

Comment impliquer l'élève dans ses apprentissages

L'autorégulation, une voie
pour la réussite scolaire



PÉDAGOGIES | outils |

Charles Hadji

COLLECTION DIRIGÉE PAR PHILIPPE MEIRIEU

esf
EDITEUR

Charles Hadji

Comment impliquer l'élève dans ses apprentissages

L'autorégulation,
une voie pour la réussite scolaire



À Sonia, et à Harald,
Grâce à qui la vie va...

« Il faut opposer à une vision traditionnelle de l'apprentissage contrôlé par les enseignants le rôle essentiel d'activités autorégulatrices utilisées par les élèves qui réussissent »

Zimmerman, B.J., Bonner, S. et Kovach, R. (2000, p. 13).

Direction éditoriale : Sophie Courault
Édition : Sylvie Lejour
Coordination éditoriale : Maud Taïeb
Correction : Élodie Nicod
Relecture : Élise Nicollet
Composition : Ordiphone Communication/Éloïse Mariotta

© 2012 ESF éditeur
Division de la société Reed Business Information
SAS au capital de 4 099 168 €
Forum 52 – 52, rue Camille-Desmoulins, 92448 Issy-les-Moulineaux Cedex
Président : Antoine Duarte
Directeur de publication : Antoine Duarte
Actionnaire principal : Reed Elsevier France
www.esf-editeur.fr

ISBN

978-2-7101-2925-7

ISSN 1158-4580

Le Code de la propriété intellectuelle n'autorisant, aux termes de l'article L. 122-5, 2^e et 3^e a, d'une part, que les « copies ou reproductions strictement réservées à l'usage privé du copiste et non destinées à une utilisation collective » et, d'autre part, que les analyses et les courtes citations dans un but d'exemple et d'illustration, « toute représentation ou reproduction intégrale, ou partielle, faite sans le consentement de l'auteur ou ses ayants droit, ou ayants cause, est illicite » (art. L. 122-4). Cette représentation ou reproduction, par quelque procédé que ce soit, constituerait donc une contrefaçon sanctionnée par les articles L. 335-2 et suivants du Code de la propriété intellectuelle.

Pédagogies

Collection dirigée par Philippe Meirieu

La collection PÉDAGOGIES propose aux enseignants, formateurs, animateurs, éducateurs et parents, des œuvres de référence associant étroitement la réflexion théorique et le souci de l'instrumentation pratique.

Hommes et femmes de recherche et de terrain, les auteurs de ces livres ont, en effet, la conviction que toute technique pédagogique ou didactique doit être référée à un projet d'éducation. Pour eux, l'efficacité dans les apprentissages et l'accession aux savoirs sont profondément liées à l'ensemble de la démarche éducative, et toute éducation passe par l'appropriation d'objets culturels pour laquelle il convient d'inventer sans cesse de nouvelles médiations.

Les ouvrages de cette collection, outils d'intelligibilité de la « chose éducative », donnent aux acteurs de l'éducation les moyens de comprendre les situations auxquelles ils se trouvent confrontés, et d'agir sur elles dans la claire conscience des enjeux. Ils contribuent ainsi à introduire davantage de cohérence dans un domaine où coexistent trop souvent la générosité dans les intentions et l'improvisation dans les pratiques. Ils associent enfin la force de l'argumentation et le plaisir de la lecture.

Car c'est sans doute par l'alliance, sans cesse à renouveler, de l'outil et du sens que l'entreprise éducative devient vraiment créatrice d'humanité.

Pédagogies/Outils : des instruments de travail au quotidien pour les enseignants, formateurs, étudiants, chercheurs. L'état des connaissances facilement accessible. Des grilles méthodologiques directement utilisables dans les pratiques.

*

* *

*Voir la liste des titres disponibles dans la collection « Pédagogies »
sur le site www.esf-editeur.fr*

Table des matières

Introduction	11
---------------------------	----

1^{re} partie

L'apprentissage autorégulé comme réalité et comme idéal

Introduction de la 1^{re} partie	22
-------------------------------------------------------	----

1. Les apprentissages comme objet de travail des enseignants...	23
------------------------------------------------------------------------	----

L'apprentissage comme construction de nouvelles modalités comportementales	23
-------------------------------------------------------------------------------------	----

Du problème de la définition de l'apprentissage à celui de ses composantes	24
-------------------------------------------------------------------------------------	----

Les principes psychologiques de l'apprentissage centré sur l'apprenant	26
---------------------------------------------------------------------------------	----

De la définition de l'apprentissage à l'identification de ses conditions de facilitation, le chemin est encore long	28
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

2. L'évaluation formative pour faciliter les apprentissages.....	30
-------------------------------------------------------------------------	----

Quand l'évaluation formative se distingue de l'évaluation sommative	30
------------------------------------------------------------------------------	----

Un ennemi principal, l'échec	32
------------------------------------	----

Un premier enracinement, dans la pédagogie de maîtrise.....	32
-------------------------------------------------------------	----

Un deuxième enracinement, dans les pratiques d'enseignement différencié	34
----------------------------------------------------------------------------------	----

Une rupture fondamentale	34
--------------------------------	----

La question des objets d'apprentissage	37
----------------------------------------------	----

Une idée centrale	48
-------------------------	----

La démarche d'évaluation formative en quatre mots-clés : observer, comprendre, ajuster, optimiser	50
------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

3. L'autorégulation, comme moyen et fin d'un apprentissage réussi	55
La régulation, comme réglage adaptatif	55
Les trois sortes de régulations du processus d'enseignement . .	62
Le lieu de pilotage : qui provoque et qui gère les régulations ? . .	67
L'autorégulation	74
De la théorie à la pratique : trois voies d'intervention	82
4. L'apprentissage autorégulé (SRL), comme réalité et comme idéal	83
Autorégulation et autodirection	83
Un modèle articulant cognition et motivation	84
Les phases du cycle autorégulateur	91
Un cycle autorégulateur dont la vocation est le contrôle de l'action	96
5. La métacognition, comme activité au service du pilotage interne des apprentissages	98
Qu'est-ce que la métacognition ?	98
Une réalité double : un processus de production de connaissances et un processus d'autorégulation	99
Les trois types de pilotage de l'activité cognitive	105
Les rapports entre métacognition et régulation	108
Où est la frontière entre cognition et métacognition ?	110
Trois espaces de travail pour aider l'élève à progresser vers un pilotage maîtrisé	112
En conclusion	115
6. L'autoévaluation, comme temps fort de l'autorégulation	116
Autoévaluation et autorégulation	117
Les niveaux d'autoévaluation	119
Les principales modalités d'autoévaluation scolaire	121
L'importance de l'autoévaluation dans le processus d'apprentissage	123
L'autorégulation comme fin, l'autoévaluation comme moyen	125
L'autoévaluation comme objet d'apprentissage	127

Conclusion de la première partie : les enseignements à tirer	128
L'enseignant dispose de trois grandes voies d'action	128
L'enseignant n'a de pouvoir que sur des potentialités de régulation	129
L'enseignant doit favoriser l'autoévaluation, temps fort de l'autorégulation	130
L'enseignant doit travailler au développement des régulations métacognitives	131
L'enseignant doit s'engager résolument dans une démarche d'évaluation-régulation	131

2^e partie

L'apprentissage de l'autorégulation : voies et moyens

Introduction de la 2^e partie	136
Point 1 : trois caractéristiques importantes d'une démarche d'évaluation-régulation	137
Point 2 : est-on assuré qu'une démarche d'évaluation-régulation produira des effets positifs ?	139
Point 3 : l'existence d'effets positifs avérés n'est nullement une garantie de réussite	142
Point 4 : comment s'y prendre pour réaliser son intention ?	143
Piste 1 : s'impliquer et s'investir dans son travail	145
Croire à ce que l'on fait	145
Être un acteur optimiste	146
Donner l'exemple	148
Bénéficier d'un minimum de liberté pédagogique	149
En conclusion	150
Piste 2 : essayer de comprendre ce qui se passe ou ce qui s'est passé dans la tête de l'élève	151
Une compréhension nécessaire, mais qui se heurte à de grosses difficultés	151
S'efforcer d'accéder aux processus mentaux et aux démarches des élèves	154
Traiter l'erreur comme un outil pour enseigner	159
En conclusion	164

Piste 3 : faire faire l'expérience de l'autocontrôle et de la maîtrise	165
Faire que l'élève réalise l'apprentissage de la réussite, et non celui de l'impuissance	166
Faire de l'autoévaluation une pratique courante.....	171
Élaborer des dispositifs permettant à l'apprenant de travailler seul	175
En conclusion.....	179
Piste 4 : privilégier la prise de distance, cognitive et métacognitive	180
Faire faire l'apprentissage de la conduite réfléchie.....	181
Faire faire, d'une façon générale, l'apprentissage de l'autorégulation	184
En conclusion.....	191
Piste 5 : doter l'apprenant d'un répertoire de stratégies d'apprentissage	193
La stratégie comme moyen choisi et organisé pour atteindre un but	193
La place des stratégies dans les outils mentaux.....	194
Le « chemin pour s'autoréguler » du point de vue des stratégies	197
Quelques stratégies fondamentales	200
En conclusion.....	204
Piste 6 : proposer des activités adéquates pour favoriser l'apprentissage autorégulé	205
Des activités dites « authentiques » et faisant intervenir des performances complexes	206
Des activités impliquant l'intégration des matières	209
Des activités inscrites si possible dans un projet de longue durée ...	212
Des activités centrées davantage sur le développement de compétences	215
En conclusion.....	218
Piste 7 : concevoir des situations de nature à stimuler un pilotage réfléchi	219
Vers une cartographie des situations d'apprentissage autorégulé ?	220

Trois conditions pour des situations susceptibles d'enrichir la capacité d'autorégulation des élèves.....	225
En conclusion.....	229
Piste 8 : réduire la charge cognitive pesant sur les tâches scolaires.....	230
Le mécanisme de la surcharge cognitive.....	230
Aider l'élève à passer d'une mémoire encombrée à une mémoire libérée : un principe directeur.....	232
Apprendre et faire pratiquer à l'élève la stratégie de parcimonie du traitement de l'information.....	233
Favoriser l'acquisition de schémas, qui seront stockés en mémoire à long terme.....	234
Éviter la redondance.....	236
Favoriser la séquentialisation des tâches.....	236
Décharger l'apprenant de la gestion de tâches parasites en mettant à sa disposition des « systèmes de soutien ».....	238
En conclusion.....	239
Piste 9 : réduire la charge affective pesant sur les activités d'apprentissage scolaire par la régulation des émotions et de l'affect.....	240
D'une façon générale, réguler la motivation.....	241
D'une façon plus spécifique, réguler l'émotion.....	246
En conclusion.....	251
Piste 10 : minimiser les risques pour le sujet apprenant.....	252
Ne jamais oublier le fait que de multiples menaces pèsent sur tout apprentissage.....	252
Éviter les pièges d'une autoévaluation socialisée.....	254
Six règles pour surmonter les pièges d'une autoévaluation socialisée.....	256
En conclusion.....	258
Appendice de la deuxième partie : et du côté des élèves ?.....	259
Esquisse d'une « fiche de tâche ».....	259
Exigence n° 1 : m'approprier les critères de l'enseignant.....	260
Exigence n° 2 : m'inscrire dans une optique et une dynamique de réflexion sur mes propres démarches....	262

Exigence n° 3 : identifier les « champs de travail » où des ajustements sont à opérer.	264
Exigence n° 4 : développer des activités de réflexion métacognitive.	266
Conclusion générale	269
Pour une culture de l'autorégulation	269
Pour une prise de conscience des conditions de possibilité de la réalisation de cet objectif	271
Ne pas sous-estimer les difficultés et les limites d'une démarche d'évaluation-régulation	272
L'autonomie comme horizon	273
L'enrichissement du processus d'autorégulation au service de cette fin.	276
Références bibliographiques	279

Liste des figures et des tableaux

Figure 1	La situation-problème.	15
Figure 2	L'enseignement à orientation « constructiviste »	16
Figure 3	Contenus d'enseignement, tâches et apprentissages	38
Figure 4	Le mécanisme de la régulation	59
Figure 5	Les deux niveaux possibles d'autorégulation	78
Figure 6	L'autorégulation comme articulation de deux composantes.	85
Figure 7	Les relations circulaires entre motivation et régulation	86
Figure 8	La chaîne de la volition.	92
Figure 9	La métacognition, comme mouvement d'investissement réflexif	100
Tableau 1	Auteurs et buts de l'évaluation	117
Tableau 2	Une typologie des erreurs, d'après Astolfi	163
Tableau 3	Les niveaux d'objectifs d'apprentissage.	195
Tableau 4	Deux grandes orientations pour le sujet apprenant ...	247

Introduction

L'autorégulation des apprentissages : de la théorie à la pratique

Le but de tout enseignant est – ou devrait être – d'aider ses élèves à apprendre. À cette fin, plusieurs compétences sont requises. Entre autres choses, l'enseignement exige une maîtrise minimale de la (ou des) discipline(s) enseignée(s). Il exige aussi que l'on ait quelques connaissances sur les caractéristiques psychologiques, ou psychosociologiques, de ses élèves. Il exige enfin, et surtout, que l'on ait quelque idée de la façon dont un élève parvient à effectuer ses apprentissages. Car, comme le faisait observer à juste titre Olivier Reboul (Reboul, 1984, p. 62), « *enseigner, ce n'est ni inculquer ni transmettre, c'est faire apprendre* ». Or, nul ne peut apprendre à la place de l'élève. Les verbes « inculquer » et « transmettre » ont le double inconvénient d'orienter vers une vision réductrice du rôle de l'enseignant, qui se bornerait à modeler l'élève, ou à lui faire passer (mettre entre ses mains) un objet extérieur, fût-ce le savoir ; et de sous-estimer l'activité propre de celui qui apprend, en le réduisant à n'être qu'un sujet en quelque sorte passif. Alors que ce que le « maître » peut faire, au mieux, est de créer les conditions qui faciliteront l'activité propre d'apprentissage des élèves. Nous avons écrit en ce sens que si l'éducateur peut être considéré comme un architecte, ce n'est pas directement de l'élève lui-même, mais de l'espace où l'élève se construit et apprend (Hadji, 1995, p. 140).

L'importance de la dimension « constructiviste » des apprentissages scolaires

La compétence essentielle de l'enseignant est donc de savoir créer les conditions susceptibles de permettre aux élèves de construire leurs propres savoirs. En d'autres termes, de savoir structurer et organiser l'environnement, pour qu'il devienne un environnement facilitateur d'apprentissages. « *Créer des conditions d'apprentissage* », selon le beau

titre de l'ouvrage de Philippe Jonnaert et Cécile Vander Borgh (1999), qui proposent à cette fin un modèle de l'apprentissage scolaire « socio-constructiviste et interactif » (1999, p. 221). Ce modèle articule trois grandes composantes, ou dimensions (1999, p. 227) :

- La dimension dite « constructiviste », qui fait référence à l'élève, en tant que sujet qui apprend.
- La dimension qu'ils désignent comme sociale (« socio »), et qui fait référence aux différents « partenaires » en présence : l'enseignant et les autres élèves.
- La dimension dite « interactive », qui fait référence au milieu constitué par les situations et l'objet d'apprentissage (savoir, ou habileté, en cause).

Pour Jonnaert et Vander Borgh, chacune de ces dimensions est sous le contrôle majeur d'un « acteur » différent du processus d'apprentissage, à savoir :

- *l'enseignant*, pour la dimension sociale : l'enseignant est le principal organisateur des interactions sociales. À ce titre, la pédagogie, en tant qu'elle s'intéresse à ces interactions sociales en classe, présente pour lui un intérêt majeur ;
- *l'apprenant*, pour la dimension constructiviste : c'est sous le contrôle de l'apprenant que se construisent des connaissances nouvelles, sur la base de connaissances plus anciennes ;
- *l'objet d'apprentissage*, pour la dimension interactive : c'est en fonction de cet objet que s'organiseront les situations didactiques, qui permettront à l'apprenant d'interagir avec le milieu. La ou les didactiques, en tant qu'elles s'intéressent à cette interaction de l'apprenant avec le milieu en fonction de la spécificité d'un objet d'apprentissage, constitueront ici un passage obligé pour l'enseignant.

On le voit alors, la deuxième dimension n'a apparemment pas appelé de discipline s'intéressant spécifiquement à elle, pour décrire les mécanismes d'appropriation et de construction du savoir par les élèves, en situation scolaire. Ni la pédagogie, ni les didactiques, ne se focalisent directement sur cette dimension désignée comme « constructiviste ». Certes, la psychologie cognitive s'est penchée sur la question du traitement et de la transformation par un sujet de l'information reçue en savoir(s), et propose des savoirs

très utiles sur la psychogenèse des connaissances. Marcel Crahay (1999) a mis en évidence, de ce point de vue, l'importance capitale de la « révolution constructiviste » (p. 173) pour une plus grande intelligibilité du processus de construction des connaissances, en particulier grâce au mécanisme d'« équilibration majorante ». C'est pourquoi il plaide « pour une approche constructiviste de l'enseignement » (p. 206). Cependant, si cela permet d'introduire en pédagogie « *une conception du développement [...] comme une succession de transformations cognitives orientées vers un mieux* » (*ibid.*, p. 246) ; et si, à partir de là, « *le constructivisme devrait pousser le pédagogue à regarder autrement le sujet qui apprend* », il n'en reste pas moins vrai que « *les pratiques pédagogiques cohérentes avec le constructivisme sont [...] encore, pour la plupart, à inventer* » (*ibid.*, p. 248). Il appartient, conclut Crahay, aux enseignants convaincus du bien-fondé de la théorie constructiviste de s'atteler à la tâche, car « *l'entreprise vaut la peine d'être tentée* ».

C'est à cette entreprise qu'espère contribuer cet ouvrage, en prenant comme première clé d'entrée la perspective évaluative. Car le constructivisme est avant tout une démarche d'ordre épistémologique et psychologique. Il peut, à ce titre, permettre aux enseignants d'avoir une conscience plus claire « *des enjeux épistémologiques et des contraintes psychologiques inhérents à la construction des connaissances* » (p. 214). Mais s'il peut inciter à imaginer une nouvelle approche de l'enseignement, le constructivisme comme tel n'est pas directement de l'ordre de la pratique pédagogique. Il reste à montrer **comment des enseignants peuvent aider leurs élèves à devenir véritablement des acteurs de la construction de leurs apprentissages**. Comment on peut créer des conditions d'apprentissage permettant aux élèves de mieux apprendre, en progressant toujours vers un meilleur fonctionnement d'eux-mêmes comme sujet apprenant. Mais, pour y parvenir, nous allons avoir besoin de nous pencher précisément sur les modalités du fonctionnement comme sujet apprenant.

Un concept central et deux problématiques

La réponse que nous nous proposons d'apporter à la question de l'aide aux apprentissages scolaires va, dans ces conditions, se construire autour d'un concept central, celui d'**autorégulation**. En effet, en nous fondant d'une part sur les acquis des chercheurs qui, dans le champ de l'évaluation, se sont plus spécifiquement intéressés aux problèmes d'apprentissage, et en

particulier aux chercheurs francophones ; et, d'autre part, sur les travaux portant directement sur l'apprentissage autorégulé (SRL : *self-regulated learning*), nous allons montrer que l'autorégulation de leurs apprentissages par les élèves est à la fois **un fait** et **un idéal**. Un fait, car tout apprentissage est, au moins pour une part, autorégulé. Comme l'écrit Laurent Cosnefroy (2011, p. 9), « *la capacité à mettre en œuvre des conduites autorégulées est l'une des caractéristiques fondamentales du fonctionnement humain* ». Et un idéal, car l'activité maîtrisée, qu'elle soit à dominante cognitive ou motrice, est une activité où l'autorégulation domine. Si bien que « l'apprentissage autorégulé » (Linda Allal, 1999, p. 52) peut être considéré à la fois comme l'horizon d'une activité d'enseignement se voulant efficace, et comme le moyen efficace de tendre vers cet horizon !

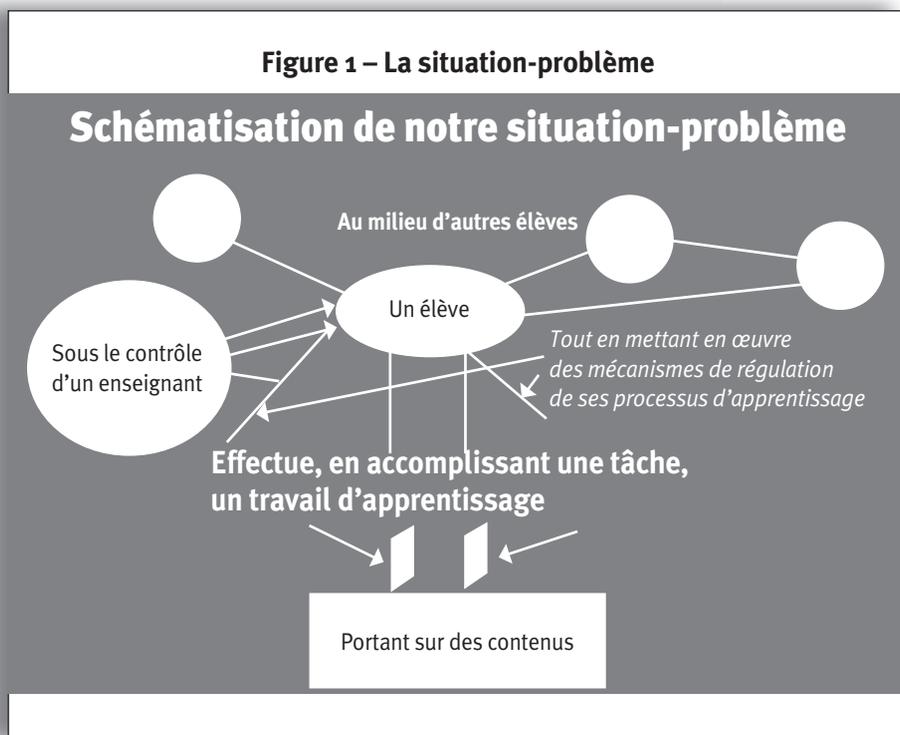
Ainsi que l'indique de façon fort pertinente Dany Laveault (2007, p. 207), c'est à un double titre que le concept d'autorégulation peut donc intéresser les enseignants. En premier lieu, au titre d'« *aptitude de l'élève à prendre en charge ses processus cognitifs et motivationnels pour atteindre ses objectifs* ». C'est la **problématique de « l'autorégulation des apprentissages »** : quelle en est l'importance ? Quelles en sont les formes ? Quels sont les processus concernés ? En second lieu, au titre d'« *objet d'apprentissage propre* » (*ibid.*). C'est la **problématique de « l'apprentissage de l'autorégulation »** : comment peut-on le faciliter et le développer ? Par quelles voies peut-on permettre aux élèves de mieux autoréguler leurs propres apprentissages ? Cet ouvrage va aborder ces deux problématiques.

La situation-problème de départ

Il s'agit donc à la fois de savoir ce qu'est l'autorégulation, et quels sont sa place et son rôle dans les apprentissages scolaires ; et comment il peut être possible de favoriser le développement de l'autorégulation en milieu scolaire. Nous pouvons représenter cette situation-problème par le schéma page suivante.

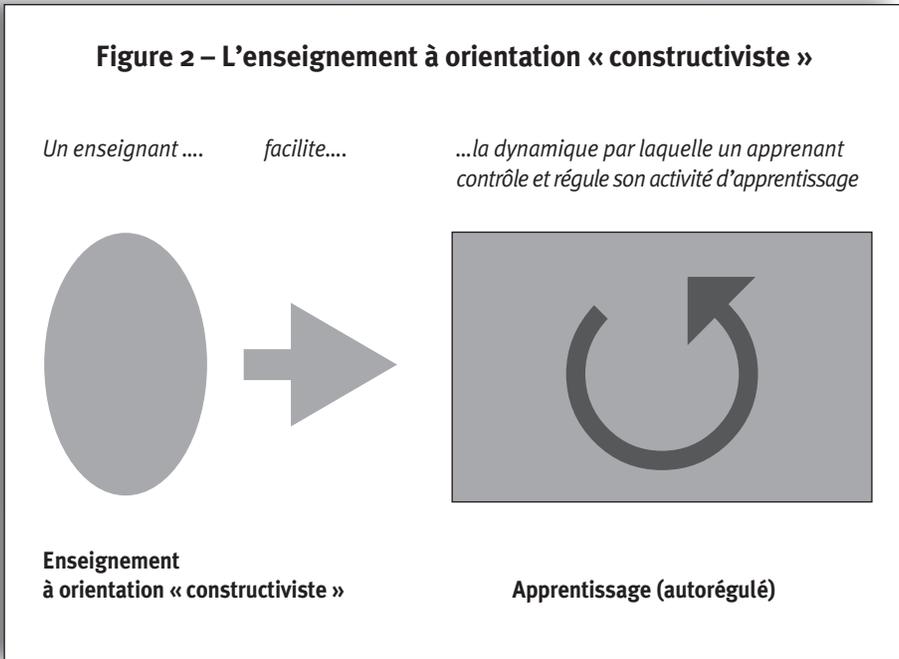
Dans une situation d'apprentissage qu'un enseignant tente de piloter de l'extérieur, un élève, parmi d'autres élèves, effectue un travail d'apprentissage que pour l'essentiel, selon le modèle socioconstructiviste et interactif de l'apprentissage scolaire proposé par Jonnaert et Vander Borght, il pilote en fait lui-même. En situation scolaire, ce travail porte sur des contenus que l'élève tente de s'approprier. Pour cela, l'élève met en

œuvre des mécanismes de contrôle/régulation de ses propres processus d'apprentissage. Ce faisant, il opère éventuellement (car cela n'est sans doute pas toujours nécessaire) un travail de prise de conscience destiné à lui permettre de mieux réguler ces processus.



Notre problème, dans sa dimension pratique, est de **savoir si, et comment, l'enseignant peut agir efficacement de l'extérieur sur l'activité d'apprentissage de l'élève, dans sa dimension autoréglée**, pour l'orienter, la faciliter, lui permettre en somme de s'effectuer dans les conditions les plus appropriées et les plus fructueuses. C'est un vrai problème. Car comment l'enseignant, qui contrôle de façon spécifique la dimension sociale de l'apprentissage, en étant le principal organisateur des interactions sociales en classe, pourra-t-il aussi, et surtout, intervenir de façon utile dans la dimension « constructiviste » ? Dans la mesure où le contrôle de cette dimension est du ressort de l'apprenant, l'enseignant ne pourra pas avoir l'ambition de la contrôler lui-même directement. Tout au plus pourra-t-il – et, le cas échéant, ce sera déjà beaucoup ! – permettre à l'élève d'exercer au mieux son propre contrôle sur la construction de ses connaissances.

Si nous voulons donc contribuer, selon le vœu de Crahay, à l'invention d'une pratique pédagogique cohérente avec le constructivisme, **c'est cette activité de facilitation, par l'enseignant, de l'autorégulation de leurs apprentissages par les élèves, que nous devons éclairer.**



Cela soulève un certain nombre de questions :

- Qu'en est-il des mécanismes d'autocontrôle et d'autorégulation par l'élève de ses processus d'apprentissage ?
- Quels sont la part, le rôle et l'importance de l'autoévaluation dans cet autocontrôle ?
- Quelle est l'importance de la prise de conscience pour une régulation efficace de ses apprentissages ?
- Faut-il vraiment vouloir aider les élèves à autoréguler leurs apprentissages ?
- Que pourraient/devraient faire les élèves pour mieux réguler leurs apprentissages ?
- Est-il possible, et comment, de les aider à faire cela ?

La dernière de ces questions est d'une certaine façon, pour nous, la question centrale. Nous voulons savoir **ce que peuvent, et doivent, faire**

les enseignants pour faciliter l'autorégulation des apprentissages. Mais, à cette fin, il est d'abord nécessaire de mieux connaître ce mécanisme d'autorégulation lui-même, et d'apprécier son importance dans la construction des apprentissages. Y a-t-il un seul processus ? Quelles sont ses caractéristiques ? Qu'est-ce qui le distingue de mécanismes ou processus proches ? Quels sont son importance et son champ d'action réel ? Quel en est le degré de conscience ? Et il est nécessaire aussi de savoir comment les élèves peuvent éventuellement prendre de la distance par rapport à ce mécanisme pour mieux se l'approprier, et en prendre le contrôle. Car si ce mécanisme est un mécanisme de contrôle, cela ne signifie pas qu'il soit, par là même, sous le contrôle de l'apprenant ! Ce contrôle pourrait être automatique, et échapper aux prises de l'élève, qui cependant apprend. Si bien que l'interrogation sur la possibilité pour l'enseignant de faciliter, dans le cadre de ce qui serait un enseignement à orientation constructiviste, l'apprentissage autorégulé de l'élève, passe par une enquête sur la capacité effective de l'apprenant à agir sur ses propres mécanismes de régulation des apprentissages ; et donc par une enquête préalable sur la nature de ces mécanismes de régulation.

En définitive, pour ce qui concerne une activité éducative conforme à nos vœux, c'est-à-dire capable d'aider les élèves à apprendre, nous prendrions volontiers comme idée directrice une proposition faite par Philippe Perrenoud : « *faire de la régulation continue des apprentissages la logique prioritaire de l'école* » (Perrenoud, 1998, p. 7). Ce choix nous contraint à montrer ce qui est, alors, exigé concrètement du point de vue de l'organisation et de l'effectuation du travail de l'enseignant. Mais à réfléchir aussi, et d'abord, à ses conditions de possibilité du point de vue du travail d'apprentissage de l'élève.

C'est donc à une plongée au cœur du processus enseignement-apprentissages, sous l'angle de la régulation de ces derniers par l'élève, que nous invitons les lecteurs de cet ouvrage.

Plan de l'ouvrage

Pour agir efficacement, il faut d'abord comprendre ce qui est en jeu. C'est pourquoi cet ouvrage comportera deux parties, qui correspondent aux deux titres d'intérêt pour les enseignants distingués par Laveault. Nous consacrerons la première partie, « **L'apprentissage autorégulé comme réalité et comme idéal** », à comprendre ce qui est en jeu (de quoi parle-t-on ?), à explorer et clarifier le champ conceptuel en cause, mais toujours, autant que possible, dans l'optique d'un passage de la théorie à la pratique. Nous aborderons successivement :

- Le concept d'**apprentissage** (pour comprendre ce qui est en jeu dans l'enseignement scolaire).
- Le concept d'**évaluation formative** (pour saisir le sens et la pertinence de l'intention directrice sur laquelle il se fonde).
- Les concepts de **régulation** et d'**autorégulation** (pour comprendre pourquoi il faut « parier » sur l'autorégulation).
- Le concept d'**apprentissage autorégulé** (*self-regulated learning* ou SRL) (pour comprendre le rôle de la motivation et l'importance de la régulation des émotions et de l'affect).
- Le concept de **métacognition** (pour éclairer la notion de pilotage interne).
- Le concept d'**autoévaluation** (pour saisir son rôle central dans l'auto-régulation).

Dans une deuxième partie consacrée à la recherche et à l'exploration systématique de pistes d'action « **L'apprentissage de l'autorégulation : voies et moyens** », nous chercherons à définir comment il est possible d'agir plus efficacement (qu'est-il au pouvoir d'un enseignant de faire concrètement ?). Après nous être interrogés sur ce qu'il est sérieusement possible d'espérer (est-il réaliste d'aller dans la voie de l'autorégulation ? Que nous en dit la recherche ?), nous pourrons, d'une part, identifier dix pistes pour le travail du maître désireux de s'engager dans un enseignement à orientation constructiviste :

- S'impliquer et s'investir davantage dans son travail, en croyant à ce que l'on fait.
- Essayer de comprendre ce qui se passe/s'est passé « dans la tête » des élèves.
- Faire faire l'expérience de l'autocontrôle et de la maîtrise.