

Enseigner des stratégies d'apprentissage favorise l'apprentissage

Beuchat, A. et Strahm-Girardet, S.

Dans Berger, Jean-Louis (dir.), *Mythologie pédagogique : 17 mythes déconstruits*

Editeur

Université de Fribourg, Laboratoire PAA

URI

<https://labopaa.com/project/chapitre-15>

Résumé

Ce chapitre vise à contextualiser l'origine du mythe selon lequel enseigner des stratégies d'apprentissage favorise l'apprentissage. À une époque où les compétences d'un·e apprenant·e sont des atouts pour sa formation ainsi que pour la place qu'il ou elle aura au sein de la société, il est pertinent de s'intéresser aux stratégies d'apprentissage mobilisées à l'école dans le but de favoriser l'apprentissage des apprenant·e·s. Cependant, une confusion du terme stratégies d'apprentissage et un manque d'informations sur leur utilité et leur enseignement conduisent à une mauvaise manipulation de ces stratégies. De plus, il est difficile de réfuter les croyances profondément ancrées selon lesquelles les stratégies d'apprentissage facilitent l'apprentissage et que celles-ci ne peuvent pas lui nuire. Pour y remédier, des conditions sont à établir pour une utilisation autonome et systématique des stratégies d'apprentissage par les apprenant·e·s qui demandent à l'enseignant·e d'explicitier clairement l'utilité, les enjeux et les transferts possibles à travers la mobilisation de ces stratégies. Par ailleurs, les avancées en neurosciences s'intéressent au fonctionnement du cerveau et à son lien avec l'apprentissage, permettant ainsi aux enseignant·e·s de cibler les enjeux neuropsychologiques afin de promouvoir plus efficacement l'enseignement des stratégies d'apprentissage. Adopter une approche holistique qui prend en compte ces éléments permettrait d'optimiser les résultats éducatifs des apprenant·e·s. Finalement, s'intéresser aux diverses confusions liées à ce mythe permet de définir clairement les concepts de stratégies d'apprentissage, de métacognition et de transfert afin d'apporter plus de clarté sur la manière d'enseigner et de mobiliser les stratégies d'apprentissage pour favoriser l'apprentissage.

Citer ce chapitre

Beuchat, A. et Strahm-Girardet, S. (2024). Enseigner des stratégies d'apprentissage favorise l'apprentissage. Dans Berger, Jean-Louis (dir.), *Mythologie pédagogique : 17 mythes déconstruits* (Labo PAA, p. 90-95). <https://labopaa.com/project/chapitre-15>

Chapitre 15

Enseigner des stratégies d'apprentissage favorise l'apprentissage

Alessia Beuchat et Sophie Strahm-Girardet

Résumé

Ce chapitre vise à contextualiser l'origine du mythe selon lequel enseigner des stratégies d'apprentissage favorise l'apprentissage. À une époque où les compétences d'un·e apprenant·e sont des atouts pour sa formation ainsi que pour la place qu'il ou elle aura au sein de la société, il est pertinent de s'intéresser aux stratégies d'apprentissage mobilisées à l'école dans le but de favoriser l'apprentissage des apprenant·e·s. Cependant, une confusion du terme *stratégies d'apprentissage* et un manque d'informations sur leur utilité et leur enseignement conduisent à une mauvaise manipulation de ces stratégies. De plus, il est difficile de réfuter les croyances profondément ancrées selon lesquelles les stratégies d'apprentissage facilitent l'apprentissage et que celles-ci ne peuvent pas lui nuire. Pour y remédier, des conditions sont à établir pour une utilisation autonome et systématique des stratégies d'apprentissage par les apprenant·e·s qui demandent à l'enseignant·e d'explicitier clairement l'utilité, les enjeux et les transferts possibles à travers la mobilisation de ces stratégies. Par ailleurs, les avancées en neurosciences s'intéressent au fonctionnement du cerveau et à son lien avec l'apprentissage, permettant ainsi aux enseignant·e·s de cibler les enjeux neuropsychologiques afin de promouvoir plus efficacement l'enseignement des stratégies d'apprentissage. Adopter une approche holistique qui prend en compte ces éléments permettrait d'optimiser les résultats éducatifs des apprenant·e·s. Finalement, s'intéresser aux diverses confusions liées à ce mythe permet de définir clairement les concepts de stratégies d'apprentissage, de métacognition et de transfert afin d'apporter plus de clarté sur la manière d'enseigner et de mobiliser les stratégies d'apprentissage pour favoriser l'apprentissage.

Description du mythe

L'enseignement est une relation complexe entre le savoir, l'élève et l'enseignant·e. Pendant longtemps, il n'a été question que de transmettre le savoir par le ou la professionnel·le pédagogique, sans focalisation sur la manière dont cette transmission devait se réaliser. Avec l'avènement de nouvelles pédagogies, l'élève s'est progressivement retrouvé·e au centre de ses apprentissages. Lorsque la relation savoir-élève est favorisée, l'enseignant·e se donne alors la place du « mort » (Houssaye, 2016). En d'autres termes, il ou elle devient un accompagnateur ou une accompagnatrice de la situation d'apprentissage et l'élève possède le rôle principal en accédant directement au savoir, sans intermédiaire.

Dès lors, il est nécessaire de développer des capacités pour apprendre à apprendre. Dans le Plan d'études romand, il est question de développer des stratégies d'apprentissage qui renvoient à la capacité d'analyser, de gérer et d'améliorer ses démarches d'apprentissage ainsi que des projets en mobilisant des méthodes de travail efficaces (Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP), 2010).

L'étude de Bégin (2008) présente les définitions de divers auteurs et autrices, puis propose de définir les stratégies d'apprentissage comme étant une « catégorie d'actions métacognitives ou cognitives utilisées dans une situation d'apprentissage, orientées dans un but de réalisation d'une tâche ou d'une activité scolaire et servant à effectuer des opérations sur les connaissances en fonction

d'objectifs » (p. 29). La stratégie est identifiée dans cette étude comme étant un ensemble comportant diverses actions qui forment une stratégie. L'école publique assume une mission globale et générale de formation qui intègre des tâches d'éducation et d'instruction permettant à tous les élèves d'apprendre et d'apprendre à apprendre afin de devenir aptes à poursuivre leur formation tout au long de leur vie (CIIP, 2010). Développer des stratégies d'apprentissage aurait alors des effets bénéfiques sur la réussite scolaire des apprenant·e·s (Vianin, 2009).

Cependant, les études présentent souvent une confusion dans la signification des stratégies d'apprentissage, dans la manière de les enseigner ou dans la manière de les utiliser.

Pour quelle(s) raison(s) ce mythe existe-t-il?

Depuis plusieurs années, la réussite scolaire et les moyens pour y parvenir se trouvent au cœur des débats dans la communauté scientifique comme dans la société (Brault Foisy et Masson, 2022). L'existence de ce mythe provient notamment d'un mouvement de recherche visant à promouvoir les compétences des apprenant·e·s à des fins de réussite dans l'apprentissage (Bégin, 2008). En effet, cet auteur mentionne des études menées entre la fin des années 1990 et le début des années 2000 qui se penchent sur la manière de définir les stratégies d'apprentissage, sur la manière dont il faudrait les enseigner et sur ce qu'elles peuvent apporter aux apprentissages de l'apprenant·e. De plus, l'enseignement des stratégies d'apprentissage fait partie intégrante du programme scolaire en Suisse dans le cadre du développement des capacités transversales (CIIP, 2010). De ce fait, la croyance que l'enseignement des stratégies d'apprentissage favorise l'apprentissage ne fait que se renforcer.

Pourquoi ce mythe est-il erroné?

Depuis ses débuts, la recherche en éducation s'intéresse à la réussite scolaire, plus précisément à des pratiques qui permettraient de favoriser la réussite des élèves. Cependant, comme le mentionnent Brault Foisy et Masson (2022), l'enseignement ne propose pas de solutions miracles pour réussir à l'école ni de pratiques universelles qui fonctionneraient pour tous les contextes et tous les acteurs et actrices possibles. Néanmoins, cette chercheuse et ce chercheur soulignent que « tout comme d'autres domaines s'appuient sur les données de recherche pour guider le choix des pratiques à privilégier, la recherche peut contribuer à délimiter un terrain plus fertile à l'apprentissage, en guidant la sélection de certaines pratiques pédagogiques » (p. 221). Par conséquent, la recherche permet de comprendre les pratiques qui tendent à favoriser l'apprentissage et d'informer les personnes intéressées à leur sujet.

Or, dans le domaine de l'enseignement, il existe la possibilité que les résultats soient surinterprétés afin de justifier l'application de pratiques pédagogiques présentées comme bénéfiques pour l'apprentissage et la réussite scolaire des apprenant·e·s (Wyss et collab., 2023). Par conséquent, ce mythe comporte des problèmes de fidélité et de validité des recherches, et la manipulation des données récoltées tend à une généralisation des résultats qui ne tient pas compte des nuances réelles du terrain. Cependant, sur la base de diverses recherches liées aux stratégies d'apprentissage, il existe un manque de clarté concernant la notion de *stratégies d'apprentissage* et de ce qu'elles englobent, un manque de connaissances du fonctionnement de la mémoire et une compréhension erronée des résultats de recherche, que ce soit auprès des élèves ou des enseignant·e·s (Bégin, 2008; Corbin, 2019). Par conséquent, il est important de remettre en question ces croyances parfois erronées afin d'y apporter des modifications.

D'après Corbin (2019), il existe un consensus au sein de la communauté scientifique stipulant que les apprenant·e·s n'utilisent pas les stratégies d'apprentissage les plus adéquates et efficaces pour apprendre. Le résultat de cette étude se basant sur des élèves s'explique par le fait que les apprenant·e·s sont soumis à des contraintes ne leur permettant pas de mobiliser les stratégies d'apprentissage les plus optimales. De plus, l'étude soulève un manque de connaissances explicites du fonctionnement de la mémoire ainsi que des stratégies d'apprentissage, lequel conduit à utiliser des stratégies inadéquates

lors d'une situation d'apprentissage. D'autres recherches rejoignent également ces propos en mentionnant la nécessité et l'importance de rendre les stratégies d'apprentissage explicites aux yeux des élèves afin qu'ils et elles puissent les utiliser de la manière la plus optimale et les adapter aux diverses situations d'apprentissage (Vianin, 2020; Wyss et collab., 2023).

Pour utiliser des stratégies d'apprentissage, l'apprenant·e doit mobiliser la métacognition et le transfert (Wyss et collab., 2023). D'après ces autrices et auteurs, la métacognition se caractérise par la capacité de l'apprenant·e à conscientiser son mode de fonctionnement et ses raisonnements ainsi qu'à comprendre les actions à faire pour effectuer un exercice et résoudre un problème. Par exemple, l'apprenant·e sera capable de comprendre et d'expliquer comment il ou elle a résolu un problème de mathématiques et de décrire les étapes pour y arriver. Le transfert se définit par un apprentissage effectué dans un domaine qui est réutilisé et adapté à une autre situation ou à un autre domaine. Par exemple, l'apprenant·e est capable de séparer les éléments d'un texte en français pour faciliter la compréhension du texte et de l'appliquer dans d'autres domaines tels que dans les énoncés de problèmes en mathématiques.

Or, Vianin (2020) souligne que les élèves appliquent des stratégies d'apprentissage de manière implicite et n'ont pas conscience que ce qu'ils et elles font pour résoudre un problème de mathématiques ou un exercice de lecture constitue une stratégie d'apprentissage. À cela, cet auteur ajoute que les apprenant·e·s utilisent souvent les stratégies d'apprentissage qu'ils et elles connaissent et maîtrisent, au détriment de celles qui sont le plus adaptées à la situation. Cela engendre des difficultés dans l'acquisition du savoir et des apprentissages lors de l'utilisation de mauvaises stratégies d'apprentissage. Par conséquent, si les apprenant·e·s ne reçoivent pas un enseignement explicite sur la métacognition et sur le transfert des stratégies d'apprentissage à d'autres domaines, ils et elles éprouveront des difficultés à mobiliser les stratégies adaptées et optimales aux diverses situations.

La rigidité du plan d'études devient un frein supplémentaire à l'apprentissage de stratégies pour favoriser l'apprentissage. Perrenoud (1992) insiste sur l'importance de la hiérarchisation des connaissances et de leur évaluation. En effet, les plans d'études indiquent clairement à quel moment de la scolarité un objectif d'apprentissage doit être acquis, mais sans laisser place au rythme, aux besoins et au contexte spécifique de chaque apprenant·e. Par conséquent, les apprenant·e·s auront un bagage de stratégies d'apprentissage restreint et l'appliqueront implicitement, ce qui engendrera une utilisation de stratégies inadéquates aux diverses situations d'apprentissage (Corbin, 2019; Vianin, 2020; Wyss et collab., 2023).

De plus, l'autorégulation ou les stratégies d'apprentissage qui consistent à « apprendre à apprendre » sont représentées comme un outil favorisant la réussite des apprentissages disciplinaires dans les croyances populaires. Berger (2024) souligne que l'autorégulation est la capacité de l'apprenant·e à gérer ses émotions, son environnement (p. ex., de travail avant, pendant et après la tâche), sa motivation et sa cognition (la connaissance liée au processus et au produit). Cette revue de la question mentionne qu'il est difficile de justifier cette croyance par des conclusions catégoriques, car cela dépend des écoles.

En effet, il existe de nombreuses variables et des biais de résultats dans les diverses études menées sur l'autorégulation. D'après Vianin (2009) et à travers les pratiques des enseignant·e·s spécialisé·e·s, des difficultés à appliquer les stratégies adéquates à la tâche sont visibles chez bon nombre d'élèves. Ce constat renforce l'idée que, pour favoriser l'apprentissage, l'enseignement des stratégies d'apprentissage doit respecter certaines conditions. En effet, il semble nécessaire d'enseigner les stratégies d'apprentissage de manière explicite et de les répéter régulièrement pour que l'élève puisse se les approprier et les appliquer aux diverses tâches en autonomie.

Vianin (2009) affirme également que les enseignant·e·s ont tendance à arrêter la phase d'entraînement (l'enseignement et la médiation) des stratégies d'apprentissage avant que tous les élèves les aient pleinement assimilées et soient capables de les appliquer de manière automatique à chaque tâche qui permet de les utiliser. De plus, cet auteur mentionne que cette situation est l'une des principales causes

de l'échec scolaire. Par conséquent, si l'enseignant·e cesse prématurément d'enseigner les stratégies d'apprentissage, ces dernières ne favoriseront pas l'apprentissage.

Dans le domaine des neurosciences, Brault Foisy et Masson (2022) soulignent les progrès qui ont été faits pour comprendre le fonctionnement du cerveau et ses procédés cognitifs dans les situations d'apprentissage. Cette étude présente le récent intérêt pour les neurosciences dans le domaine de l'éducation, plus précisément pour le fonctionnement du cerveau dans l'apprentissage, qui se définit par la neuroéducation. Elle identifie des contraintes cérébrales pour les divers apprentissages, par exemple : « L'architecture cérébrale initiale de l'élève joue donc un rôle déterminant dans l'apprentissage parce qu'elle vient influencer et contraindre la façon dont certains apprentissages qui entrent en compétition avec les réseaux de neurones préexistants peuvent prendre place dans le cerveau » (p. 225). Pour s'affranchir de cette contrainte, il faudrait mobiliser l'inhibition, qui permet de contrôler les impulsions dictées par le réseau de neurones préexistants. Par conséquent, un·e élève qui éprouve des difficultés à mobiliser l'inhibition pourrait rencontrer également des difficultés à maîtriser les stratégies d'apprentissage et à les utiliser à bon escient. S'il ou elle applique systématiquement les mêmes actions pour résoudre un problème de mathématiques sans réfléchir à la meilleure façon de résoudre le problème, l'apprentissage ne sera pas optimal, car la stratégie d'apprentissage mobilisée sera inefficace pour d'autres exercices.

À cela s'ajoute l'étude de Perraudau (2006), qui relève que l'élève peut éprouver des difficultés à appliquer des stratégies d'apprentissage « en raison de la défaillance des structures logiques ou temporo-spatiales de sa pensée » (p. 235). Par conséquent, il peut lui être difficile d'apprendre des stratégies d'apprentissage, de les automatiser et de les mobiliser dans les diverses tâches scolaires à réaliser.

Quels sont les problèmes engendrés par ce mythe?

Selon Berger (2024), un des problèmes réside dans l'organisation de l'enseignant·e. Il mentionne le manque d'intérêt que portent les élèves à apprendre des stratégies d'apprentissage. En effet, une difficulté des élèves consiste à percevoir l'utilité d'apprendre des stratégies d'apprentissage et que ces stratégies ne figurent pas parmi les priorités dans les apprentissages scolaires qu'ils et elles se représentent. Par conséquent, cette situation rend les échanges entre l'enseignant·e et les apprenant·e·s peu constructifs lorsqu'il est question d'apprendre à apprendre (Cleary, 2020).

De plus, si l'enseignant·e promeut l'autorégulation sans penser à la diversité des élèves et au rythme d'apprentissage de chacun·e, l'effet Mathieu peut se manifester (Berger, 2024). Cela signifie que les élèves qui ont été sensibilisé·e·s ou qui ont des connaissances préalables sur les stratégies d'apprentissage auront plus de facilité à en apprendre de nouvelles et à les utiliser dans les divers contextes d'apprentissage scolaires. Au contraire, les élèves qui n'ont pas de connaissances de base sur les stratégies d'apprentissage seront désavantagé·e·s et éprouveront des difficultés à manipuler ces stratégies. En effet, l'écart avec les élèves qui répondent correctement aux attentes du système ne fait qu'augmenter. Cela peut expliquer pourquoi les élèves tendent à mobiliser un éventail restreint de stratégies d'apprentissage lors de leur formation scolaire, au détriment de stratégies d'apprentissage plus adaptées à la situation, comme le mentionne Corbin (2019).

Berger (2024) soulève un obstacle supplémentaire à la promotion de l'autorégulation, qui se manifeste par une difficulté à cerner la signification et les enjeux de l'autorégulation. Le problème réside dans le fait que, par manque de connaissances sur le sujet, les enseignant·e·s ne se sentent pas à l'aise de promouvoir l'autorégulation dans leur classe, et ce, à juste titre, car la définition de ce qu'englobent les stratégies d'apprentissage semble manquer de clarté (Bégin, 2008; Corbin, 2019; Dignath, 2021). Ce problème lié à ce mythe semble pouvoir être réduit en adoptant de bonnes pratiques.

Pistes de réflexion pour contrer le mythe et pour l'explorer

Comme le mentionne Berger (2024), pour résoudre les problèmes de l'enseignant·e dans l'exercice de ses fonctions, il faudrait qu'il ou elle soit en mesure d'attribuer plus de temps à l'apprentissage des stratégies d'apprentissage. L'avantage de cette proposition est d'intégrer cette tâche aux apprentissages disciplinaires et de bénéficier ainsi d'un gain de temps. Afin que les apprenant·e·s donnent du sens à l'apprentissage des stratégies d'apprentissage, il est primordial de les enseigner de manière explicite (Corbin, 2019; Vianin, 2009, 2020; Wyss et collab., 2023).

De plus, offrir aux élèves l'opportunité de mobiliser ces stratégies d'apprentissage dans des contextes concrets permet de donner un sens à l'apprentissage des stratégies. Selon Leclercq (2021), il est fondamental d'exercer une stratégie d'apprentissage à travers divers contextes afin qu'elle ne soit pas déficiente. Par conséquent, l'élève devrait être capable d'utiliser la stratégie de manière autonome sans avoir besoin de l'aide de l'enseignant·e ou d'une démonstration de sa part. Vianin (2009) mentionne qu'il est important que l'enseignant·e présente clairement l'utilité, l'enjeu, l'efficacité et la transférabilité des diverses stratégies d'apprentissage aux élèves afin de donner du sens à cet apprentissage.

De manière générale, promouvoir les stratégies d'apprentissage demanderait un entraînement et un enseignement explicites et systématiques de ces stratégies afin que les apprenant·e·s soient en mesure de les appliquer de manière autonome et dans les situations adaptées (Dignath, 2021; Zimmerman, 2013). Perraudeau (2006) souligne qu'un·e apprenant·e peut parfois éprouver des difficultés à apprendre des stratégies d'apprentissage en raison d'une faiblesse des processus de raisonnement fondamentaux. En d'autres termes, une défaillance dans la manière de structurer sa pensée rendra l'appropriation des stratégies d'apprentissage difficile pour l'élève. Selon ce constat, des difficultés à appliquer la procédure adaptée à la situation et à effectuer correctement une procédure sont également un élément pouvant expliquer les raisons pour lesquelles un·e élève éprouve des difficultés à s'approprier les stratégies d'apprentissage enseignées. Par conséquent, un·e enseignant·e ayant pleinement conscience que l'origine des difficultés des élèves peut se trouver sur les plans structural et procédural sera plus à même de proposer des moyens adaptés aux besoins des élèves.

Finalement, il serait intéressant de proposer une étude quasi-expérimentale au sein d'une classe dans laquelle l'enseignant·e nomme régulièrement, voire systématiquement les stratégies mobilisées dans les divers exercices menés, et mentionne à quel moment ou dans quelles conditions les stratégies peuvent être mobilisées pour permettre aux élèves de s'entraîner et de donner plus de sens aux stratégies d'apprentissage afin de les mobiliser à bon escient.

Bibliographie

- Bégin, C. (2008). Les stratégies d'apprentissage : un cadre de référence simplifié. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), 47-67. <https://doi.org/10.7202/018989ar>
- Berger, J.-L. (2024). Promesses et obstacles de l'intégration de l'apprentissage autorégulé aux pratiques d'enseignement. Dans S. C. Cartier, J.-L. Berger et A. Fagnant (dir.), *L'apprentissage autorégulé dans la formation, les pratiques et les conceptions des enseignants* (p. 135-166). Éditions Alphil/Presses universitaires suisses.
- Brault Foisy, L.-M. et Masson, S. (2022). Mieux comprendre les mécanismes cérébraux d'apprentissage pour faciliter la mise en application des connaissances issues de la recherche et favoriser la réussite scolaire des élèves. *Cortica*, 1(1), 219-235. <https://doi.org/10.26034/cortica.2022.1956>
- Cleary, T. J. (2020). Social validity perceptions of the Self-Regulation Empowerment Program (SREP): A qualitative investigation. *Journal of Applied School Psychology*, 37(1), 16-42. <https://doi.org/10.1080/15377903.2020.1772433>

Mythologie pédagogique

- Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP). (2010, 27 mai). *Plan d'études romand*. Plan d'études et moyens d'enseignement romand. <https://portail.ciip.ch>
- Corbin, L. (2019). « Apprendre à apprendre » : quels enjeux pour les apprenants et les enseignants? *Approche neuropsychologique des apprentissages chez l'enfant*, 31(163), 1-18. <https://u-bourgogne.hal.science/hal-02452511>
- Dignath, C. (2021). For unto everyone that hath shall be given: Teachers' competence profiles regarding the promotion of self-regulated learning moderate the effectiveness of short-term teacher training. *Metacognition and Learning*, 16, 555-594. <https://doi.org/10.1007/s11409-021-09271-x>
- Houssaye, J. (2016). *Quinze pédagogues : idées principales et textes choisis : Jean-Jacques Rousseau, Heinrich Pestalozzi, Friedrich Fröbel, Paul Robin, Francisco Ferrer, Rudolf Steiner, John Dewey, Ovide Decroly, Maria Montessori, Antón Makarenko, Adolphe Ferrière, Roger Cousinet, Célestin Freinet, Alexander S. Neill, Carl Rogers*. Fabert.
- Leclercq, M. (2021). *Autorégulation des apprentissages chez le jeune enfant : influence de la flexibilité et de la métacognition sur les buts et stratégies* [Thèse de doctorat, Université de Lille]. HAL Theses. <https://theses.hal.science/tel-03541300>
- Perraudeau, M. (2006). *Les stratégies d'apprentissage : comment accompagner les élèves dans l'appropriation des savoirs*. Armand Colin. <https://doi.org/10.3917/arco.perra.2006.01>
- Perrenoud, P. (1992). *Les procédures ordinaires d'évaluation, freins au changement des pratiques pédagogiques*. Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1992/1992_04.html
- Vianin, P. (2009). *L'aide stratégique aux élèves en difficulté scolaire : comment donner à l'élève les clés de sa réussite?* (1^{re} éd.). De Boeck. <https://www.cairn.info/l-aide-strategique-aux-eleves-en-difficulte--9782804106676.htm>
- Vianin, P. (2020). *Comment donner à l'élève les clés de sa réussite : l'enseignement des stratégies d'apprentissage à l'école*. De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.viani.2009.01>
- Wyss, A., Gvozdic, K., Gentaz, É. et Sander, E. (2023). *Comment favoriser les apprentissages scolaires : repenser les gestes professionnels pour l'enseignement*. Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.wyss.2023.01>
- Zimmerman, B. J. (2013). From cognitive modeling to self-regulation: A social cognitive career path. *Educational Psychologist*, 48(3), 135-147. <https://doi.org/10.1080/00461520.2013.794676>