

Pour citer cet article : Houart, M. (2019). Soutenir l'autorégulation de la gestion des études et des apprentissages : le rôle des questionnaires d'autoévaluation dans les activités de promotion de la réussite en première année à l'université. *La Revue LEeE*, 2. <https://doi.org/10.48325/rleee.002.01>

SOUTENIR L'AUTORÉGULATION DE LA GESTION DES ÉTUDES ET DES APPRENTISSAGES

*Le rôle des questionnaires d'autoévaluation dans les activités de
promotion de la réussite en première année à l'université*

Mireille HOUART

Version de la publication : novembre 2019

Évaluation ouverte et collaborative

Rétroactrices : Sylvie C. CARTIER & Céline GIRARDET

Résumé

Pour promouvoir la réussite en première année de l'enseignement universitaire, de nombreux dispositifs d'accompagnement méthodologique sont organisés à l'Université de Namur, en Belgique. Cet accompagnement est centré sur le soutien de l'autorégulation de la gestion des études et des apprentissages et sur l'autorégulation de cette gestion. A cette fin, les étudiant·es sont invité·es à compléter des questionnaires d'autoévaluation à propos de leurs méthodes d'étude et de leurs apprentissages. Le processus d'autorégulation en trois étapes qui sous-tend l'élaboration de chacun de ces questionnaires et qui guide les actions d'accompagnement est présenté et illustré. Les objectifs de la formalisation de ce processus sont triples : permettre la conception de nouveaux questionnaires d'autoévaluation visant le soutien de l'autorégulation, servir de point de repère aux étudiant·es pour conceptualiser l'autorégulation, être explicité pour favoriser le transfert dans d'autres situations d'apprentissage. La question de la place de l'évaluation dans l'auto et l'hétérorégulation de la gestion des études et des apprentissages est également discutée. Ensuite un questionnaire d'autoévaluation « type », sur la mise au travail des étudiant·es et leur persévérance dans la réalisation d'une tâche est décrit et les liens avec le processus d'autorégulation sont établis. Enfin, la manière dont les questionnaires d'autoévaluation peuvent contribuer au soutien de l'autorégulation des étudiant·es dans la gestion des études et des apprentissages est discutée. Des perspectives de recherche sont proposées tant pour évaluer les actions d'accompagnement méthodologique sous l'angle du soutien à l'autorégulation que pour évaluer les actions pédagogiques des enseignants qui intègrent le processus d'autorégulation et les questionnaires d'autoévaluation.

Mots-clés autonomie, autorégulation, évaluation, méthodes d'étude, accompagnement méthodologique

Abstract

In order to promote success in the first year of university education, numerous methodological support schemes are organized at the University of Namur, Belgium. These schemes focus on supporting the self-regulation of management of studies and learning and on the self-regulation of this management. To this end, students are required to complete self-assessment questionnaires about their study and learning methods. The regulatory process that underlies the development of each of these questionnaires and guides the accompanying actions is underlying and guiding. The objectives of the formalization of this process are threefold: to allow the design of new self-assessment questionnaires aimed at supporting of the self-regulation, to serve as a point of reference for students to conceptualize self-regulation, to be explicit to favor the self-regulation transfer to other learning situations. The question of the place of assessment in the self- and hetero regulation of the management of studies and learning in higher education is also discussed. Then, a "typical" self-assessment questionnaire on how to put the students' to work placement and their perseverance in carrying out a task is described and the links with the three-step regulation process are established. Finally, the way in which self-assessment questionnaires can contribute to the supporting of student's self-regulation in the management of studies and learning is discussed. Perspectives on future research are also identified to evaluate the methodological support actions in terms of self-regulation supporting; and to evaluate the pedagogical actions of teachers who incorporate self-regulatory process and the self-assessment questionnaires into their courses.

Keywords: autonomy, self-regulation, assessment, study methods, methodological accompaniment

1. Introduction

1.1 Contexte

En Belgique francophone, la transition entre l'enseignement secondaire et universitaire est ressentie comme particulièrement rude par de nombreux et nombreuses étudiant·es. Partant de l'hypothèse que mobiliser de manière autonome les stratégies de gestion des études (gérer le temps, l'environnement, les ressources, les émotions, se mettre au travail, rester concentré sur une tâche...), les stratégies d'apprentissage (structurer les contenus, établir des liens, synthétiser, résoudre un problème, mémoriser...) (Viau, 1994) est déterminant pour la réussite des étudiant·es de première année et que tous et toutes les étudiant·es n'en sont pas capables (Houart & Dozot, 2007), de nombreux dispositifs d'accompagnement méthodologique sont proposés dans le milieu universitaire, comme c'est le cas à l'Université de Namur (Dupont, De Clerq & Galand, 2015). Cet accompagnement se réalise en séances collectives ou lors d'entretiens individuels. Il est centré principalement sur le développement de ces stratégies et sur l'autorégulation de la gestion des études et des apprentissages en privilégiant l'autoévaluation dans le domaine des méthodes d'étude. Ainsi, les conseiller·ères méthodologiques¹ invitent les étudiant·es à compléter différents questionnaires d'autoévaluation. Ces questionnaires couvrent tous les

¹ Il existe de nombreuses terminologies, mais dans le cadre de cet article, nous définissons les termes conseiller·ères méthodologiques et pédagogiques de la manière suivante. Les conseiller·ères *méthodologiques* sont les personnes responsables de la conception et de l'animation des dispositifs de promotion de la réussite des étudiant·es visant le développement de méthodes de travail personnelles et efficaces. Les conseiller·ères *pédagogiques* sont les personnes qui accompagnent les enseignant·es à améliorer leurs pratiques d'enseignement dans le but de promouvoir la réussite des étudiant·es. A l'Université de Namur, l'autrice a la double fonction de conseillère méthodologique et pédagogique.



domaines du métier de l'étudiant·e : prise de notes, perception des exigences des professeur·es et préparation aux examens, traitement actif de la matière, mémorisation, gestion du temps, contrôle des potentielles sources de distraction, etc. Ils ont été construits pour que les étudiant·es se posent des questions qui devraient les aider à autoréguler la gestion des études et des apprentissages.

En tant que conseillère méthodologique, la formalisation de nos démarches d'accompagnement des étudiant·es à travers le prisme de l'autorégulation de la gestion des études et des apprentissages nous a amenée à focaliser notre attention sur un processus en trois étapes pour autoréguler (s'arrêter pour observer, analyser, ajuster). Ce processus vise à opérationnaliser l'autorégulation et ainsi à soutenir les actions hétérorégulatrices².

Ce processus constitue un outil de médiation entre les conseiller·ères méthodologiques, les conseiller·ères pédagogiques et les enseignant·es. En effet, c'est un outil de formation pour les conseiller·ères pédagogiques, lors de l'accompagnement des enseignant·es qui souhaitent soutenir l'autorégulation de leurs étudiant·es. C'est également un outil pour les enseignant·es pour identifier les étapes manquantes ou défaillantes dans le processus d'autorégulation et pour expliciter le processus aux étudiant·es et ainsi faciliter le transfert dans d'autres situations d'apprentissage (Berger, 2015).

Il permet donc d'outiller à la fois le corps des conseillers et conseillères méthodologiques et pédagogiques qui accompagne les enseignant·es dans leurs actions pédagogiques visant le développement de l'autorégulation des étudiant·es. En outre, ce processus constitue un outil pour concevoir des questionnaires d'autoévaluation qui visent le développement de l'autorégulation dans le domaine de la gestion des études et des apprentissages.

1.2 Enjeux

Le premier enjeu de cet article consiste à présenter un processus en trois étapes qui opérationnalise l'autorégulation de la gestion des études et des apprentissages. Ce processus contribue à outiller les acteur·rices de la promotion de la réussite en répondant à la question : comment développer l'autorégulation dans le contexte de la gestion autonome des études et des apprentissages dans l'enseignement supérieur ? Les questionnaires d'autoévaluation construits sur la base de ce processus participent également à ce développement.

Le deuxième enjeu est d'établir le lien étroit entre autorégulation et autoévaluation, dans la gestion par les étudiant·es de leurs études et de leurs apprentissages, dans l'enseignement supérieur. Quelle place occupe l'évaluation dans l'autorégulation, dans ce contexte particulier ? Cet article s'ancre ainsi dans la thématique de la présente revue puisque l'évaluation à visée formative contribue ici à développer l'autorégulation des apprentissages.

Le troisième enjeu est de présenter les prémisses d'une recherche collaborative de large ampleur, actuellement menée, à titre exploratoire, à l'université de Namur, avant d'être étendue dans d'autres universités, en Belgique francophone et en Suisse. Cette recherche s'inscrit dans la perspective de l'intégration du soutien à l'autorégulation de la gestion des études et des apprentissages, dans les pratiques des enseignant·es.

² Une action hétérorégulatrice est une intervention en tant que tierce personne dans l'autorégulation d'un apprenant pour la rendre efficace et adaptée.



Après avoir présenté le contexte dans lequel s'est réalisée cette étude, nous définirons les termes « autorégulation », « hétérorégulation » et « connaissances métacognitives » qui sous-tendent notre propos. Nous montrerons également deux exemples d'autorégulation dysfonctionnelle menée par des étudiant·es. Nous nous pencherons ensuite sur les différentes étapes du processus d'autorégulation, et nous expliciterons les liens que les questionnaires d'autoévaluation entretiennent avec ces étapes et ainsi leur pertinence dans le soutien à l'autorégulation de la gestion des études et des apprentissages par les étudiant·es. Nous mettrons par la suite en évidence les avantages et limites de notre démarche au sein d'une discussion réalisée au regard de la littérature. Nous terminerons par la description des perspectives de recherche pour établir le lien entre l'utilisation des outils d'autoévaluation et les performances des étudiant·es, ainsi que les perspectives pour les pratiques des enseignant·es et des conseiller·ères méthodologiques et pédagogiques.

2. Régulation, autorégulation, hétérorégulation

Pour définir le terme « régulation », nous nous inscrivons dans la perspective de Cartier et Mottier Lopez (2017). Les processus de régulation qui interviennent dans l'apprentissage sont des processus de contrôle, d'ajustement et de réorientation de l'action.

Si l'apprenant·e applique ces processus de régulation de manière autonome, sans avoir recours à une tierce personne, on parle d'*autorégulation*. De cette définition découle celle d'*hétérorégulation*, c'est-à-dire désignant l'ensemble des actions pédagogiques qui visent à soutenir, aider, guider, étayer, modéliser, encourager, etc. l'apprenant·e dans son entreprise (auto)régulatrice (Cartier & Mottier Lopez, 2017). A l'instar de nombreux auteur·rices (Allal, 2007 ; Cartier & Butler, 2016 ; Cartier & Mottier Lopez, 2017), nous considérons qu'un·e enseignant·e ou un·e conseiller·ère méthodologique ne pourra jamais réguler à la place d'un·e apprenant·e. Toutefois, il·elle peut par des actions pédagogiques appropriées, en lui proposant des outils adéquats, en organisant des dispositifs pertinents, l'amener à autoréguler ses apprentissages (actions pédagogiques d'hétérorégulation). C'est le but des questionnaires d'autoévaluation qui seront décrits ci-après.

Comme Winne et Hadwin (1998)³, nous postulons que tout étudiant·e s'autorégule, mais que cette autorégulation est parfois *dysfonctionnelle* lorsque les actions mises en place lors de l'autoévaluation ne contribuent pas à l'atteinte du but qu'il·elle s'est fixé. Notre pratique d'accompagnement méthodologique des étudiant·es nous amène fréquemment à faire ce constat.

En voici deux exemples :

Exemple 1 : Inès

Prenons le cas d'Inès⁴ qui se fixe comme objectif de connaître l'ensemble de son cours en fin d'année (objectif personnel ou but poursuivi) et qui, pour y parvenir, s'impose de mémoriser un certain nombre de pages, chaque semaine, dès le début de l'année (planification). Cette stratégie est poursuivie par l'étudiante jusqu'au moment où elle réalise que les éléments mémorisés sont très vite oubliés (prise de conscience). En effet, fréquemment, en tant que conseillère méthodologique, nous rencontrons des étudiant·es qui après s'être rendu compte qu'ils-elles oublient assez rapidement ce qu'ils-elles avaient mémorisé lors d'une première étude, décident de ne plus mémoriser régulièrement. Ces étudiant·e-s envisagent alors de postposer la mémorisation à quelques jours avant l'examen pour éviter l'oubli (autorégulation dysfonctionnelle).

³ Voir la synthèse de la conception de Winne et Hadwin dans Cosnefroy (2011, pp. 28-29).

⁴ Les prénoms utilisés dans ces exemples sont fictifs.



Ils-elles autorégulent donc leurs méthodes mais d'une manière inappropriée puisque rares sont les cours de première année à l'université qui se mémorisent en quelques jours seulement, *a fortiori* les cours très volumineux.

Exemple 2 : Arthur

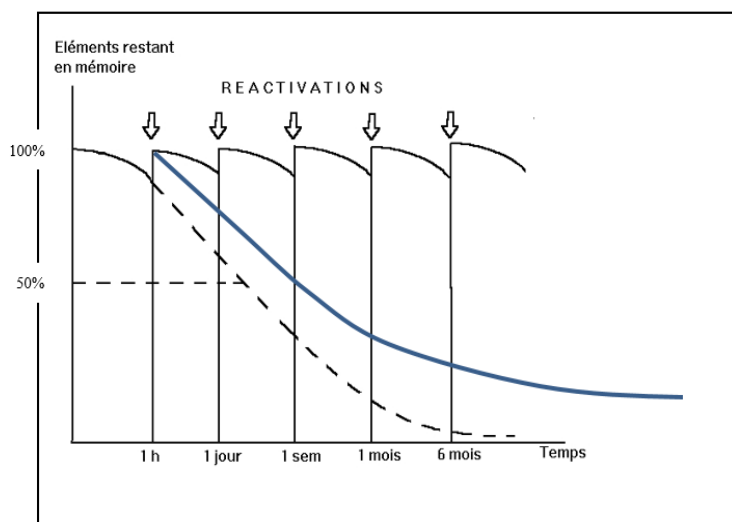
Un autre exemple est celui d'étudiant·es, comme Arthur, qui décident de ne plus faire de planning d'étude (autorégulation dysfonctionnelle) sous prétexte qu'ils-elles ne parviennent pas à le respecter, soit parce qu'ils-elles prévoient trop de tâches, soit à cause d'événements imprévus venant bousculer leur planification (prise de conscience). Puisque ces situations les découragent, ces étudiant·es autorégulent leurs méthodes en décidant de ne plus réaliser de planning. Lors des entretiens méthodologiques avec ces étudiant·es, nous constatons que sans planning, ils-elles se retrouvent en difficulté : ils-elles ne parviennent pas à organiser les différentes tâches à réaliser, éprouvent des difficultés à se mettre au travail, accumulent du retard, etc. L'autorégulation n'est donc pas efficace.

Pour faire face à ces autorégulations dysfonctionnelles, les étudiant·es doivent disposer de connaissances métacognitives suffisantes (Pintrich, 1990 ; Focant, 2003 ; Berger, 2015). Les connaissances métacognitives sont des connaissances à mobiliser pour être capable d'autoréguler *correctement* la réalisation de la tâche. Elles concernent la tâche à effectuer (les caractéristiques, les exigences de l'enseignant·e, les critères de l'évaluation...), le propre fonctionnement de l'étudiant·e et celui des autres, l'apprentissage en général (fonctionnement de la mémoire, utilité des pauses, intérêt des automatismes, ...) et les stratégies pertinentes à mettre en œuvre pour réaliser la tâche (Focant, 2003).

L'acquisition de ces connaissances par les étudiant·es est du ressort de l'enseignant·e et/ou du·de la conseiller·ère méthodologique (Viau, 1994). Par exemple, lors des entretiens méthodologiques avec les étudiant·es tels qu'Inès, nous constatons de manière récurrente que ces étudiant·es ignorent la nécessité de réactiver la mémoire pour contrer l'oubli. Une des actions pédagogiques hétérorégulatrices consiste alors à leur expliquer la fonction des réactivations de la mémoire (figure 1). Ainsi, nous tentons d'enrichir les connaissances métacognitives des étudiant·es à propos d'une des facettes de l'apprentissage : la mémorisation.

Figure 1

Evolution de la quantité des éléments restant en mémoire en fonction du temps (Houart, 2017a, adapté de Romainville & Gentile, 1995)



Dans le cas des étudiant·es comme Arthur, notre hétérorégulation consiste à leur expliquer l'intérêt d'un planning hebdomadaire dans l'organisation de leurs études et à leur proposer une procédure pour réaliser un planning qui intègre les imprévus. De plus, nous leur suggérons une stratégie pour apprendre à évaluer, autant que faire se peut, le temps nécessaire pour réaliser les différentes tâches à intégrer dans le planning pour qu'il soit dès le départ le plus réaliste possible (connaissances métacognitives sur la tâche – réaliser un planning – et sur les stratégies pour réaliser un planning qui tient la route) (Houart, 2017a).

Ces deux exemples montrent le poids des connaissances métacognitives des étudiant·es dans le processus de régulation, dans le contexte de la gestion des études et des apprentissages par les étudiant·es. Alors que les méthodes d'études et de travail sont infiniment personnelles et que, dans ce domaine, on pourrait penser que chacun·e dispose de ses propres ressources, ce texte met l'accent sur les nécessaires connaissances des étudiant·es à propos des multiples facettes des études et des apprentissages. Le rôle des enseignant·es et des conseiller·ères méthodologiques, dans la construction de ces connaissances par les étudiant·es, nous semble alors crucial. Ce rôle est d'autant plus important qu'il est de nature à favoriser l'égalité sociale. En effet, les connaissances métacognitives des étudiant·es dépendent probablement du bagage socioéconomique et culturel de l'étudiant·e et du lien que sa famille et son entourage entretiennent avec l'enseignement supérieur (Neuville, Frenay & Schmitz, 2013).

Ces connaissances métacognitives sont bien présentes dans les travaux sur la métacognition (Flavell, 1979 ; Noël, 2016). Mais elles n'apparaissent pas de manière aussi centrale dans les théories ou dans les modèles sur l'apprentissage autorégulé ou *self-regulated learning* – alors qu'elles sont fondamentales pour la mise en place d'une autorégulation pertinente (Boekaert, 2011 ; Cartier & Butler, 2016 ; Efklides & Tsiora, 2002 ; Winne & Hadwin, 1998 ; Zimmerman, 2000). A titre d'exemple, Cartier et Butler (2016) intègrent les connaissances métacognitives dans ce qu'elles appellent « l'histoire des apprenants », c'est-à-dire ce que les apprenants et apprenantes apportent avec eux et elles dans la situation sur plusieurs facteurs cognitifs et affectifs : leurs conceptions, leurs habitudes, leurs connaissances métacognitives, etc. Nous préférons accorder aux connaissances métacognitives une place particulière dans le processus puisqu'elles constituent souvent, selon nous, une pierre d'achoppement dans l'autorégulation. Dans la section 5 de cet article, nous proposerons que, par leur présence au sein d'un questionnaire d'autoévaluation « type », ces connaissances métacognitives puissent soutenir l'autorégulation des étudiant·es puisqu'elles en élargissent la palette.

3. Un processus en trois étapes pour soutenir l'autorégulation

La formalisation de nos actions d'accompagnement méthodologique centrées sur le soutien à l'autorégulation de la gestion des études et des apprentissages des étudiant·es nous a permis de mettre en évidence trois étapes-clés pour autoréguler. Ce processus d'autorégulation en trois étapes serait à la fois un repère pour l'enseignant·e, le·la conseiller·ère méthodologique (hétérorégulation) et pour l'étudiant·e qui, s'il·elle est correctement intégré·e, lui permettra de dépasser un obstacle à l'apprentissage ou plus simplement d'atteindre le but qu'il·elle s'est fixé·e (autorégulation).

Ce processus s'inscrit dans le cadre de l'apprentissage autorégulé modélisé par plusieurs auteur·rices (Cartier & Butler, 2016 ; Zimmerman, 2000 ; Nader-Grosbois, 2007 ; Cosnefroy,



2011 ; Boekaerts 2011 ; Pintrich, 2004 ; Houart 2017b), à partir duquel nous avons mis en lumière les trois étapes de la régulation au sens strict. Ce focus se justifie par le fait que notre posture de conseiller·ère pédagogique nous amène à nous questionner précisément sur les étapes de l'apprentissage autorégulé sur la base desquelles un·e enseignant·e peut construire *concrètement* son accompagnement pour soutenir l'autorégulation. Selon nous, il s'agit :

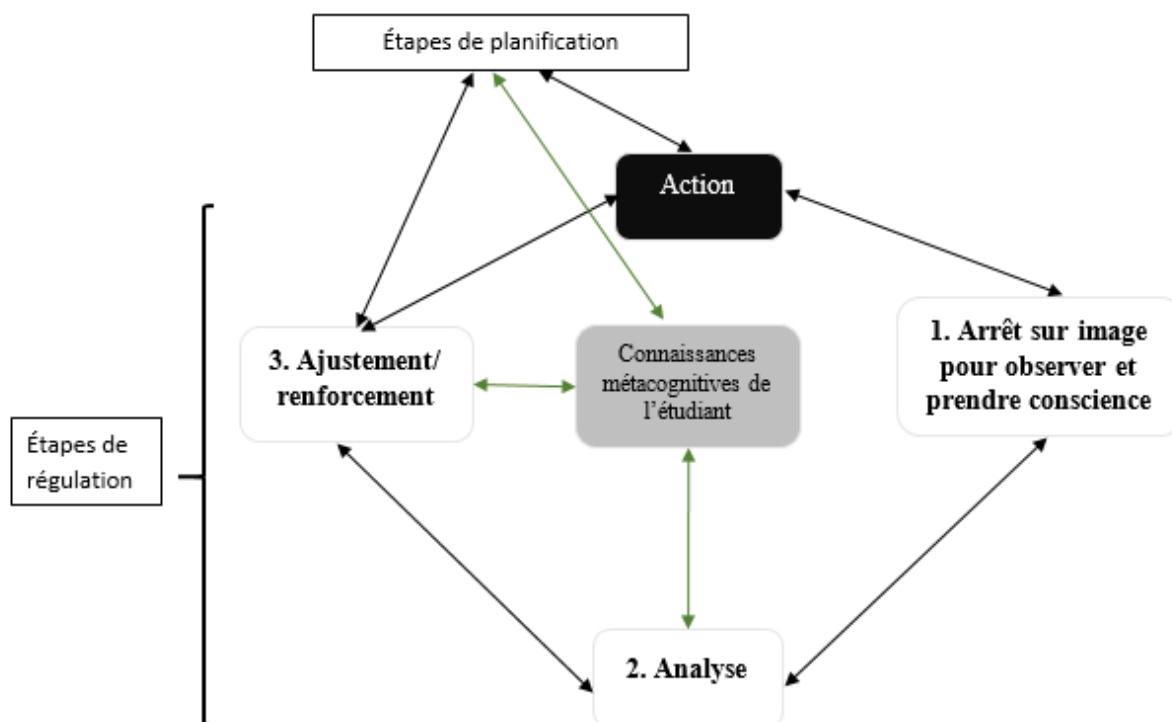
- de l'arrêt sur image et de l'observation (étape 1),
- de l'analyse (étape 2),
- et de l'ajustement⁵ (étape 3).

Ces trois étapes permettent à n'importe quel stade de l'action ou de la réalisation d'une tâche de l'autoréguler. A noter que les étapes et facteurs n'ayant pas été intégrés dans ce processus schématique - tels que l'interprétation des exigences de la tâche, la définition des buts personnels et la planification (étapes) ainsi que l'histoire des apprenant·es, la motivation ou les émotions (facteurs) - ne sont pas pour autant ignorés par l'enseignant·e et le·la conseiller·ère méthodologique dans leurs actions hétérorégulatrices.

Notre proposition de processus en trois étapes peut être schématisée comme suit :

Figure 2

Trois étapes du processus d'autorégulation ou d'une démarche d'accompagnement à la gestion des études et des apprentissages (source, Autrice)



⁵ Soulignons que les termes « arrêt sur image et observation », « analyse » et « ajustement » ont été choisis pour faciliter l'utilisation d'un moyen mnémotechnique par les étudiant·es, mais aussi par les enseignant·es, le plus souvent formé·e·s à d'autres disciplines que la pédagogie.

Étape 1. L'arrêt sur image et l'observation. La première étape consiste, pour l'étudiant·e, à *s'arrêter* de « fonctionner » pour *observer* et donc pour *prendre conscience* d'une série d'éléments liés à l'action :

- La situation d'apprentissage vécue (par exemple, la réalisation de la synthèse du chapitre d'un cours ou sa mémorisation) ;
- Le contexte d'apprentissage (par exemple, les supports à disposition, l'environnement, le temps disponible...) ;
- Son propre fonctionnement (par exemple, les stratégies mises en œuvre, les difficultés ressenties...) ;
- Le produit obtenu (par exemple, les notes, la synthèse, la carte conceptuelle, les éléments mémorisés...).

Dans le cas d'une hétérorégulation, l'étape d'observation passe par la verbalisation. Autrement dit, la personne qui guide l'autorégulation invitera l'étudiant·e à décrire les éléments observés soit oralement, soit par écrit (en complétant les questionnaires d'autoévaluation).

De notre point de vue, cette première étape est importante. En effet, nous rencontrons au quotidien des étudiant·es qui déploient des techniques et des méthodes d'apprentissage, le « nez dans le guidon », ils·elles continuent à agir quoiqu'il arrive, c'est-à-dire sans s'arrêter pour faire le point sur leurs démarches et sur leurs résultats et donc sans les autoréguler. Attirer l'attention des étudiant·es sur le fait que l'autorégulation de leurs actions passe par cette pause (ce moment qui consiste à se regarder apprendre) constitue donc, selon nous, une démarche fort utile dans l'accompagnement à l'autorégulation, dans l'hétérorégulation.

Étape 2. L'analyse. L'effort d'observation et/ou de description, pour être fertile, doit être suivi par une *analyse* de la situation observée. Dans le cas de l'analyse, l'étudiant·e se questionne sur les raisons qui l'amènent dans une situation d'autorégulation dysfonctionnelle. Quels sont les freins qui entravent l'atteinte du but ? Quelles actions sont pertinentes et adaptées ? Quelles actions ne le sont pas ? Le produit obtenu est-il conforme aux exigences ?

Dans le cas d'une hétérorégulation, une série de questions permettent aussi de guider l'analyse (cf. exemples dans la section suivante portant sur les questionnaires d'autoévaluation).

Ces deux premières étapes s'apparentent en psychologie cognitive et plus particulièrement dans la littérature sur la métacognition à celle de contrôle ou de monitoring (Berger, 2015). La frontière entre les étapes « arrêt sur image et observation » (1) et « analyse » (2) est poreuse. D'ailleurs, peu d'auteurs et autrices les distinguent. Cependant, plusieurs arguments appuient notre intention de mettre en évidence ces deux étapes de manière distincte. D'une part, les questions à poser aux étudiant·es sont différentes pour chacune de ces étapes de l'autorégulation et, d'autre part, une décomposition fine de ces étapes, telle que nous la proposons, devrait permettre une appropriation plus aisée du processus d'autorégulation puisqu'elle l'opérationnalise. Ensuite, l'analyse réflexive de nos pratiques nous amène à constater que la prise de conscience par les étudiant·es de la nécessité de s'arrêter pour faire le point (étape 1) interpelle les étudiant·es et semble être de nature à améliorer leurs autorégulations futures. Enfin, dans le champ de l'analyse réflexive des pratiques professionnelles, ces deux étapes sont clairement scindées et les praticiens et praticiennes sont invité·es à dissocier l'étape d'observation et celle de l'analyse de leur pratique (Boucenna & Charlier, 2013 ; Charlier, Beckers, Boucenna, Biémar, François & Leroy, 2013 ; Boucenna & Vacher, 2016).



Étape 3. *L'ajustement*. L'analyse devrait amener les étudiant·es soit à modifier leurs actions si cela s'avère nécessaire, c'est-à-dire à les ajuster, soit à les conforter dans leurs méthodes, donc à renforcer les actions qu'ils·elles mettent déjà en place. Cette troisième étape est appelée régulation par certains auteur·rices qui se sont surtout intéressé·es aux théories sur la métacognition (Noël, 2016 ; Romainville, 2007). Nous préférons parler d'ajustement pour ne pas confondre cette troisième étape avec le processus d'autorégulation en trois étapes. Lors d'une hétérorégulation à cette étape, des questions visent spécifiquement à imaginer l'ajustement ou le renforcement des actions.

Les deux dernières étapes de ce processus – à savoir l'analyse et l'ajustement – entretiennent des liens étroits avec les connaissances métacognitives qu'un·e étudiant·e a de soi, de son propre fonctionnement, de celui des autres⁶, de la tâche, des stratégies à mobiliser pour la réaliser et de l'apprentissage en général (Flavell, 1987 ; Romainville, Noël & Wolfs, 1995). L'analyse et l'ajustement et/ou le renforcement se nourrissent de ces connaissances qui, en retour, s'en trouvent enrichies. Par ailleurs, passer de l'étape 1 et 2 à la 3 n'est pas qu'une démarche « cognitive » ; elle met aussi en cause des dimensions émotionnelles telle que l'estime de soi – par exemple, suis-je capable de mettre en place cette autorégulation de manière avantageuse ? (Dozot, 2018).

Enfin, à l'instar de Cartier et Butler (2016), il nous semble important de souligner que, dans notre proposition schématique, ces trois étapes sont liées à une action concrète, une activité complexe (la réalisation de la tâche) telle que prendre des notes à un cours magistral, réaliser une synthèse, mémoriser le chapitre d'une matière, structurer une partie de matière dans une carte heuristique, rechercher des informations, se mettre au travail et rester concentré·e, se préparer à un examen oral, etc. – tâches que l'étudiant·e devrait réaliser de manière autonome dans l'enseignement supérieur et sur lesquelles les actions d'hétérorégulation vont porter. Le questionnaire d'autoévaluation que nous décrivons dans la section suivante soutient cette démarche, car il propose aux étudiant·es de passer au travers des trois étapes de la régulation pour une tâche spécifique du métier d'étudiant·e.

4. Questionnaires d'autoévaluation

4.1 Description d'un questionnaire d'autoévaluation « type »

Nous décrivons ici un questionnaire d'autoévaluation « type », sur la volition (la mise au travail et la persévérance). Ce thème constitue une pierre d'achoppement pour la majorité des étudiant·es de première année puisque 75% d'entre eux et elles disent éprouver des difficultés à se mettre au travail et/ou à s'y maintenir (Baillet, Dony, Houart, Poncin & Slosse, 2016 ; Poncin, Baillet, Houart, Lanotte & Slosse, 2017 ; Houart, 2017b). Ce questionnaire fait partie d'un ensemble d'outils d'autoévaluation visant à soutenir les étudiant·es dans la gestion des études et des apprentissages⁷ décrits dans le tableau 1.

⁶ Ces connaissances peuvent s'étendre à la connaissance du fonctionnement des autres dans le cadre, par exemple, d'un accompagnement collectif.

⁷ Ils sont soumis particulièrement aux étudiant·es de première année, mais peuvent aussi être destinés aux étudiant·es de deuxième et troisième année (bloc 2 et 3).



Tableau 1

Questionnaires d'autoévaluation proposés dans le cadre de notre accompagnement (Houart, 2017a)

Difficultés ou questions	Questionnaires d'autoévaluation
Dois-je participer à tel cours magistral ?	Grille récapitulative de la valeur ajoutée d'un cours magistral (une fiche par cours) ; p. 15.
Quelle est la qualité de mes notes ?	Grille d'analyse de ses notes (une fiche par cours) ; p. 23.
Comment améliorer mes notes pour tel cours ?	Réfléchir à ses manières de prendre note pour s'améliorer (une fiche par cours) ; p. 24.
Quelles sont les exigences du professeur pour tel cours ?	Fiche sur les exigences de vos professeurs (une fiche par cours) ; p. 31.
J'ai la flemme, je n'ai pas d'énergie pour me mettre à étudier...	Quelques questions pour faire le point sur ma motivation ; p. 34.
Je ne parviens pas à me mettre au travail ou à m'y maintenir.	Questionnaire qui regroupe cinquante stratégies de mise au travail et de maintien de l'effort et quelques questions pour faire le point ; p. 38.
Mes stratégies de lecture sont-elles suffisamment diversifiées et adaptées ?	Questionnaire d'autoévaluation de la lecture en profondeur ; p. 45.
Mes techniques d'étude et de mémorisation sont-elles pertinentes ?	Questionnaire d'autoévaluation de l'étude et de la mémorisation ; p. 97.
Mes techniques de gestion et d'organisation de mon temps sont-elles adaptées à l'enseignement supérieur ?	Questionnaire d'autoévaluation de la gestion et de l'organisation du temps ; p. 108.
Combien de temps consacré-je à l'étude tout au long de l'année académique et pendant les périodes de blocus ?	Tableaux ; p. 114 et 115.
Quel est le temps disponible dans ma semaine pour étudier et me détendre ?	Tableau ; p. 116.
Me suis-je bien préparé aux examens et les ai-je bien gérés ?	Questionnaire d'autoévaluation de la préparation et de la gestion des examens ; p. 136
Comment m'organiser et gérer mes cours au premier quadrimestre ?	Questionnaire sur l'organisation et la gestion des cours ; p. 160.
Comment évaluer mes méthodes à la moitié du premier quadrimestre ?	Questionnaire général sur les méthodes de travail ; p. 162.
Comment autoévaluer la préparation et la gestion de mes examens ?	Questionnaire sur la préparation et la gestion des examens ; p. 165.
Comment réaliser un bilan de mes résultats aux examens ?	Questionnaire sur l'analyse de ses résultats ; p. 168.
Comment m'organiser et gérer mes cours au deuxième quadrimestre ?	Questionnaire sur l'organisation et la gestion des cours ; p. 170.

Dans la première partie du questionnaire, l'étudiant·e est invité·e à identifier, parmi cinquante stratégies, celles qu'il·elle utilise le plus souvent. Nous proposons un panel de stratégies qui d'après notre expérience d'accompagnement méthodologique et nos recherches dans ce domaine semblent couvrir le champ de la volition. En voici deux exemples : « Pour me donner le courage de me mettre au travail et m'y maintenir, je prévois une séance de questions – réponses avec un·e ou deux autres étudiant·es, sur une partie de matière, je me sens ainsi obligé·e d'être prêt·e pour cette séance » ; « Pour améliorer ma persévérance, je me déconnecte de Facebook et d'autres réseaux sociaux pendant le temps prévu à l'étude ». Si certains étudiant·es perçoivent à ce moment que le nombre de stratégies qu'ils·elles mettent en œuvre pour se mettre au travail et s'y maintenir est insuffisant ou qu'ils·elles n'exploitent pas les stratégies de manière optimale dans leur contexte, à l'inverse, d'autres se sentent rassuré·es, car ils·elles prennent conscience de

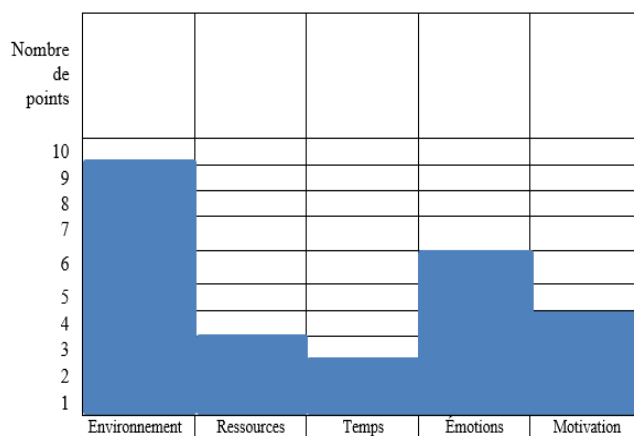


manière structurée de ce qu'ils-elles mettent en place pour se donner le courage de se mettre au travail et s'y maintenir. Le questionnaire d'autoévaluation permet aux étudiant·es d'enrichir leur répertoire de stratégies et d'évaluer celles qu'ils-elles pourraient appliquer. En vertu du caractère profondément personnel des méthodes d'étude, toutes les stratégies ne sont pas applicables à chacun·e et il est nécessaire que l'étudiant·e opère une sélection en fonction de ses affinités et de sa façon de fonctionner⁸ (Houart, 2016). Lorsque ce questionnaire est utilisé dans le cadre d'un accompagnement collectif et non en accompagnement individuel, un moment d'échange permettant à chacun·e de découvrir les stratégies utilisées par ses pairs peut être proposé. Ce moment privilégié permet aux étudiant·es d'enrichir leurs connaissances métacognitives non seulement à propos de leur propre fonctionnement mais également à propos de celui des autres (régulation par les pairs) (notamment Fagnant, Étienne, Mottier Lopez & Hindryckx, 2017).

Dans la deuxième partie du questionnaire, les étudiant·es se concentrent sur le traitement de leurs réponses, qu'ils-elles organisent sous la forme d'un histogramme (figure 3). Par exemple, les réponses à propos de la mise en œuvre ou non des stratégies de mise au travail et de persévérance sont regroupées en cinq catégories : l'aménagement de l'environnement, l'exploitation des ressources, la structuration du temps, le contrôle des émotions et la gestion de la motivation (Cosnefroy, 2011 ; Baillet *et al.*, 2016 ; Poncin *et al.*, 2017). En fonction des réponses, l'étudiant·e construit un histogramme qui lui donne une vision d'ensemble des catégories de stratégies volitionnelles qu'il·elle privilégie ou qu'il·elle délaisse (figure 3). Ensuite, quelques questions incitent les étudiant·es à analyser leur histogramme (Face à ce graphique, quelles sont tes premières réactions ? Es-tu surpris·e ? Pourquoi ? Quelles catégories de stratégies privilégies-tu ?), ce qui leur permet de se rendre compte de leurs forces et de leurs faiblesses.

Figure 3

Histogramme d'un·e étudiant·e fictif·ve qui met en évidence ses points forts et ses points faibles dans la gestion des stratégies de mise au travail et de maintien de l'effort (Houart, 2017a)



Dans la troisième partie du questionnaire, plusieurs questions amènent les étudiant·es à prendre des décisions, par exemple en envisageant l'utilisation de nouvelles stratégies (As-tu déjà dégagé quelques pistes pour améliorer ta mise au travail et ta persévérance ? Parmi les stratégies proposées dans le questionnaire, y en a-t-il que tu imagines pouvoir utiliser ?

⁸ Nous soutenons l'idée qu'une stratégie méthodologique est infiniment personnelle, ce qui positionne d'emblée nos interventions comme non normatives. Toutefois, nous suggérons de nombreuses stratégies et lors de l'accompagnement tant individuel que collectif, nous insistons sur le fait qu'une stratégie n'est efficace que si elle convient à l'étudiant·e en fonction de sa personnalité, de son contexte, de son histoire... et lui permet d'atteindre le but qu'il·elle s'est fixé·e.



As-tu identifié l'aide dont tu aurais besoin pour t'améliorer ?). Cette dernière partie ne peut se faire que si les étudiant·es ont enrichi leurs connaissances métacognitives notamment par de nouvelles stratégies.

4.2 Lien avec le processus de régulation en trois étapes

A l'instar du questionnaire « type » présenté en section 4.1, tous nos questionnaires d'autoévaluation, visant à soutenir les étudiant·es dans la gestion de leurs études et de leurs apprentissages, se superposent aux trois étapes du processus d'autorégulation, présenté en section 3 de cet article, et en suivent l'ordre et la logique. Ainsi, la sélection par l'étudiant·e des stratégies efficaces qu'il·elle applique déjà (partie 1 du questionnaire) correspond à l'étape d'arrêt sur image et d'observation des actions de l'apprenant·e (étape 1 du processus). La construction et l'analyse de l'histogramme (partie 2 du questionnaire) visent à aider l'étudiant·e dans l'analyse de son fonctionnement (étape 2 du processus). La réflexion sur les nouvelles stratégies que l'étudiant·e pourrait mettre en œuvre (partie 3 du questionnaire) concerne l'étape d'ajustement et/ou de renforcement (étape 3 du processus).

Le questionnaire d'autoévaluation présenté en section 4.1 peut donc être considéré comme une opportunité donnée à l'étudiant·e pour autoréguler ses apprentissages. De ce fait, les questionnaires d'autoévaluation constituent aussi des outils pour le conseiller·ère méthodologique et les enseignant·es pour guider l'étudiant·e dans la gestion des études et des apprentissages, donc pour hétéroréguler.

5. Développer l'autorégulation par les questionnaires : intérêts et limites

Comme expliqué *supra*, la structuration des questionnaires d'autoévaluation à partir de trois étapes-clés du processus d'autorégulation nous semble être intéressante lorsqu'il s'agit de développer l'autorégulation des étudiant·es et d'outiller les conseiller·ères méthodologiques et les enseignant·es pour l'hétérorégulation. Cette proposition comporte des intérêts et un certain nombre de limites abordées dans cette section.

Concernant le processus de régulation en trois étapes décrit en section 3, comme tous les modèles, celui-ci présente des limites. Concernant la portée des questionnaires d'autoévaluation, la passation du questionnaire d'autoévaluation n'est qu'une des activités qui soutiennent le développement de l'autorégulation chez les étudiant·es et ne consiste pas, en tant que telle, en une hétérorégulation. Cette activité isolée ne peut pas remplir ce rôle. De plus, elle doit pouvoir être répétée sur le long terme dans des situations variées, c'est-à-dire sur plusieurs thématiques, à de nombreux moments étalés sur une année et à l'initiative de personnes différentes (les conseiller·ères méthodologiques, mais aussi les professeur·es et les assistant·es dans le cadre de leurs cours ou des travaux dirigés). En effet, une recherche menée récemment (Mouhib, 2018) met en évidence que les pratiques d'aide à la réussite sont d'autant plus efficaces et mieux reçues par les étudiant·es qu'elles sont intégrées dans le cursus des étudiant·es et portées par les enseignant·es.

Par ailleurs, notre analyse réflexive nous amène à épinglez des conditions dans lesquelles le questionnaire d'autoévaluation permettrait de placer les étudiant·es dans une démarche d'autorégulation efficace. Premièrement, ces activités d'autoévaluation devraient être suivies



d'une explicitation du processus en trois étapes de l'autorégulation en repérant, avec les étudiant·es, les actes qui relèvent de l'arrêt sur image et de l'observation (1), de l'analyse (2) et de l'ajustement ou du renforcement (3). Cette démarche constitue une phase d'abstraction qui consiste à chercher des constantes entre les différentes expériences (Romainville, 2007), et qui favorise le transfert des apprentissages (Tardif, 1999). Deuxièmement, l'autorégulation peut être dysfonctionnelle si l'étudiant·e ne dispose pas des connaissances métacognitives suffisantes pour ajuster à bon escient (étape 3), nous l'avons illustré par deux exemples dans la section 2. Le rôle des enseignant·es et des conseiller·ères méthodologiques est de permettre aux étudiant·es d'acquérir ces connaissances métacognitives. A cette fin, les questionnaires d'autoévaluation sont des outils intéressants puisqu'ils proposent une panoplie de stratégies que les étudiant·es pourraient mettre en œuvre pour gérer les études et les apprentissages de manière autonome. Cependant, ils ne couvrent pas toutes les dimensions des connaissances métacognitives. Bien d'autres actions pédagogiques favorisent également ces apports (les échanges entre étudiant·es organisés en séances collectives, les interactions entre les conseiller·ères pédagogiques ou les enseignant·es et les étudiant·es, les explications théoriques...). Troisièmement, les étudiant·es sont d'autant plus réceptif·ves à ajuster leurs méthodes qu'ils·elles se trouvent en situation de difficulté, par exemple après avoir échoué à un examen, alors qu'ils·elles avaient investi dans l'étude du cours en question. Le moment choisi pour inviter les étudiant·es à compléter les questionnaires d'autoévaluation joue donc également un rôle déterminant dans la portée de ceux-ci.

6. Les perspectives de recherche

Une recherche collaborative actuellement menée à titre exploratoire s'inscrit dans la perspective de l'intégration du soutien à l'autorégulation dans les pratiques des enseignant·es. Cette recherche implique la collaboration étroite entre une conseillère pédagogique et un enseignant, dans le cadre d'un cours d'anglais, de première année, en faculté d'informatique, à l'Université de Namur. Une soixantaine d'étudiant·es sont concernés par ce cours. Par la suite, cette recherche collaborative sera étendue dans la même institution avec d'autres enseignant·es et dans d'autres universités et hautes écoles francophones belges, dans le cadre du groupe AdAPTE⁹. De plus, une seconde expérience pilote est actuellement mise en projet à l'Université de Lausanne, dans le cadre d'une collaboration internationale.

Les objectifs poursuivis sont les suivants :

- Former les enseignant·es à l'apprentissage autorégulé et les accompagner à accompagner leurs étudiant·es ;
- Concevoir avec eux et elles des outils contextualisés (des questionnaires d'autoévaluation) pour favoriser l'autorégulation par les étudiant·es lors de l'étude de leurs cours allant de la synthétisation des informations à leur mémorisation en passant par la gestion du temps, la mise au travail, la concentration, etc. ;
- Intégrer dans les pratiques des enseignant·es les concepts-clés de l'apprentissage autorégulé et l'utilisation de ces outils ;
- Recueillir des données à partir de groupes contrôle et de groupes cible pour mesurer des liens éventuels entre l'utilisation de ces outils, les démarches pédagogiques

⁹ Groupe ADAPTE – groupe de recherche interuniversitaire sur les Actions d'Accompagnement Pédagogique, leur Typologie et leur Évaluation. www.adapte.be



nouvellement installées qui visent le soutien à l'autorégulation des étudiant·es, et leurs performances.

Cet article donne à voir deux fondements de cette recherche collaborative. Premièrement, le processus d'autorégulation sur la base duquel collaborent l'enseignant et la conseillère pédagogique et qui sert notamment de base pour la construction des outils d'autoévaluation à destination des étudiant·es. Deuxièmement, la description d'un questionnaire « type » élaboré en accord avec ce processus d'autorégulation.

Cette recherche vise d'une part à cerner les modalités de l'appropriation par les enseignant·es du processus d'autorégulation et d'autre part à établir un éventuel lien entre la réussite des étudiant·es en première année de l'enseignement supérieur et le développement de leurs compétences à autoréguler la gestion des études et les apprentissages. Pour ce faire, nous avons besoin d'outils permettant non seulement d'apprécier les compétences d'autorégulation des étudiant·es mais aussi et par la même occasion permettant une démarche d'hétérorégulation par l'enseignant·e ou la conseillère méthodologique.

A l'instar de Focant (2007), nous soulignons la difficulté de mesurer un phénomène aussi complexe que l'autorégulation, *a fortiori* lorsque celle-ci concerne un domaine très vaste, tel que la gestion des études et des apprentissages dans l'enseignement supérieur. Cette gestion des études et des apprentissages se traduit, de surcroît, par des actions réalisées par les étudiant·es le plus souvent en dehors de l'institution et qui ne sont pas véritablement circonscrites dans le temps (mémorisation, synthétisation, gestion du temps, etc.) – contrairement, par exemple, à la régulation lors d'une activité de lecture ou de résolution de problème qui peut se réaliser en classe, dans un temps délimité. Dans le contexte de notre étude, il est donc quasiment impossible de recourir à des protocoles en pensée à haute voix (Brown, Bransford, Ferrara & Campione, 1983) ou à des entrevues où on demande à l'étudiant·e de décrire des comportements typiques après qu'il·elle ait réalisé une tâche spécifique (Winne & Perry, 2000) ou en regardant une vidéo de son exécution de la tâche (Op't Eynde & De Corte, 2001). En conséquence, pour mesurer l'autorégulation des étudiant·es, nos choix se sont portés sur une méthodologie rapportée par les étudiant·es, via des questionnaires.

Il existe des questionnaires pour mesurer les stratégies de gestion des études et des apprentissages ; deux d'entre eux sont très connus : le MSLQ (Pintrich & De Groot, 1990) et le LASSI (Weinstein, Schultz & Palmer, 1987). D'après Veenman (2003) ainsi que Winne et Perry (2000), les données fournies par ces questionnaires sont de l'ordre de la mémoire, de l'interprétation et de la reconstruction de l'étudiant·e sur ses actions. « Elles permettent cependant d'obtenir des informations sur des comportements non observables » (Focant, 2007, p. 32) et « surtout de comprendre comment l'étudiant se représente et perçoit sa propre régulation (retour sur soi et prise de conscience » (p. 36). Ces éléments sont donc particulièrement intéressants lorsque la visée est l'apprentissage et le développement de l'autorégulation chez les étudiant·es. Cependant, ces questionnaires ne considèrent pas l'autorégulation comme un processus très dépendant du contexte dans lequel elle se réalise. Or, nos observations de terrain nous amènent à considérer l'hypothèse selon laquelle un·e étudiant·e pourrait parfaitement réguler une tâche dans un contexte particulier et ne pas y arriver dans un autre. En conséquence, dans le cadre de nos questionnaires, nous demandons aux étudiant·es de se positionner face à des situations d'apprentissage singulières et spécifiques et non en généralisant leurs actions. Les questions portent donc sur des contextes différents qui sont pour chacun de nature à enclencher un processus d'autorégulation de la gestion des études et des apprentissages. Par ailleurs, les questionnaires que nous utilisons servent à la prise d'information pour notre recherche



collaborative mais ils ont également une visée autorégulatrice et hétérorégulatrice. C'est pourquoi, ils sont construits en lien avec le processus d'autorégulation en trois étapes décrit dans la section 3 de cet article.

7. Conclusion et perspectives

Cet article nous a permis de dévoiler l'articulation entre un questionnaire d'autoévaluation (section 4) et un processus d'autorégulation formalisé en trois étapes (section 3) et d'en dégager des conditions pour que l'utilisation de ce type de questionnaire soutienne non seulement les démarches hétérorégulatrices des enseignant·es et des conseiller·ères méthodologiques mais aussi l'autorégulation des étudiant·es (section 5). Cette base relève des prémisses d'une recherche de large ampleur (section 6) visant, d'une part, à cerner la manière dont les enseignant·es s'approprient le processus d'autorégulation et l'intègrent à leurs pratiques, et d'autre part, à établir un éventuel lien entre la réussite des étudiant·es en première année de l'enseignement supérieur et le développement de leurs compétences à autoréguler leurs apprentissages. Cette recherche ambitieuse en est à ses débuts et la prochaine étape consistera à poursuivre cette étude exploratoire actuellement menée avec un enseignant d'anglais auprès de 64 étudiant·es de première année. Les données alors recueillies porteront sur (1) l'appropriation par l'enseignant, dans ses pratiques pédagogiques, du processus d'autorégulation formalisé en trois étapes et (2) l'évolution des compétences d'autorégulation des étudiant·es, à partir de la méthodologie de Brown *et al.* (1983) cités par Focant, 2007 comprenant la passation d'un protocole rétrospectif (qui inviterait les étudiant·es en début d'année académique à se positionner sur des processus en se souvenant de situations passées et un protocole prospectif (qui) proposerait en fin d'année les mêmes situations et demanderait aux étudiant·es comment ils-elles réagiraient.

Plus largement, dans le cadre de l'enseignement supérieur, nous avons voulu rendre notre démarche intelligible par cet article, car comme nous l'avons mis en évidence à plusieurs reprises, la décomposition du processus d'autorégulation en trois étapes ainsi que les questionnaires méthodologiques d'autoévaluation sont des outils que les conseiller·ères méthodologiques et les enseignant·es peuvent s'approprier pour soutenir l'autorégulation des étudiant·es – dans une démarche hétérorégulatrice. Plusieurs questions émergent d'ailleurs à ce propos et permettent d'élargir encore les perspectives de travail sur la thématique de l'autorégulation. D'abord, celles liées à nos propres pratiques de conseil méthodologique : quelle est l'efficacité de l'accompagnement méthodologiques des étudiant·es qui visent à développer l'autorégulation ? Quelle est l'efficacité de ces actions sur le développement de l'autorégulation des étudiant·es qui en bénéficient ? Ensuite, celles liées à nos pratiques de conseiller·ère pédagogique, qui impliquent les enseignant·es : dans quelle mesure les enseignant·es peuvent-ils-elles s'approprier les outils ? Comment s'incarnent le soutien de l'autorégulation dans des cours de différentes disciplines ? Quels sont les liens entre l'intégration de ces outils dans les pratiques pédagogiques et le soutien de l'autorégulation des étudiant·es ?

Ces apports et ces questionnements réflexifs, liés à la réussite, dans l'enseignement supérieur nous semblent être essentiels dans la mesure où aucune formation ne prépare au métier de conseiller·ère pédagogique et méthodologique et tant les enseignant·es que les personnes en charge de la promotion de la réussite se sentent bien souvent démunies pour développer l'autonomie des étudiant·es ou les amener à autoréguler la gestion des études et des apprentissages (Daele & Sylvestre, 2016).



Références

- Allal, L. (2007). Régulation des apprentissages : orientations conceptuelles pour la recherche et la pratique en éducation. In L. Allal & L. Mottier Lopez (Eds.), *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation* (pp.7-24). Bruxelles : De Boeck.
- Baillet D., Dony S., Houart M., Poncin C. & Slosse P. (2016). Les stratégies volitionnelles dans l'enseignement supérieur : se mettre au travail et s'y maintenir. In S. Cartier & B. Noël (Eds.), *De la métacognition à l'apprentissage autorégulé* (pp. 159- 179). Belgique : De Boeck Supérieur.
- Berger, J.L. (2015). *Apprendre : la rencontre entre motivation et métacognition*. Berne: Peter Lang.
- Boekaerts, M. (2011). Emotions, emotion regulation, and self-regulated learning. In B.J. Zimmerman & D.H. Schunk (Eds.), *Handbook of self-regulated learning and performance* (pp. 408-425). New York: Routledge.
- Boucenna, S. & Charlier, E. (2013). Reflective practice in the teaching profession: the case of training and research practices in the french community in Belgium. *Teacher Thinking to Teachers and Teaching: The Evolution of a Research Community Advances in Research on Teaching*, 19, 321-338.
- Boucenna, S. & Vacher, Y. (2016). Réflexivité et apprentissage autorégulé : des notions sœurs mais distinctes. In B. Noël & S. Cartier (Eds.), *De la métacognition à l'apprentissage autorégulé* (pp. 79-93). Louvain-La-Neuve : De Boeck.
- Brown, A.L., Bransford, J.D., Ferrara, R.A. & Campione, J.C. (1983). Learning, remembering and understanding. In P.H. Mussen, J.H. Flavell & E.M. Markman (Eds.), *Handbook of child psychology: cognitive development*, 3 (pp. 77-166). New York : Wiley.
- Cartier, S. & Butler, M. (2016). Comprendre et évaluer l'apprentissage autorégulé dans des activités complexes. In B. Noël & S. Cartier (Eds.), *De la métacognition à l'apprentissage autorégulé* (pp. 41-55). Belgique : De Boeck Supérieur.
- Cartier, S. & Mottier Lopez, L. (2017). Moyens et dispositifs de l'apprentissage autorégulé et régulation des apprentissages. In S. Cartier & L. Mottier Lopez (Eds.), *Soutien à l'apprentissage autorégulé en contexte scolaire* (pp. 1-26). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Charlier, E., Beckers, J., Boucenna, S., Biémar, S., François, N. & Leroy, C. (2013). *Comment soutenir la démarche réflexive ? Outils et grilles d'analyse des pratiques*. Bruxelles : De Boeck.
- Cosnefroy, L. (2011). *L'apprentissage autorégulé. Entre cognition et motivation*. Grenoble, France : Presses universitaires de Grenoble.
- Daele, A. & Sylvestre, E. (2016). *Le conseil pédagogique dans l'enseignement supérieur - Cadres de référence, outils de travail et de développement*. Bruxelles : De Boeck.
- Dozot, C. (2018). *Perception des feedback précoces par les étudiants de première année à l'université*. Thèse de doctorat. Université Catholique de Louvain. Belgique.
- Dupont, S., De Clercq M. & Galand B. (2015). Les prédicteurs de la réussite dans l'enseignement supérieur. *Revue critique de la littérature en psychologie de l'éducation. Revue française de pédagogie*, 191(2),105-136. <https://www.cairn.info/revue-francaise-de-pedagogie-2015-2-page-105.htm>
- Efklides, A. & Tsiora, A. (2002). Metacognitive experiences, self-concept, and self-regulation *Psychologia*, 45, 222-236. DOI: [10.2117/psysoc.2002.222](https://doi.org/10.2117/psysoc.2002.222)
- Fagnant, A., Etienne, R., Mottier Lopez, L. & Hindryckx, M.N. (2017). L'évaluation comme objet d'apprentissage et comme outil de développement professionnel dans le cadre de la formation des enseignants. *Evaluer-Journal international de recherche en éducation et formation*. <https://orbi.uliege.be/bitstream/2268/217626/1/e-JIREF%20texte%20TR%20Fagnant%20et%20al%202017.pdf>



- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906-911.
- Flavell, J.H. (1987). Speculations about the nature and development of metacognition In F.E. Weinert & R.H. Kluwe (Eds.), *Metacognition, Motivation and Understanding* (pp. 21-30). Hillsdale : Lawrence Erlbaum Associates.
- Focant, J. (2003). Impact des capacités d'autorégulation en résolution de problèmes chez les enfants de 10 ans. *Education et francophonie*, XXXI(2), 45-64.
- Focant, J. (2007). La mesure des processus d'autorégulation : quelles méthodes ? quels enjeux ? In N. Nader-Grosbois (Eds.), *Régulation, autorégulation, dysrégulation* (pp. 15-30). Belgique : Mardaga.
- Houart, M. & Dozot, C. (2007). Une expérience d'accompagnement à distance. *Réseau*, 63 (Service de Pédagogie Universitaire, Université de Namur).
- Houart, M. (2016). Accompagner les étudiants dans leurs méthodes d'apprentissage. In A. Daele & E. Sylvestre (Eds.), *Le conseil pédagogique dans l'enseignement supérieur - Cadres de référence, outils de travail et de développement* (pp. 91-108). Bruxelles : De Boeck.
- Houart, M. (2017a). *Réussir sa première année dans l'enseignement supérieur*. Belgique : De Boeck.
- Houart M. (2017b). L'apprentissage autorégulé : quand la métacognition orchestre motivation, volition et cognition. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 33 (2). [En ligne], 33-2 2017, mis en ligne le 15 novembre 2017, consulté le 18 décembre 2017. <http://journals.openedition.org/ripes/1246>
- Mouhib, L. (2018) *Parcours de réussite dans le premier cycle de l'enseignement supérieur*. Rapport de recherche. Académie de Recherche et d'Enseignement supérieur (ARES) en Fédération Wallonie-Bruxelles.
- Nader-Grosbois, N. (2007). Vers un modèle intégré de l'autorégulation et de l'hétérorégulation ? In N. Nader-Grosbois (Eds.), *Régulation, autorégulation, dysrégulation* (pp. 15-30). Liège : Mardaga.
- Neuville, S., Frenay, M. & Schmitz, J. (2013). Réussite et échec en première année d'études universitaires. In S. Neuville, M. Frenay & V. Wertz (Eds.), *Persévérer et réussir à l'université*. Louvain-la-Neuve : Presses universitaires de Louvain.
- Noël, B. (2016). D'une approche exploratoire à un modèle opératoire de la métacognition. In S. Cartier & B. Noël (Eds.), *De la métacognition à l'apprentissage autorégulé* (pp. 27-39). Bruxelles : Albin Michel.
- Op't Eynde, P. & De Corte, E. (2001). *Students' mathematics-related beliefs: marrying cognition and emotion in mathematical problem solving*. Lecture at Francqui Chair, ULg, Liège, Belgium.
- Pintrich, P.R. & De Groot, E.V. (1990). Motivational and Self-Regulated Learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.
- Pintrich, P.R. (2004). A conceptual Framework for Assessing Motivation and Self-Regulated Learning in College Students. *Educational Psychology Review*, 16(4), 385-407.
- Poncin C., Baillet D., Houart M., Lanotte A.-F. & Slosse P. (2017). Analyse du soutien spécifique des stratégies volitionnelles dans la réalisation de tâches académiques : synthèse, réalisation d'exercices, mémorisation. In S. Cartier & L. Mottier Lopez (Eds.), *Soutien à l'apprentissage autorégulé en contexte scolaire. Perspectives francophones* (pp. 85-114). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Romainville M., Noël B. & Wolfs J.L. (1995). La métacognition : facettes et pertinence du concept en éducation. *Revue française de pédagogie*, 112, 47-56.
- Romainville, M. (2007). Conscience, métacognition, apprentissage : le cas des compétences méthodologiques. In F. Pons & P.A. Doudin (Eds.), *La conscience chez l'enfant et chez l'élève* (pp. 108-130). Québec : Presses de l'Université du Québec.



- Tardif, J. (1999). *Le transfert des apprentissages*. Montréal : Les Éditions logiques.
- Veenman, M.V.J. (2003). The assessment of metacognitive skills / What can be learned from multi-method designs ? In B. Moschner & X. Artelt (Eds.), *Lernstrategien und Metakognition : Implikationen für Forschung und Praxis* (pp. 77-99). Münster: Waxmann.
- Weinstein, C.E., Schultz, A. & Palmer, D. (1987). LASSI: Learning and study strategies inventory. Clearwater, FL : H & H Publishing.
- Winne, P. H. & Hadwin, A. F. (1998). Studying as self-regulated learning. In D. J. Hacker, J. Dunlosky & A. C. Graesser (Eds.), *Metacognition in educational theory and practice* (pp. 277-304). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Winne, P.H. & Perry, N.E. (2000). Measuring self-regulated learning. In M. Boekaerts, P.R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation: Theory, research, and applications* (pp. 750-768). San Diego, CA: Academic Press.
- Zimmerman, B.J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P.R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). San Diego, CA: Academic Press.

Mireille Houart

Docteure en sciences, professeure à l'Université de Namur et membre de l'Institut de Recherche en Didactiques et Éducation, ses recherches en pédagogie universitaire ont trait aux facteurs de réussite (prérequis en première année, qualité de la communication pédagogique, implicites dans les cours de chimie, stratégies volitionnelles, autorégulation des apprentissages...).

