rester focalisé sur l'objectif de la tâche et à ne pas s'éloigner de celle-ci. Pour l'aider l'adulte le guide dans les choix des stratégies (poser des questions) et dans le maintien de l'attention et de la motivation (lui rappeler ses connaissances antérieures) ;
4. **La signalisation des caractéristiques déterminantes de la tâche** : l'enseignant·e doit signaler à l'élève l'écart présent entre ce qu'il/elle a fait et ce que l'apprenant·e croyait comme correcte (lui réexpliquer la procédure, afin que l'élève puisse se réguler et la réajuster) ;

5. **Le contrôle de la frustration** : l'enseignant·e encourage l'élève à poursuivre dans sa tâche et le/ la rassure en l'aidant à comprendre ses difficultés, afin que l'apprenant·e ne tombe pas dans l'échec ;
6. **La démonstration** : l'enseignant·e montre la démarche d'action afin que l'élève la puisse l'imiter.

### 1.3 Fonctions exécutives

La majorité des études sur l'autorégulation en école maternelle se focalisent plutôt sur l'autorégulation comportementale, donc sur la capacité de l'élève à gérer son propre comportement (Guimard et al. 2012). Ce type d'autorégulation est vu comme une partie des différentes capacités d'autorégulation, qui en particulier inclut la régulation émotionnelle, motivationnelle, cognitive et sociale (Guimard et al. 2012). Selon Gagné et al. (2009) les aspects comportementaux de l'autorégulation, sont appelés aussi fonctions exécutives et sont les suivants :

1. **L'activation** : est le maintien du niveau d'activité nécessaire pour réussir dans une certaine tâche (s'engager dans la tâche et maintenir l'énergie dans le temps).
2. **L'inhibition de l'impulsivité** : il s'agit du contrôle du comportement, de la distraction et des impulsions (contrôler son activité physique, rester attentif).
3. **La flexibilité cognitive** : concerne l'ajustement aux exigences et aux contraintes de la tâche, et le choix des stratégies à mettre en œuvre pour résoudre le problème (transformer ses connaissances et établir des liens significatifs entre ces dernières).
4. **L'organisation** : concerne l'habileté à gérer des tâches dans la dimension temporelle et à établir des liens entre les connaissances (gérer le temps et mettre des connaissances en ordre chronologique/ séquentiel).
5. **La mémoire de travail** : correspond à la capacité de traiter et retenir momentanément l'information dans le but de réaliser la tâche qu'un individu est en train de faire (répéter, visualiser).
6. **La régulation émotionnelle** : est liée aux processus d'évaluation/autoévaluation et à la gestion des émotions qui sont en jeu pendant la poursuite de l'objectif d'une certaine tâche (nommer et comprendre les émotions.).

## 2 Exemples d'application des pratiques enseignant·e·s

### 2.1 École enfantine

Le programme *Tools of the Mind* proposé par Bodrova et Leong (Bodrova et al., 2013) est un exemple de pratique qui se concentre sur l'apprentissage de l'écrit et de la numération en développant l'autorégulation, en utilisant le jeu symbolique. Ce programme se base sur la pensée de Vygotsky, qui soutient que l'enfant fonctionne dans le jeu à un niveau cognitif plus élevé que son niveau normal, et l'apprenant·e se trouve donc dans sa zone proximale de développement (Bodrova et al., 2013). Chez l'enfant, le jeu est une structure primordiale pour le développement de l'autorégulation, car il représente une situation imaginaire où l'enfant suit des règles sociales, et se développe une régulation mutuelle entre l'enfant et ses pairs (Barnett et al., 2008). Le programme se concentre sur le jeu de rôle dans sa forme mature. Dans le jeu, les élèves se comportent de manière mature quand ils utilisent des objets qui peuvent être très différents de l'objet original, voire ils utilisent de moins en moins d'objets, ou même ils les remplacent par des gestes. Ils sont capables de tenir un rôle en réalisant des actions et des interactions qui sont cohérentes avec le personnage choisi. Dans le jeu de type mature, la planification du scénario prend progressivement plus d'espace par rapport au temps de jeu effectif (Bodrova et al., 2013).

L'enfant doit donc contrôler ses pulsions et ses actions pour se conformer au rôle qu'il joue et au scénario prévu, et il le fait de manière autoréglée. L'internalisation des règles de comportement est donc visée, en suivant les étapes suivantes :

- Initialement l'enfant suit des règles établies et contrôlées par l'adulte.
- Après il doit être capable d'établir des règles et de contrôler l'application de ces règles dans le comportement de l'autre.
- Enfin il doit être capable de s'appliquer des règles à soi-même, sans contrôle extérieur, et en dépit des tentations environnementales (Bodrova & Leong, 2008).

L'enseignant·e doit faire acquérir aux élèves différents outils mentaux pour faciliter le développement de l'autorégulation. Voici des aides (Bodrova & Leong, 2008) :

- Utiliser des affiches rappelant des étapes d'une démarche où un timer pour faciliter l'attention, la mémorisation et la gestion du temps.

- Proposer des activités motrices en utilisant des signaux visuels pour développer l'inhibition de l'impulsivité et l'attention.
- Guider les élèves dans l'expression orale et encourager le langage intérieur autorégulant, parler à soi-même.

## 2.2 École primaire

Le but de la première étude (A) est d'évaluer la capacité des élèves à utiliser des stratégies d'autorégulation, à gérer leurs émotions et aussi leurs comportements autorégulés.

Dans cette étude, les enfants sont confrontés à un problème simple de mathématiques, sans aide extérieure. Les résultats de la première étude (Focant, 2003) montrent que :

- Les élèves ont un sentiment d'incompétence face au problème.
- Les élèves mettent en place une stratégie d'évitement pour éviter le problème (bruit, jouer).
- Les élèves s'engagent de manière directe et intuitive dans une procédure de calcul sans planifier.
- Les élèves ne donnent aucune description du problème, de l'objectif et il n'y a pas d'analyse (aucune phase d'anticipation).
- Les élèves ne font aucun contrôle de la poursuite de l'objectif requis par la tâche, ils se limitent à contrôler seulement le résultat du calcul obtenu.

Le but de la deuxième étude (B) vise à vérifier comment l'intervention de l'enseignant·e favorise la stratégie d'autorégulation, la gestion émotionnelle et le comportement autorégulé des élèves. Dans cette étude les enfants sont face à un problème complexe de mathématiques avec l'aide de l'enseignant·e.

L'enseignant·e fournit les indications suivantes :

- Décrire les données du problème, l'objectif à atteindre et l'analyser (anticipation).
- Demander aux élèves quoi faire pour parvenir à l'objectif (planification).
- Après chaque procédure effectuée, mis en place de la confrontation entre résultats et objectif afin de favoriser l'autoévaluation.
- Ensuite accompagner la résolution, en faisant choisir aux élèves la stratégie d'autorégulation à utiliser.

- Souligner les problèmes présents, faire une confrontation à nouveau avec l'objectif et questionner les enfants sur ce qui est à faire (procédure de contrôle).

Les résultats de l'étude (Focant, 2003) montrent que :

- Les élèves ont moins des stratégies/comportements d'évitement parce que l'adulte les aide à maintenir l'attention sur la tâche et les encourage à trouver une nouvelle manière d'agir face aux difficultés (étayage : 5,3).
- Les questions guidées par l'adulte diminuent les difficultés dans la planification et les problèmes dans l'anticipation (ex : quelle procédure il faut mettre en place ? Qu'est-ce qu'on demande le problème ?) (étayage : 1,3).
- Sous la demande de l'enseignant·e les élèves contrôlent soit la procédure utilisée soit si cela correspond à la poursuite de l'objectif (étayage : 4).
- Le guidage d'autorégulation de l'enseignant·e permet aux élèves de se focaliser sur une stratégie d'autorégulation et sur l'application des procédures relatives aux stratégies. (étayage : 2,3).

### 3 Conseils aux enseignant·e·s

L'enseignant·e doit mettre l'élève dans une situation constructiviste, afin de le rendre actif et lui permettre de s'autoréguler. Il est aussi important de varier les types de problèmes auxquels les élèves sont confrontés, en leur posant des questions guidées pendant les discussions et leur enseigner aussi à prendre le temps de s'arrêter pour réfléchir aux situations (Ahgar, 2012). Ahgar (2012), soutient que: " the self-regulation is a skill that requires training and practice » (p. 692). L'enseignant·e doit donc donner aux élèves l'espace pour exercer l'autorégulation dans le quotidien. Un aspect important est celui de proposer des activités collaboratives, parce qu'ensemble les élèves peuvent développer de façon autonome des nouvelles stratégies pour faire face à l'activité, mais aussi apprendre à se co-réguler en ajustant leurs apprentissages. (Zhao et Chan, 2014).

#### 4 Références bibliographiques

- Ahgar, G. (2012). Effect of problem-solving skills education on auto-regulation learning of high school students in Tehran. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 69, 688–694. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.11.462>
- Barléon, C., & Gentilhomme, C. (2008). *Démarches & outils pour le langage oral : construire et progresser : école maternelle, cycle 2*. SCEREN-CRDP Alasse.
- Barnett, W. S., Jung, K., Yarosz, D. J., Thomas, J., Hornbeck, A., Stechuk, R., & Burns, S. (2008). Educational effects of the Tools of the Mind curriculum: A randomized trial. *Early childhood research quarterly*, 23(3), 299-313. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2008.03.001>
- Boekaerts, M. (2010). *Motivation and self-regulation: two close friends*. Dans T. Urdan, & S. A. Karabenick (Dir.), *Advances in motivation and achievement. The next decade of research in motivation and achievement*, 16B (p. 73-112). Emerald.
- Bodrova, E., Germeroth, C., & Leong, D. J. (2013). Play and self-regulation: Lessons from Vygotsky. *American Journal of Play*, 6(1), 111-123.
- Bodrova, E., & Leong, D. J. (2008). Developing self-regulation in kindergarten: Can we keep all the crickets in the basket? *YC Young Children*, 63(2), 56.
- Focant, J. (2003). Impact des capacités d'autorégulation en résolution de problèmes chez les enfants de 10 ans. *Éducation et francophonie*, 31(2), 45-64.
- Gagné, P. P., Leblanc, N., & Rousseau, A. (2009). *Apprendre... une question de stratégies : développer les habiletés liées aux fonctions exécutives*. Chenelière éducation.
- Guimard, P., Hubert, B., Crusson-Pondeville, S., & Nocus, I. (2012). Autorégulation comportementale et apprentissages scolaires à l'école maternelle. *Psychologie française*, 57(3), 143-159. <https://doi.org/10.1016/j.psfr.2012.07.001>
- Liverto-Sempio, O. (1998). *Vygotskij, Piaget, Bruner concezione dello sviluppo*. Cortina Raffaello.
- Zhao, K., et Chan, C. K. K. (2014). Fostering collective and individual learning through knowledge building. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 9, 63–95. <https://doi.org/10.1007/s11412-013-9188-x>