

Rapport de recherche

PROGRAMME ACTIONS CONCERTÉES

Interventions sur les préférences d'apprentissage pour favoriser la persévérance et la réussite scolaire lors du passage de cycles ou de secteurs de formation du secondaire

Chercheur principal

Alexandre Buysse, Université Laval

Cochercheurs

Stéphane Martineau, Université du Québec à Trois-Rivières

Marie-Françoise Legendre, Université Laval

Autres membres de l'équipe (étudiant.e.s)

Charlotte Sannier-Bérusseau, Université Laval

Alexandre Jean, Université Laval

Anne-Marie Miville, Université Laval

Joanie Desgagné, Université Laval

Émilie Grandjean Lapierre, Université Laval

Magalie Thibault, Université Laval

Établissement gestionnaire de la subvention

Université Laval

Numéro du projet de recherche

2014-AP-179006

Titre de l'Action concertée

Les approches et pratiques favorables à la Persévérance et réussite scolaires

Partenaire(s) de l'Action concertée

Le ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche
et le Fonds de recherche du Québec - Société et culture (FRQSC)

TABLE DES MATIÈRES

A.	PARTIE A – CONTEXTE DE LA RECHERCHE	1
1	Problématique	1
2	Méthodologie et objectif.....	3
3	Principales questions de recherche et hypothèses	4
4	Objectifs poursuivis	4
B.	PARTIE B – PISTES DE SOLUTION, RETOMBÉES ET IMPLICATIONS	5
1.	Public cible	5
2.	Signification générales des conclusions	5
3.	Retombées.....	5
4.	Niveau de généralisation et limites des résultats	6
5.	Messages clés.....	7
6.	Principales pistes de solution	9
C.	PARTIE C - MÉTHODOLOGIE.....	12
D.	PARTIE D - RÉSULTATS	13
1.	Préférences d'apprentissage	13
1.1.	Connaissances	13
1.2.	Moyens pour faire évoluer les préférences d'apprentissage	16
2.	Apprentissage autorégulé.....	16
2.1.	Connaissances	16

2.2.	Moyens pour développer l'apprentissage autorégulé	18
2.3.	Inventaire des pratiques au Québec.....	20
3.	Conclusions et pistes de solution.....	20
4.	Contributions en termes d'avancement des connaissances	21
E.	PARTIE E - PISTES DE RECHERCHE.....	22
1.	Nouvelles pistes ou questions de recherche.....	22
2.	Principale piste de solution.....	22
F.	PARTIE F - RÉFÉRENCES ET BIBLIOGRAPHIE (maximum 2 pages)	23
G.	ANNEXES	25
	Annexe 1 – État des connaissances et cadre de référence.....	25
1.	Cadre de référence.....	25
1.1.	Préférences d'apprentissage	25
1.2.	Apprentissage autorégulé.....	26
2.	Le corpus.....	28
2.1.	Textes scientifiques sur les préférences d'apprentissage	28
2.1.1.	Textes généraux, théoriques, revues de littérature,	28
2.1.2.	Textes portant sur le primaire et/ou le secondaire	29
2.1.3.	Textes portant sur le postsecondaire.....	30
2.1.4.	Textes portant sur différents ordres de formation	36
2.2.	Textes scientifiques sur l'apprentissage autorégulé.....	37

2.2.1.	Textes portant principalement sur le primaire	37
2.2.2.	Textes concernant principalement le secondaire	40
2.2.3.	Textes portant principalement sur les études postsecondaires.....	45
2.2.4.	Textes portant sur le primaire et le secondaire.....	50
2.2.5.	Textes portant sur différents ordres d'enseignement.....	52
2.2.6.	Textes portant sur la formation professionnelle ou aux adultes.....	54
2.2.7.	Textes généraux, théoriques, revues de littérature non spécifiques.....	55
2.3.	Sélection de sites et textes professionnels sur l'apprentissage autorégulé	62
2.3.1.	En français	63
2.3.2.	En anglais	66
3.	Pratiques dans d'autres systèmes scolaires	72
4.	Inventaire de pratiques au Québec.....	72
Annexe 2 – Éléments de méthodologie.....		73
1.	Éléments de méthodologie en rapport avec la revue de littérature.....	73
1.1.	Principes généraux de la recherche documentaire	73
1.2.	Éléments spécifiques aux préférences d'apprentissage	74
1.3.	Éléments spécifiques à l'apprentissage autorégulé.....	74
1.4.	Éléments spécifiques à la littérature professionnelle	74
2.	Éléments de méthodologie empirique	75
2.1.	Recherche exploratoire au Pays-Bas	75

2.2.	Inventaire de pratiques au Québec	75
2.2.1.	Exemple de protocole pour les commissions scolaires.....	76
2.2.2.	Exemple de protocole pour les directions d'écoles.....	77
3.	Méthodologie : Références bibliographiques	78
Annexe 3 – Résultats obtenus.....		80
1.	Synthèse des préférences d'apprentissage	80
2.	Synthèse des résultats sur l'apprentissage autorégulé	80
2.1.	Synthèse des résultats découlant de l'apprentissage autorégulé.....	81
2.2.	Moyens pour développer l'apprentissage autorégulé	84
3.	Moyens déployés dans d'autres systèmes scolaires.....	93
3.1.	Constats quant à l'introduction de l'apprentissage autorégulé	93
3.2.	École modèle	93
3.3.	Littérature professionnelle en néerlandais	94
4.	Inventaire des moyens déployés sur le terrain au Québec	96
4.1.	Observations d'ordre général.....	97
4.2.	Raisons données pour ne pas intervenir	97
4.3.	Moyens demandés.....	98
4.4.	Exemples de moyens mis en œuvre dans les écoles secondaires	99
4.5.	Analyse de l'inventaire des moyens	100

A. PARTIE A – CONTEXTE DE LA RECHERCHE

1 Problématique

Le décrochage scolaire se produit souvent au secondaire lors des passages d'un cycle à l'autre ou d'un secteur de formation à l'autre. Ceci nous amène à considérer des facteurs liés directement à l'apprentissage mais ne dépendant pas uniquement de l'enseignement ou de facteurs sociaux. Ainsi la manière dont l'élève apprend et s'ajuste par rapport à l'enseignement semble détenir une place importante dans la réussite scolaire. En effet, plusieurs études lient la réussite scolaire au développement de préférences pour un apprentissage en profondeur et au développement d'une plus grande autonomie dans les apprentissages. Cette autonomie est considérée comme une participation active de l'apprenant au processus d'apprentissage, qui est d'autant plus nécessaire quand il tend à être réfractaire aux conseils venant de l'extérieur.

Les préférences d'apprentissage¹, définies comme étant l'ensemble de ses conceptions de l'enseignement/apprentissage, ses orientations motivationnelles, ses manières de réguler, d'ajuster, ses stratégies d'apprentissages en fonction des objectifs et sa manière de traiter l'information quand il étudie, jouent un rôle majeur dans la qualité des apprentissages. Parmi les préférences d'apprentissage, une préférence pour l'apprentissage autorégulé se traduit notamment par un recours à l'autorégulation – composée d'une capacité de fixation d'objectifs, d'autoévaluation de ses résultats, de contrôle de sa progression et de

¹ Nous utilisons le terme « Préférences d'apprentissage » pour désigner les « Styles d'apprentissage métacognitifs et multidimensionnels » fondés sur les approches de l'apprentissage par l'étudiant et les distinguer ainsi des « Styles cognitifs », dont la validité est contestée.

reconnaissance des besoins d'approfondissement –, à l'initiative personnelle, à une volonté permettant l'effort et donc la persévérance, à une tendance à une motivation orientée vers la matière elle-même. L'apprentissage autorégulé est reconnu comme étant fortement lié à la réussite (Boekaerts, Pintrich et Zeidner, 2005; Cosnefroy, 2011). Il semble ainsi que les élèves et les étudiants qui sont capables d'identifier les objectifs à atteindre et d'y adhérer, de déterminer les obstacles à surmonter et surtout de cerner les appuis dont ils ont besoin, sont plus susceptibles de surmonter les difficultés inhérentes aux apprentissages (Chevrier, Fortin, Leblanc et Théberge, 2000; Vermunt, 1996; Vermunt et Vermetten, 2004). Toutefois, les préférences d'apprentissage sont souvent déstabilisées lors du passage d'un cycle à l'autre ou d'un système de formation à l'autre (Chevrier et al., 2000; Sadler-Smith, Riding et Rayner, 1997; Vermunt, 1996; Vermunt et Vermetten, 2004). L'apprentissage autorégulé quant à lui permettrait à l'élève de mieux surmonter les difficultés d'adaptation, surtout si le système scolaire met progressivement davantage l'accent sur l'autonomie dans les apprentissages, ce qui est notamment le cas dans la formation des adultes.

Si ces préférences d'apprentissage sont en partie liées à des caractéristiques individuelles, elles dépendent pour une large part de l'influence des contextes de formation (Vermetten, Lodewijks et Vermunt, 2001). Les moments charnières, tels l'entrée dans un nouveau parcours de formation ou le passage d'un cycle à l'autre, sont certes déstabilisants, mais offrent en même temps d'excellentes opportunités pour stimuler le développement d'un nouveau style, l'apprenant cherchant à s'adapter à son nouvel environnement. Il serait ainsi possible d'aider les élèves à développer des styles d'apprentissage davantage compatibles avec leurs parcours

de formation (Boekaerts, 2002; Slaats, Lodewijks et van der Sanden, 1999). Les préférences d'apprentissage sont également liées au style de l'enseignant (Buysse, 2012; Vermunt et Verloop, 1999). Certains systèmes éducatifs, notamment au Pays-Bas (Roosendaal et Vermunt, 1996), ont donc fait du développement de l'apprentissage autorégulé un élément de leur lutte pour la persévérance et la réussite scolaires. L'apprentissage autorégulé amène l'élève à être plus responsable et autonome dans ses études.

2 Méthodologie et objectif

Notre recherche a comme objectif de faire le point sur les pratiques soutenant le développement de l'apprentissage autorégulé afin de favoriser la réussite et la persévérance scolaire au secondaire. Pour ce faire, nous avons procédé à :

- a. Une revue de la littérature scientifique permettant de faire ressortir :
 1. Les dernières connaissances sur les préférences d'apprentissage et l'apprentissage autorégulé, et leur lien avec la réussite scolaire ;
 2. Les dernières connaissances sur les moyens de favoriser le développement de l'apprentissage autorégulé ;
 3. Les informations facilement accessibles de nos jours aux praticiens ;
- b. Une enquête permettant de mettre en lumière :
 1. Les enseignements ressortant de la mise en œuvre de ces moyens dans d'autres systèmes scolaires ;
 2. Des pistes d'action ressortant de la pratique au Québec.

3 Principales questions de recherche et hypothèses

Nous émettons l'hypothèse que la prise de conscience de leurs préférences d'apprentissage par les élèves et, surtout, le développement de l'apprentissage autorégulé peuvent favoriser la réussite scolaire et la persévérance. Nous posons également que différents moyens pédagogiques peuvent être mis en œuvre afin de favoriser ce développement. Nous considérons que tous les partenaires du système de l'éducation, depuis l'élève lui-même jusqu'au Ministère, en passant par l'enseignant, la direction d'école et la commission scolaire, peuvent jouer un rôle à cet effet.

Notre recherche apporte des réponses aux questions suivantes :

- 1) Quelles sont les dernières connaissances concernant les effets des préférences d'apprentissage et, particulièrement, de l'apprentissage autorégulé sur la réussite scolaire, notamment au secondaire ?
- 2) Quels sont les moyens reconnus pour favoriser le développement de l'apprentissage autorégulé ?
- 3) Quels sont les moyens mobilisés à cet effet dans d'autres systèmes scolaires et quelles sont les difficultés rencontrées dans leur mise en œuvre ?
- 4) Quelles sont les actions mises en œuvre à cet effet au Québec ?

4 Objectifs poursuivis

L'objectif est de soutenir la réussite scolaire et la persévérance et la réussite des élèves du secondaire en fournissant au Ministère, aux commissions scolaires, enseignants et apprenants, des principes, outils et démarches permettant d'aider les élèves à conscientiser ses préférences d'apprentissage, et à développer plus

d'autonomie dans leurs apprentissages. Il s'agit ainsi de transformer les transitions intercycles et intersecteur en autant d'opportunités de développement. Pour cela, il s'agit donc de confirmer que la prise en compte de l'apprentissage autorégulé peut être un facteur de réussite scolaire et de persévérance. Ensuite, il convient d'examiner les moyens les plus prometteurs pour favoriser le développement de l'apprentissage autorégulé.

B. PARTIE B – PISTES DE SOLUTION, RETOMBÉES ET IMPLICATIONS

1. Public cible

Les résultats de cette recherche s'adressent au Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur, aux commissions scolaires et leurs différents intervenants, aux directions d'école et aux enseignants.

2. Signification générales des conclusions

Nos conclusions amènent à revoir certaines pratiques pédagogiques recommandées actuellement afin de pouvoir tirer parti des connaissances actuelles quant au développement de l'apprentissage autorégulé. Le développement de cette autonomie dans l'apprentissage, fondée entre autre sur l'identification par l'élève de ses défis, se révèle être un facteur reconnu et important de la réussite scolaire (Hattie et Yates, 2014; OCDE, 2003). Toutefois, son développement demande la mise en œuvre plus généralisée de certaines pratiques déjà connues du terrain et la clarification de certaines injonctions pouvant paraître contradictoires.

3. Retombées

Nos travaux peuvent conduire à la mise en valeur de certaines pratiques d'enseignement existantes et, conséquemment, à une augmentation de la

persévérance scolaire au secondaire. Ils peuvent aussi favoriser une mise à jour des connaissances concernant la pédagogie, particulièrement par rapport à certains mythes véhiculés même au sein des commissions scolaires. Ils devraient amener une participation plus active des élèves, notamment à travers une prise de conscience de ce qu'est l'apprentissage et de ses exigences, et de la tension éventuelle avec leurs préférences d'apprentissage. Ils ouvrent aussi des pistes de recherche au niveau scientifique par rapport au contexte particulier de l'école québécoise. Ils pourraient éventuellement former la base pour des précisions à apporter quant à l'interprétation de certaines directives ministérielles.

4. Niveau de généralisation et limites des résultats

- 1) Les préférences d'apprentissage et l'apprentissage autorégulé touchent à la métacognition – aux connaissances que l'on a sur nos savoirs et manières d'apprendre – et font partie d'invariants de l'enseignement/apprentissage (Hattie et Yates, 2014; OCDE, 2010) dont le fonctionnement est le même à différents degrés de la scolarité et pour le développement desquels les moyens peuvent souvent s'appliquer quel que soit le contexte d'enseignement en demandant toutefois des adaptations (Dignath et Buttner, 2008). Nos résultats concernant les moyens pour favoriser le développement d'apprentissage autorégulé dépassent donc largement le contexte du secondaire.
- 2) L'abondance de littérature et surtout le nombre de termes désignant les préférences d'apprentissage ou l'apprentissage autorégulé ne permet pas de garantir que, malgré l'étendue de nos recherches, celles-ci soient

exhaustives. Il est ainsi possible – bien que peu probable - que des moyens prometteurs aient échappés à notre vigilance.

- 3) La plus grande partie de la littérature scientifique est issue du monde non-francophone. Au-delà des limites posées par la traduction, les contextes éducatifs différents peuvent restreindre considérablement l'applicabilité de certaines recommandations pratiques issues de recherches scientifiques ou de pratiques hors-Québec, même si le développement d'une certaine autonomie de l'apprenant n'est pas à remettre en question.

5. Messages clés

a. Ministère :

Il conviendrait d'accorder plus d'importance à l'apprentissage actif - dans lequel l'élève, dirigé par l'enseignant, a la possibilité de s'investir dans sa formation - comme une des clefs de toute réussite scolaire ; l'apprentissage autorégulé étant son expression la plus aboutie.

La réaction d'une partie de la population, n'intervenant pas nécessairement dans le domaine de l'éducation, à l'introduction de nouvelles approches de l'enseignement/apprentissage démontre parfois une incompréhension totale des enjeux, à l'instar de ce qui se produit en Suisse et aux Pays-Bas. L'expérience néerlandaise démontre que la valorisation de ces pratiques pédagogiques dépend d'une politique coordonnée, fondée autant sur l'information du public, la formation initiale et continue des enseignants, que sur le nombre de moyens et d'informations à disposition des différents intervenants. Il importe dès lors d'informer largement autant les parents, la

population en général, les différents paliers éducatifs, que les enseignants sur l'état des connaissances en éducation, faute de quoi toute introduction ne peut qu'être vouée à l'échec. La collaboration des syndicats des enseignants pourrait aussi être sollicitée afin que l'avantage de ces pédagogies sur la charge de travail de l'enseignant puissent être soulignées.

b. Commissions scolaires :

La cohérence du message diffusé par les différents intervenants est essentielle. Les conseillers pédagogiques, le ministère, les responsables des services pédagogiques et les directions d'établissement devraient coordonner leur vision de la pédagogie actuelle. Les commissions scolaires étant responsables des conseillers pédagogiques devraient s'assurer des informations véhiculées par ceux-ci dans le milieu concernant les préférences d'apprentissage. Certaines exigences, notamment évaluatives, visant à recueillir des informations sur les performances des élèves, méritent d'être mieux explicitées afin de ne pas engendrer des pressions sur le terrain qui pourraient, à tort, être perçues comme contradictoires avec le développement de l'apprentissage autorégulé.

c. Directions d'école :

Les directions d'écoles, devraient, tenant compte de leurs responsabilités sur le plan du *leadership* pédagogique, assurer une coordination des équipes d'enseignants (équipes-cycles, équipes-matière). Cela permettrait notamment d'établir une cohérence dans les interventions, d'assurer un recours aux connaissances les plus fiables (entre autres, en ce qui concerne l'apprenant actif et l'apprentissage autorégulé). Par ailleurs, les directions pourraient

encourager les enseignants à partager leurs pratiques lors de rencontres planifiées à cet effet : la promotion d'une culture d'établissement semble jouer un rôle majeur dans la mise en place de pratiques efficaces.

6. Principales pistes de solution

a. Ministère :

- Lancer une campagne de mise en garde quant à certains neuro-mythes et ne pas soutenir ou autoriser des moyens pédagogiques qui sont fondés sur ceux-ci. En effet, les neuro-mythes, notamment la prise en compte de styles cognitifs, nuisent au développement de l'apprentissage autorégulé et détournent l'attention d'autres enjeux plus importants ;
- Procéder à une évaluation, voire à une validation, des pratiques pédagogiques recommandées et des formations proposées par les commissions scolaires ;
- Mieux faire comprendre la politique d'évaluation des apprentissages ainsi que le potentiel d'utilisation du portfolio, afin que les exigences d'évaluation ne puissent pas servir à remettre en question les principes favorables au développement de l'apprentissage autorégulé ;
- Soutenir ou mettre en place des sites pédagogiques offrant des ressources documentaires et des moyens pédagogiques aux enseignants à l'instar de ce qui se fait dans d'autres provinces ou dans d'autres états ;
- Soutenir des recherches sur les moyens et pédagogies permettant de développer l'apprentissage autorégulé dans le contexte de la scolarité québécoise ;

- Lancer une campagne de sensibilisation grand public sur les dernières connaissances sur l'apprentissage et notamment sur l'apprentissage autorégulé afin qu'il soit à même d'apprécier les pédagogies favorisant cela.

b. Commissions scolaires :

- Inclure la pédagogie, notamment le développement de l'apprentissage autorégulé, dans la panoplie de moyens mis en œuvre pour favoriser la persévérance, depuis le primaire jusqu'au secondaire ;
- Assurer des formations aux enseignants, aux directions scolaires, ainsi que la diffusion d'informations et moyens pédagogiques portant sur le développement de l'apprentissage autorégulé, notamment l'apprentissage coopératif, l'enseignement réciproque, la classe inversée, l'utilisation de portfolios, l'introduction de moyens électroniques structurant le travail ;
- Dans le cadre de la formation aux adultes, voir à ce que des formations soient dispensées sur le développement de l'apprentissage autorégulé et sur l'analyse des préférences d'apprentissage, tout en proposant aux apprenants des moyens autonomes à cet effet ;
- Proposer des formations sur l'autonomie dans les apprentissages lors du passage à la formation professionnelle au secondaire ;
- Intégrer certaines approches favorables au développement de l'apprentissage autorégulé dans les suggestions faites au plan didactique, et certaines approches globales favorisant la métacognition sur les préférences d'apprentissage dans le cadre du « projet personnel d'orientation » au secondaire ;

- Donner des pistes sur les manières d'intégrer les exigences d'évaluations sans nuire aux pratiques pédagogiques.

c. Directions d'école :

- Inclure la pédagogie et notamment le développement de l'apprentissage autorégulé dans la panoplie de moyens mis en œuvre pour favoriser la persévérance, dans le cadre du secondaire ;
- Favoriser les pédagogies et projets pédagogiques incluant des pratiques contribuant au développement de l'apprentissage autorégulé, notamment : l'apprentissage coopératif, l'enseignement réciproque, la classe inversée, l'utilisation de portfolios, l'introduction de moyens électroniques structurant le travail ;
- Informer les parents sur leur rôle dans le développement de l'apprentissage autorégulé et sur les dernières connaissances sur les apprentissages ;
- Organiser des ateliers portant sur les préférences d'apprentissage et les stratégies pouvant développer l'apprentissage autorégulé juste avant et juste après le passage du premier au deuxième cycle.

d. Enseignants

- Favoriser la prise de conscience des préférences d'apprentissage auprès des élèves et les amener à évoluer dans leurs préférences, notamment en les informant des dernières connaissances sur l'apprentissage, avant de leur enseigner des stratégies d'étude ;
- Favoriser la métacognition des élèves en leur demandant d'analyser leurs démarches et processus ainsi que de trouver des pistes d'amélioration ;

- Amener les élèves à gérer certaines échéances, à être responsables de leurs devoirs et rendre compte de leur progression ;
- Mettre en place une pédagogie qui favorise la responsabilisation des élèves en introduisant certaines approches pédagogiques telles : l'apprentissage coopératif, l'enseignement réciproque, la classe inversée, l'utilisation de portfolios, l'introduction de moyens électroniques structurant le travail.

C. PARTIE C - MÉTHODOLOGIE

Nous avons adopté une approche à la fois théorique et empirique afin de documenter à la fois ce qui se dit et fait en recherche et ce qui se dit et fait dans les milieux scolaires. Nous avons donc privilégié deux grandes méthodes de collecte de données. La première consistait en une recension des écrits scientifiques et professionnels. La seconde reposait sur des entrevues téléphoniques et un sondage mené auprès d'agents scolaires.

En ce qui concerne la littérature scientifique nous avons procédé à partir de moteurs de recherche scientifiques, en sélectionnant des textes en fonction de leur impact scientifique pondéré par le nombre d'études critiques et le facteur de réussite en application concrète. Nous avons examiné 751 références pour ne retenir au total que 347 textes.

En ce qui a trait aux écrits de nature professionnelle, nous avons collecté nos sources à la fois dans les revues professionnelles et sur les sites web de commissions scolaires ou d'organismes à vocation pédagogique. Nous avons tout mis en œuvre pour déterminer les informations pouvant être trouvées par des professionnels. Nous avons trouvé 284 liens parmi lesquels nous avons retenus 113

textes et sites afin de ne garder que celles portant sur les préférences d'apprentissage et l'apprentissage autorégulé.

Pour prendre connaissance des pratiques hors Québec, en plus de la recherche documentaire habituelle, nous avons notamment effectué en janvier 2015 une visite dans une école modèle à Utrecht aux Pays-Bas afin de rencontrer les responsables et de discuter des enjeux et défis.

L'état des lieux sur le terrain au Québec a été réalisé en rejoignant téléphoniquement ou par sondage électronique 70 commissions scolaires et 542 directions d'école secondaire du réseau public et privé. Toutefois les moyens de pression ont considérablement nuit à cet exercice, ne nous permettant au total de n'avoir de réponses que de la part de 104 intervenants.

D. PARTIE D - RÉSULTATS

1. Préférences d'apprentissage

1.1. Connaissances

La recherche sur les préférences d'apprentissage est avant tout descriptive. Elle découle d'une conception de l'apprenant comme actif et est en lien avec les recherches sur les différentes approches qu'ont les étudiants de leurs études² (Marton et Säljö, 1984). La manière de s'organiser pour apprendre, de planifier ses travaux n'est pas qu'une technique, mais c'est le résultat d'un rapport complexe à l'enseignement/apprentissage. C'est dans un effort d'intégration de multiples dimensions que des instruments de mesure ont été établis afin de cerner non seulement comment les étudiants et élèves traitent la matière à apprendre, mais

² Students approaches to learning (SAL)

aussi comment ils s'organisent pour apprendre et à quoi ils se fient pour décider ce qu'ils doivent travailler ou retravailler, comment ils voient leur place dans l'enseignement/apprentissage et ce qui les motive.

Plusieurs modélisations des préférences d'apprentissage ont été établies, dont les plus répandues sont celles de Kolb, de Biggs et de Vermunt. Fondé sur l'apprentissage expérientiel, et pas sur une enquête sur les pratiques des étudiants, le modèle de Kolb (1984) présente une composante cognitive plus importante; par ailleurs, plusieurs études ont relevé des problèmes de fiabilité (Olry-Louis, 1995). Le modèle de Biggs (1987) est plus répandu et, quoique souffrant lui aussi de problèmes de validité pour les études post-secondaires, il semble bénéficier d'une certaine validité dans son adaptation au secondaire. Le modèle de Vermunt (1992) se fonde sur une approche phénoménologique amenant à prendre en considération les préoccupations contextualisées des élèves ou étudiants. Cette approche intègre, au niveau interprétatif, différents cadres théoriques, notamment ceux sur l'apprentissage autorégulé, la motivation et les sources de régulation. Elle regroupe les préférences de traitement de l'information, de régulation, les conceptions de l'enseignement/apprentissage et les orientations motivationnelles. Ceci permet d'atteindre un haut niveau de validité à travers différentes populations scolaires allant du primaire au post-secondaire en passant par le secondaire. Les critiques émises quant aux styles d'apprentissage, notamment par Hattie (2009) visent, à raison, les styles cognitifs et le fait que les préférences d'apprentissage ressortiraient uniquement d'auto-déclarations traitées statistiquement. Cette dernière critique peut toutefois être rejetée aujourd'hui, au vu des récentes recherches qualitatives qui ont validé l'existence de préférences d'apprentissage et

leur effet sur la réussite, ainsi qu'au vu de l'impact des approches métacognitives et réflexives qui sous-tendent justement ce questionnement (Hattie et Yates, 2014).

Tant les recherches fondées sur Biggs que sur Vermunt amènent à reconnaître différents types de préférences d'apprentissage, dont celle en profondeur et en surface. La préférence pour un apprentissage en surface semble être caractéristique de certains problèmes de réussite scolaire. La préférence pour un apprentissage en profondeur semble clairement corrélée avec la réussite scolaire, en tout cas du point de vue de la qualité d'appropriation des matières. Toutefois, le genre d'exigence scolaire, particulièrement lors d'examens, peut permettre la réussite d'élèves apprenant par cœur sans comprendre et ainsi permettre à des élèves démontrant une préférence pour l'apprentissage en surface de réussir parfois mieux que ceux préférant apprendre en profondeur. L'approche en surface amène la rétention de détails factuels et l'approche en profondeur permet de structurer des enjeux plus complexes et satisfaisants du point de vue affectif (Biggs, 1985). La préférence pour une flexibilité dans les apprentissages ressort donc dans certaines recherches comme étant la plus corrélée avec la réussite, notamment au secondaire professionnel (Slaats et al., 1999). Une préférence problématique ressort aussi lors des études : Elle consiste en des élèves ou étudiants présentant une dissonance entre ce qu'ils conçoivent et ce qu'ils mettent en œuvre pour étudier (Biggs, 1985). Plus un élève a de capacités de métacognition, plus son approche de l'apprentissage est profonde et plus son apprentissage est complexe et sa performance académique et son efficacité d'apprentissage élevées (Cano, 2005; Dinsmore et Alexander, 2014; Hattie et Yates, 2014; Yip, 2013). Dans l'ensemble, la préférence pour l'apprentissage en profondeur reste ainsi considérée comme préférable surtout par

rapport à la poursuite des études. Cette préférence est en lien avec l'apprentissage autorégulé que nous aborderons plus loin.

1.2. Moyens pour faire évoluer les préférences d'apprentissage

Il est possible de faire prendre conscience aux élèves de leurs préférences d'apprentissage et de leur faire observer les éventuelles tensions qui existent entre leurs manières d'apprendre et leurs conceptions. Plusieurs outils permettent aux élèves de se livrer à cette réflexion qui pourrait être une base pour le travail sur les stratégies d'apprentissage qui se fait au secondaire, permettant ainsi de faire évoluer certains élèves vers un apprentissage en profondeur ou, au moins, vers plus de cohérence dans leurs préférences d'apprentissage. Il est important d'informer les élèves sur le fonctionnement de l'apprentissage tel qu'il est documenté de nos jours, en défaisant les croyances populaires telles l'apprentissage par répétition ou les styles cognitifs, visuels etc. Il convient aussi de renforcer la formation des élèves à la métacognition. Les techniques de gestion des apprentissages, enseignées dans le cadre du projet personnel d'orientation, doivent pouvoir s'intégrer à des conceptions et compréhension de l'enseignement/apprentissage afin de mener à une valorisation de l'apprentissage en profondeur.

2. Apprentissage autorégulé

2.1. Connaissances

L'apprentissage autorégulé (self-regulated learning, SRL) peut se définir comme la participation active de l'apprenant au processus d'apprentissage se traduisant notamment par : une préférence pour l'autorégulation, une initiative personnelle, une volition permettant l'effort et donc la persévérance, une tendance à une

motivation intrinsèque (Boekaerts, 1996). Il existe une unanimité quant à la validité du concept qui a été validé à tous les degrés du parcours scolaire. Il y a toutefois de nombreuses autres appellations, telles l'autonomie dans les apprentissages, l'autorégulation, l'apprentissage autodirigé (self-directed learning), qui offrent des éclairages légèrement différents sans pour autant remettre en question le principe général ressortant de l'apprentissage autorégulé. L'apprentissage autorégulé est évalué par questionnaire, soit en tant que partie d'un questionnaire sur les préférences d'apprentissage, soit à travers un questionnaire spécialisé, mais aussi décelé à travers des outils électroniques de suivi des procédures d'apprentissage, soit par des observations sur le terrain. Il ressort de l'ensemble des études que l'apprentissage autorégulé est corrélé avec la réussite scolaire et la persévérance même à long terme. Des études ont démontré qu'une formation à l'apprentissage autorégulé a des effets pour le reste du parcours scolaire. Ceci est corroboré aussi par des méta-analyses et des analyses à grande échelle (Dignath et Buttner, 2008; OCDE, 2003). Les résultats soulignent le fait que SRL est en lien avec la performance, surtout en lecture/écriture au secondaire et en mathématiques.

Plusieurs pays l'ont également mis au centre de leur effort de formation tant au primaire qu'au secondaire, tels les Pays-Bas dont le système de formation au secondaire n'est pas très éloigné du système québécois. Les rares critiques semblent surtout être d'ordre social ou politique et mettent en cause l'idée même que l'on puisse accorder une place à l'autonomie³. Ceci est d'autant plus contrariant

³ Prenons notamment l'exemple de cet article caricaturant le travail dans une école pilote en Suisse-allemande mettant en œuvre différents dispositifs censés favoriser l'apprentissage autorégulé mais rendant surtout compte d'une incompréhension complète de la part d'une partie de la population : <http://www.horizons-et-debats.ch/index.php?id=4784>

que l'influence parentale, notamment autour de l'encadrement des devoirs, joue un rôle dans le développement de l'apprentissage autorégulé.

Le SRL au primaire semble être un indicateur de persévérance au secondaire, et le SRL au secondaire indicateur de persévérance au postsecondaire. Il semble exister des indicateurs forts d'un lien entre apprentissage autorégulé et performance académique et réussite scolaire (Cosnefroy, 2011; Duckworth, Akerman, MacGregor, Salter et Vorhaus, 2009; Helle, Laakkonen, Tuijula et Vermunt, 2013).

2.2. Moyens pour développer l'apprentissage autorégulé

Certains principes se dégagent des études que nous avons analysées. Lors d'une transition, l'environnement doit apporter des ressources qui combler les besoins de l'élève pour lui permettre de retrouver son autonomie (Grolnick et Raftery-Helmer, 2015). Il est primordial de travailler à la fois le développement des stratégies d'apprentissage, le sentiment d'auto-efficacité et la poursuite de buts significatifs (Cassidy, 2011). Le feedback est essentiel et ce, qu'il soit apporté par l'apprenant lui-même (monitoring) ou par l'extérieur (Butler et Winne, 1995).

Parmi les moyens, dispositifs et pédagogies qui donnent le meilleur résultat pour le développement de l'apprentissage autorégulé, nous relevons notamment des pratiques déjà en œuvre dans certaines classes ou écoles secondaires au Québec :

- Outils électroniques visant le développement de l'apprentissage autorégulé;
- Outils réflexifs et portfolios (électroniques ou non);
- Outils de planification ;
- Enseignement des stratégies ;
- Pédagogie centrée sur les processus ;
- Enseignement de stratégies d'apprentissage autorégulé ;

- Tutorat ;
- Apprentissage coopératif et collaboratif ;
- Réflexion sur sa manière de travailler ;
- Enseignement réciproque.

De plus, un consensus se dessine quant au fait que le plus efficace serait de combiner les stratégies de développement avec un enseignement de matière et sur une longue durée. La langue d'enseignement et les mathématiques sont les plus documentés à cet effet, suivi des sciences. Les interventions pour développer l'apprentissage autorégulé peuvent aussi avoir des effets positifs auprès d'élèves diagnostiqués TDAH et TSA (Bulter, 2003). Les recherches semblent aussi indiquer que le développement de l'apprentissage autorégulé dans une matière est, en général, transféré par les élèves dans d'autres matières de leur cursus et reste acquis durant le reste du parcours scolaire ou académique.

Il convient aussi de considérer que l'e-learning en soi ne présente aucun effet particulier s'il ne fait que reprendre les dispositifs existants. Par contre, de nombreux outils permettant de développer l'apprentissage autorégulé se fondent sur les TIC.

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

Premièrement, de soutenir le développement de l'apprentissage autorégulé et la cohérence des préférences d'apprentissage, à travers un travail métacognitif portant sur le contrôle des manières d'apprendre et d'organiser son apprentissage par l'élève en l'amenant à se poser des questions ; en lui donnant le moyen de documenter ce qu'il apprend et comment il l'apprend ; en lui enseignant des stratégies métacognitives. Les outils de type portfolio, électroniques ou non,

peuvent contribuer à ces démarches. Les pédagogies centrées sur un élève actif, notamment l'apprentissage collaboratif ou coopératif, ainsi que l'enseignement réciproque et la classe inversée peuvent contribuer à ce développement.

Deuxièmement, il convient de valoriser les pratiques didactiques intégrant des stratégies cognitives et métacognitives. À cet effet, le français, les mathématiques et, dans une moindre mesure, les sciences, semblent particulièrement propices.

2.3. Inventaire des pratiques au Québec

La préoccupation pour la conscientisation des préférences d'apprentissage est pratiquement absente du réseau scolaire, ou confondue avec les styles cognitifs, ou encore reléguée à des préoccupations de méthode de travail qui doivent être enseignées. De nombreuses commissions scolaires et directions d'écoles ne considèrent pas que le développement de l'autonomie dans les apprentissages soit en lien avec la réussite scolaire et la persévérance. De ce fait, elles n'intègrent pas de mesures particulières à cet égard dans leurs plans pour favoriser la persévérance. La confusion avec les styles cognitifs ou les stratégies de gestion du temps ne semblent pas non plus aider à l'intégration de l'apprentissage autorégulé comme un levier de réussite. Par contre, au niveau des enseignants et de certaines commissions scolaire et directions d'école, plusieurs approches pédagogiques favorables au développement de l'apprentissage autorégulé sont en œuvre mais sans qu'elles soient valorisées en tant que démarches d'enseignement/apprentissage favorables à la persévérance.

3. Conclusions et pistes de solution

La plupart des pratiques pédagogiques favorables au développement de l'apprentissage autorégulé sont connues, bien documentées et déjà mises en œuvre

dans certaines classes au Québec. Ces pratiques méritent une valorisation et une plus grande diffusion et surtout, d'être reconnues comme moyens favorisant la réussite et la persévérance scolaire.

Les moyens structurant l'apprentissage autorégulé à travers des outils électroniques ont déjà été expérimentés, mais même si leur efficacité est bien documentée, leur utilisation ne semble pas s'être généralisée.

Les portfolios et journaux de bord, numériques ou non, dont l'efficacité est démontrée sont également largement sous-utilisés.

Les programmes stratégiques de développement de l'apprentissage autorégulé fondés sur un questionnement de l'élève sur ses propres pratiques d'apprentissage et sur l'enseignement de stratégies visant les capacités métacognitives et l'autorégulation, sont largement absents ou concentrés dans le cadre du « projet personnel d'orientation » plutôt que travaillés en tant que moyens d'apprentissage intégrés aux cours.

Les didactiques intégrant des stratégies cognitives favorisant l'apprentissage autorégulé ne sont que rarement mentionnées alors que leur efficacité est reconnue.

Il convient dès lors de rassembler les moyens et pratiques existantes dans un tout cohérent et, pour cela, de lutter contre les styles cognitifs et autres mythes ou incompréhensions qui nuisent au déploiement des moyens les plus favorables au développement de l'apprentissage autorégulé.

4. Contributions en termes d'avancement des connaissances

Notre revue de littérature permet de mettre en valeur la somme de connaissances théoriques et empiriques sur les préférences d'apprentissage et l'apprentissage

autorégulé, malheureusement peu diffusées dans le monde francophone et encore moins au Québec. Notre recherche offre une base pour permettre déterminer les axes futurs pour des recherches sur l'apprentissage autorégulé dans tout le système éducatif québécois.

E. PARTIE E - PISTES DE RECHERCHE

1. Nouvelles pistes ou questions de recherche

- Recherche croisant la persévérance scolaire et les préférences d'apprentissage ;
- Recherche évaluant le résultat de la mise en place d'un ensemble de moyens identifiés par la présente revue de littérature au secondaire ;
- Recherche étudiant la déstabilisation dans les préférences d'apprentissage lors du passage d'un cycle à l'autre ;
- Recherches empiriques menées en collaboration avec des enseignants qui mettent en place des stratégies favorisant le développement de l'apprentissage autorégulé dans le contexte de l'école secondaire québécoise.

2. Principale piste de solution

- Proposer une action concertée thématifiée par rapport à l'apprentissage autorégulé portant sur un dispositif d'intervention au niveau pédagogique et didactique.
- Proposer une action concertée thématifiée portant sur l'adaptation de moyens électroniques visant le développement de l'apprentissage autorégulé et leur introduction au secondaire.

F. PARTIE F - RÉFÉRENCES ET BIBLIOGRAPHIE (maximum 2 pages)

- Biggs, J. B. (1985). The role of metalearning in study processes. *British Journal of Educational Psychology*, 55(3), 185-212.
- Biggs, J. B. (1987). *Student Approaches to Learning and Studying*. Hawthorn: Australian Council for Educational Research
- Boekaerts, M. (1996). Self-regulated Learning at the Junction of Cognition and Motivation. *European Psychologist*, 1(2), 100-112.
- Boekaerts, M. (2002). Bringing about change in the classroom: strengths and weaknesses of the self-regulated learning approach - EARLI Presidential Address, 2001. *Learning and Instruction*(12), 298-604.
- Boekaerts, M., Pintrich, P. R. et Zeidner, M. (dir). (2005). *Handbook of Self-Regulation*. Burlington: Elsevier.
- Butler, D. L. et Winne, P. H. (1995). Feedback and Self-Regulated Learning: A Theoretical Synthesis. *Review of Educational Research*, 65(3), 245-281.
- Buysse, A. A. J. (2012). *Médiation des formes culturelles sur les régulations et le développement*. (Thèse de doctorat), Université de Genève, <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:19382>.
- Cano, F. (2005). Consonance and dissonance in students' learning experience. *Learning and Instruction*, 15(3), 201-223.
- Cassidy, S. (2011). Self-regulated learning in higher education: identifying key component processes. *Studies in Higher Education*, 36(8), 989-1000.
- Chevrier, J., Fortin, G., Leblanc, R. et Théberge, M. (2000). Problématique de la nature du style d'apprentissage. *Education et francophonie*, 28(1), 3-19.
- Cosnefroy, L. (2011). *L'apprentissage autorégulé*. Grenoble: Presses universitaires de Grenoble.
- Dignath, C. et Buttner, G. (2008). Components of Fostering Self-Regulated Learning among Students. A Meta-Analysis on Intervention Studies at Primary and Secondary School Level. *Metacognition and Learning*, 3(3), 231-264.
- Dinsmore, D. L. et Alexander, P. A. (2014). A Critical Discussion of Deep and Surface Processing: What It Means, How it is Measured, the Role of Context, and Model Specification. *Educational Psychology Review*, 24(4), 499-567.
- Duckworth, K., Akerman, R., MacGregor, A., Salter, E. et Vorhaus, J. (2009). *Self-regulated learning: a literature review*. Londres : Centre for Research on the Wider Benefits of Learning, Institute of Education.
- Grolnick, W. S. et Raftery-Helmer, J. N. (2015). Contexts supporting self-regulated learning at school transitions. Dans T. Cleary (dir), *Self-regulated learning interventions with at-risk youth: Enhancing adaptability, performance, and well-being* (pp. 251-276). Washington DC: American Psychological Association.
- Hattie, J. (2009). *A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London, UK: Routledge.
- Hattie, J. et Yates, G. C. R. (2014). *Visible Learning and the Science of How We Learn*. London, UK: Routledge.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning : Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

- Marton, F. et Säljö, R. (1984). Approaches to Learning. Dans F. Marton, D. Hounsell et N. Entwistle (dir), *The Experience of Learning*. Edinburgh, UK: Scottish Academic Press.
- OCDE (2003). *Regards sur l'éducation : les indicateurs de l'OCDE*. Paris, France: OCDE.
- OCDE (dir.) (2010). *Comment apprend-on ? : La recherche au service de la pratique*. Éditions OCDE. Paris, France: OCDE.
- Olry-Louis, I. (1995). Les styles d'apprentissage : des concepts aux mesures. *L'année psychologique*, 95(2), 317-342.
- Roosendaal, A. et Vermunt, J. (1996). Leerstijlen en zelfstandig leren in het voorportaal van het studiehuis. / Learning styles and independent learning in upper level secondary school students. *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, 21(4), 336-347.
- Sadler-Smith, E., Riding, R. J. et Rayner, S. G. (1997). 'Learning Style' : frameworks and instruments; Learning styles and strategies. *Educational Psychology*, 17(1-2), 51-63.
- Slaats, A., Lodewijks, H. G. L. C. et van der Sanden, J. M. M. (1999). Learning styles in secondary vocational education: Disciplinary differences. *Learning and Instruction*, 9(5), 475-492.
- Vermetten, Y. J., Lodewijks, H. G. et Vermunt, J. D. (2001). The role of personality traits and goal orientations in strategy use. *Contemporary Educational Psychology*, 26(2), 149-170.
- Vermunt, J. D. (1992). *Learning styles and self-regulation of learning in higher education - Towards process-oriented instruction in autonomous thinking*. Amsterdam/Lisse: Swests and Zeitlinger.
- Vermunt, J. D. (1996). Metacognitive, Cognitive, and Affective Aspects of Learning Styles and Strategies: A Phenomenographic Analysis. *Higher Education*, 31(1), 25-50.
- Vermunt, J. D. et Verloop, N. (1999). Congruence and Friction between Learning and Teaching. *Learning and Instruction*, 9(3), 257-280.
- Vermunt, J. D. et Vermetten, Y. J. (2004). Patterns in Student Learning: relationships Between Learning Strategies, Conceptions of Learning, and Learning Orientations. *Educational Psychology Review*, 16(4), 359-384.
- Yip, M. C. W. (2013). Learning strategies and their relationships to academic performance of high school students in Hong Kong. *Educational Psychology*, 33(7), 817-827.

G. ANNEXES

Annexe 1 – État des connaissances et cadre de référence

1. Cadre de référence

1.1. Préférences d'apprentissage

Les préférences d'apprentissage sont une notion qui découle du Student approaches to learning (SAL). En nous fondant sur Vermunt (1998), nous définissons les préférences d'apprentissage comme étant un ensemble cohérent d'activités d'apprentissage que les étudiants utilisent habituellement ainsi que leurs orientations d'apprentissage et leur modèle mental d'apprentissage à un moment donné de leur parcours scolaire ou académique. Les préférences d'apprentissage sont formées des interrelations existantes entre les activités d'apprentissage cognitives, affectives et régulatrices, les orientations et les conceptions de l'apprentissage. Il s'agit donc de préférences d'apprentissage métacognitives, incluant autant les aspects procéduraux et dynamiques que plus statiques de la métacognition.

La multidimensionnalité de ce concept se traduit dans des questionnaires portant autant sur des questions sur les préférences quant à l'organisation du traitement de l'information, que sur les sources de régulation préférées (aspects procéduraux), que sur les conceptions de l'enseignement/apprentissage et l'orientation motivationnelle.

De nombreuses études ont trouvé des cohérences entre ces différentes dimensions reflétées dans des styles, tels l'apprentissage en surface, l'apprentissage en

profondeur, l'apprentissage vers l'application concrète ou l'apprentissage problématique.

La cohérence des différentes dimensions semble importante pour permettre une performance adéquate de l'élève. La dissonance entre les dimensions est, quant à elle, facteur de démobilisation, voire de décrochage. L'apprentissage en profondeur, caractérisé par de l'autorégulation, un traitement reposant sur des mises en lien des informations, une conception de l'enseignement/apprentissage reposant sur la participation active de l'élève à la construction du savoir et sur une motivation par intérêt pour la matière, semble corrélé avec la réussite scolaire. Ce style en profondeur est d'ailleurs très proche de la définition de l'apprentissage autorégulé.

1.2. Apprentissage autorégulé

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

D'autres chercheurs (Boekaerts, 1996) élargissent cette définition pour tenir compte de la multidimensionnalité de l'apprentissage, incluant ainsi les aspects affectifs et motivationnels. L'apprentissage autorégulé consiste alors en des pensées, sentiments et actions qui sont orientés vers les buts fixés par l'apprenant lui-même (Boekaerts, 1999). La volition, ou volonté, joue ainsi un rôle primordial dans la tentative d'atteindre ce but, ainsi que la motivation de l'élève. Ceci mène donc à la notion d'apprentissage autodirigé dans lequel l'apprenant « prend l'initiative, avec

ou sans l'aide d'autrui, pour diagnostiquer ses besoins d'apprentissage, formuler des objectifs, identifier les ressources humaines et matérielles, choisir et mettre en œuvre les stratégies d'apprentissage appropriées et évaluer les résultats obtenus » (Cosnefroy, 2010, p.38).

Au-delà de l'initiative, il y a l'importance de la persévérance : « L'apprentissage autorégulé désigne l'ensemble des processus par lesquels les sujets activent et maintiennent des cognitions, des affects et des conduites systématiquement orientées vers l'atteinte d'un but (Schunk, 1994). (...) [Cette définition] met implicitement en avant le rôle de l'effort dans l'autorégulation des apprentissages puisque le contrôle doit être exercé durablement (activer et maintenir), qui plus est dans trois domaines distincts (cognitions, affects, conduites) » (*ibidem*).

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

- d'une compétence de régulation cognitive - la capacité à ajuster son activité d'apprentissage dans un contexte précis;
- d'une compétence de régulation métacognitive - la capacité d'autoévaluation et d'autocontrôle à plus grande échelle dans la planification de ses apprentissages;
- d'une compétence de régulation affective - à travers la capacité à faire preuve de volonté et de maintenir sa motivation et son engagement.

L'apprentissage autorégulé permet de penser l'autonomie de l'apprenant sans y voir une contradiction avec les exigences d'une scolarisation qui fixe les finalités à atteindre : il s'agit de donner la place et les moyens à l'apprenant d'être coresponsable et de prendre une part active dans sa propre réussite.

2. Le corpus

Nous présentons ici les ouvrages que nous avons retenus dans nos différents champs d'investigation parmi environ 750 références scientifiques et professionnelles repérées. Trois ouvrages ont été classés à la fois dans la littérature facilement accessible aux professionnels et dans les ouvrages scientifiques car ils ont été rédigés dans un langage clair accessible et en fournissant des pistes de solution concrètes tout en étant rédigés par des chercheurs et en faisant référence à des recherches scientifiques.

2.1. Textes scientifiques sur les préférences d'apprentissage

2.1.1. Textes généraux, théoriques, revues de littérature,

1. Biggs, J. B. (1978). Individual and group differences in study processes. *British Journal of Educational Psychology*, 48(3), 266-279.
2. Biggs, J. (1993). What do inventories of students' learning processes really measure? A theoretical review and clarification. *British Journal of Educational Psychology*, 63, 3-19.
3. Büchel, F. P. (2000). Style d'apprentissage et théorie métacognitive : une comparaison des concepts théoriques et de l'application didactique. *Éducation et francophonie*, 28(1).
4. Chartier, D. (2003). Les styles d'apprentissage : entre flou conceptuel et intérêt pratique. In *Comment les adultes apprennent ? Les styles d'apprentissage*. Paris, France : L'Harmattan.
5. Chevrier, J., Fortin, G., Leblanc, R. et Théberge, M. (2000). Problématique de la nature du style d'apprentissage. *Éducation et francophonie*, 28(1).
6. Chevrier, J., Fortin, G., Théberge, M. et Leblanc, R. (2000). Le style d'apprentissage : une perspective historique. *Éducation et francophonie*, 28(1).
7. Dinsmore, D. L. et Alexander, P. A. (2014). A Critical Discussion of Deep and Surface Processing: What It Means, How it is Measured, the Role of Context, and Model Specification. *Educational Psychology Review*, 24(4), 499-567.

8. Elshout, J. J., Busato, V. V., Hamaker, C. et Prins, F. J. (2000). De Inventaris Leerstijlen (ILS) nader beschouwd. / A closer look at the Inventory of Learning Styles (ILS). *Pedagogische Studien*, 77(1), 11-20.
9. Könings, K. D., Brand-Gruwel, S. et van Merriënboer, J. (2005). Towards more powerful learning environments through combining the perspectives of designers, teachers, and students. *British Journal of Educational Psychology*, 75(4), 645-660.
10. Richardson, J. T. E. (2004). Methodological Issues in Questionnaire-Based Research on Student Learning in Higher Education. *Educational Psychology Review*, 16(4), 347-358.
11. Rieben, L. (2000). A quelles conditions la notion de style d'apprentissage peut-elle devenir heuristique pour le champ de l'éducation ? *Education et francophonie*, 28(1).
12. Sadler-Smith, E. (1997). 'Learning Style': frameworks and instruments. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 17(1-2), 51-63.
13. Vermunt, J. D. et Verloop, N. (1999). Congruence and Friction between Learning and Teaching. *Learning and Instruction*, 9(3), 257-280.

2.1.2. Textes portant sur le primaire et/ou le secondaire

1. Biggs, J. B. (1987). *Student approaches to learning and studying*. Hawthorn, Victoria: Australian Council for Educational Research.
2. Buijs, M. et Admiraal, W. (2013). Homework assignments to enhance student engagement in secondary education. *European Journal of Psychology of Education*, 28(3), 767-779.
3. Burnett, P. C. et Proctor, R. M. (2002). Elementary school students' learner self-concept, academic self-concepts and approaches to learning. *Educational Psychology in Practice*, 18(4), 325-333.
4. Buysse, A.A.J. (2012). *Médiation des formes culturelles sur les régulations et le développement*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Genève. [Édition électronique]. Repéré à <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:19382>
5. Cano, F. (2005). Consonance and dissonance in students' learning experience. *Learning and Instruction*, 15(3), 201-223.
6. Klatter, E. B., Lodewijks, H. G. L. C. et Aarnouste, C. A. J. (2001). Learning conceptions of young students in the final year of primary education. *Learning and Instruction*, 11(6), 485-516.

7. Könings, K. D., Brand-Gruwel, S. et Elen, J. (2012). Effects of a school reform on longitudinal stability of students' preferences with regard to education. *British Journal of Educational Psychology*, 82(3), 512-532.
8. Könings, K. D., Brand-Gruwel, S. et van Merriënboer, J. J. G. (2011). The match between students' lesson perceptions and preferences: relations with student characteristics and the importance of motivation. *Educational Research*, 53(4), 439-457.
9. Nie, Y. et Lau, S. (2010). Differential relations of constructivist and didactic instruction to students' cognition, motivation, and achievement. *Learning and Instruction*, 20(5), 411-423.
10. 'Otunuku, M. a., Brown, G. T. L. et Airini. (2013). Tonga secondary students' conceptions of schooling in new zealand relative to their academic achievement. *Asia Pacific Education Review*, 14(3), 345-357.
11. Phan, H. P. et Deo, B. (2007). The revised learning process questionnaire: A validation of a Western model of students' study approaches to the South Pacific context using confirmatory factor analysis. *British Journal of Educational Psychology*, 77(3), 719-739.
12. Roosendaal, A. et Vermunt, J. (1996). Leerstijlen en zelfstandig leren in het voorportaal van het studiehuis. / Learning styles and independent learning in upper level secondary school students. *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, 21(4), 336-347.
13. Rosario, P. a. a. (2013). The relationship between approaches to teaching and approaches to studying: a two-level structural equation model for biology achievement in high school. *Metacognition and Learning*, 8(1), 47-77.
14. Slaats, A., Lodewijks, H. G. L. C. Et van der Sanden, J. M. M. (1999). Learning styles in secondary vocational education: disciplinary differences. *Learning and Instruction*, 9(5), 475-492.
15. Socha, A. et Sigler, E. A. (2014). Exploring and "reconciling" the factor structure for the Revised Two-factor Study Process Questionnaire. *Learning and Individual Differences*, 31, 43-50.
16. Vermunt, J. D. et Verloop, N. (2000). Dissonance in students' regulation of learning processes. *European Journal Of Psychology of Education*, 15(1), 75-89.

2.1.3. Textes portant sur le postsecondaire

1. Adema, J., van der Zee, K. I. et van der Molen, H. T. (2000). De relatie tussen leerstijl en persoonlijkheid. / The relationship between learning

- style and personality. *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, 24(3-4), 275-287.
2. Al-Kadri, H. M. (2008). Improving inventory learning style. *Neurosciences - The official Journal of Pan Arab Union of Neurological Sciences*, 13(4), 426-429.
 3. Baeten, M., Dochy, F. et Struyven, K. (2013). Enhancing students' approaches to learning: the added value of gradually implementing case-based learning. *European Journal of Psychology of Education*, 28(2), 315-336.
 4. Baeten, M., Dochy, F. et Struyven, K. (2013). The effects of different learning environments on students' motivation for learning and their achievement. *British Journal of Educational Psychology*, 83(3), 484-501.
 5. Baeten, M., Kyndt, E., Struyven, K. et Dochy, F. (2010). Using student-centred learning environments to stimulate deep approaches to learning: Factors encouraging or discouraging their effectiveness. *Educational Research Review*, 5(3), 243-260.
 6. Baeten, M., Struyven, K. et Dochy, F. (2013). Student-centred teaching methods: Can they optimise students' approaches to learning in professional higher education? *Studies in Educational Evaluation*, 39(1), 14-22.
 7. Bakkenes, I., Vermunt, J. D. et Wubbels, T. (2010). Teacher learning in the context of educational innovation: Learning activities and learning outcomes of experienced teachers. *Learning and Instruction*, 20(6), 533-548.
 8. Bieshuizen, J. J. et Stoutjesdijk, E. T. (1999). Study strategies in a computer assisted study environment. *Learning and Instruction*, 9(3), 281-301.
 9. Biggs, J. (1979). Individual differences in study process and the quality of learning outcomes. *Higher Education*, 18, 384-394.
 10. Biggs, J.B. (1987). *Study Process Questionnaire Manual. Student Approaches to Learning and Studying*. Hawthorn, Victoria: Australian Council for Educational Research.
 11. Biggs, J. B. (1988). Assessing student approaches to learning. *Australian Psychologist*, 23(2), 197-206.
 12. Biggs, J., Kember, D. et Leung, D. Y. P. (2001). The revised two-factor Study Process Questionnaire: R-SPQ-2F. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 133-149.

13. Boyle, E. A., Duffy, T. M. et Dunleavy, K. (2003). Learning styles and academic outcome: The validity and utility of Vermunt's Inventory of Learning Styles in a British higher education setting. *British Journal of Educational Psychology*, 73(2), 267-290.
14. Bronkhorst, L., Meijer, P.C., Koster, B. et Vermunt, J.D. (2011). Fostering meaning-oriented learning and deliberate practice in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 27, 1120-1130.
15. Busato, V. V., Prins, F. J., Elshout, J. J. et Hamaker, C. (1998). Learning styles: A cross-sectional and longitudinal study in higher education. *British Journal of Educational Psychology*, 68(3), 427-441.
16. Busato, V. V. Prins, F. J., Elshout, J. J. et Hamaker, C. (1999). The relation between learning styles, the Big Five personality traits and achievement motivation in higher education. *Personality and Individual Differences*, 26(1), 129-140.
17. Busato, V. V., Prins, F. J., Elshout, J. J. et Hamaker, C. (2000). Intellectual ability, learning style, personality, achievement motivation and academic success of psychology students in higher education. *Personality and Individual Differences*, 29(6), 1057–1068.
18. Cassidy, S. (2004). Learning Styles: An overview of theories, models, and measures. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 24(4), 419-444.
19. Cazan, A.-M. (2012). Self regulated learning strategies – predictors of academic adjustment. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 33, 104–108.
20. Cazan, A.-M. et Indreica, S. E. (2014). Need for Cognition and Approaches to Learning among University Students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 127, 134–138.
21. Chamorro-Premuzic, T. et Furnham, A. (2008). Personality, intelligence and approaches to learning as predictors of academic performance. *Personality and Individual Differences*, 44(7), 1596–1603.
22. Choi, F. D., Yu, A. M. M. et Loquias, M. M. (2014). Learning Styles of Pharmacy Students in the University of the Philippines - Manila (UP Manila). *International Journal of Pharmacy Teaching & Practices*, 5(2), 949-955.
23. Clinton, V. (2014). The relationship between students' preferred approaches to learning and behaviors during learning : An examination of the process stage of the 3P model. *Instructional Science*. *Instructional Science*, 42(5), 817-837

24. Coertjens, L., Donche, V., De Maeyer, S., Vanthournout, G. et Van Petegem, P. (2012). Longitudinal Measurement Invariance of Likert-Type Learning Strategy Scales: Are We Using the Same Ruler at Each Wave ? *Journal of Psychoeducational Assessment*, 30(6), 577-587.
25. Coertjens, L., Donche, V., De Maeyer, S., Vanthournout, G. et Van Petegem, P. (2013). Modeling Change in Learning Strategies throughout Higher Education: A Multi-Indicator Latent Growth Perspective. *PLoS ONE*, 8(7).
26. Dela Rosa, E. D. et Bernardo, A. B. I. (2013). Are two achievement goals better than one? Filipino students' achievement goals, deep learning strategies and affect. *Learning and Individual Differences*, 27, 97-101.
27. Donche, V. et Van Petegem, P. (2009). The Development of Learning Patterns of Student Teachers: A Cross-Sectional and Longitudinal Study. *Higher Education*, 57(4), 463-475.
28. Donche, V., De Maeyer, S., Coertjens, L., Van Daal, T. et Van Petegem, P. (2013). Differential use of learning strategies in first-year higher education: The impact of personality, academic motivation, and teaching strategies. *British Journal of Educational Psychology*, 83(2), 238-251.
29. Edelbring, S. (2012). Measuring strategies for learning regulation in medical education: Scale reliability and dimensionality in a Swedish sample. *BMC Medical Education*, 12(76).
30. Endedijk, M. D. et Bronkhorst, L. H. (2014). Students' Learning Activities Within and Between the Contexts of Education and Work. *Vocations and Learning*, 7(3), 289-311.
31. Endedijk, M. D. et Vermunt, J. D. (2013). Relations between student teachers' learning patterns and their concrete learning activities. *Studies in Educational Evaluation*, 39(1), 56-65.
32. Endedijk, M., Vermunt, J.D., Verloop, N. et Brekelmans, M. (2012). The nature of student teachers' regulation of learning in teacher education. *British Journal of Educational Psychology*, 82, 469-491.
33. Genc, Z. et Tinmaz, H. (2013). Understanding the Learners' Study Process: A Vital Step Toward Better Learning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 83, 1049-1053.
34. Gijbels, D., Donche, V., Richardson, J.T.E. et Vermunt, J.D. (Eds.) (2014). *Learning patterns in higher education: Dimensions and research perspectives*. New York, NY: Routledge.
35. Heikkilä, A., Lonka, K., Nieminen, J. et Niemivirta, M. (2012). Relations between teacher students' approaches to learning, cognitive and

- attributional strategies, well-being, and study success. *Higher Education*, 64(4), 455-471.
36. Heikkilä, A., Niemivirta, M., Nieminen, J. et Lonka, K. (2011). Interrelations among university students' approaches to learning, regulation of learning, and cognitive and attributional strategies: a person oriented approach. *Higher Education*, 61(5), 513-529
 37. Howie, P. et Bagnall, R. (2013). A critique of the deep and surface approaches to learning model. *Teaching in Higher Education*, 18(4), 389-400.
 38. Justicia, F., Pichardo, M. C., Cano, F., Berbén, A. B. G. et De la Fuente, J. (2008). The Revised Two-Factor Study Process Questionnaire (R-SPQ-2F): Exploratory and confirmatory factor analyses at item level. *European Journal Of Psychology of Education*, 23(3), 355-372.
 39. Law, D. C. S. et Meyer, J. H. F. (2011). Relationships between Hong Kong students' perceptions of the learning environment and their learning patterns in post-secondary education. *Higher Education*, 62(1), 27-47.
 40. Lòpez, B. G., Cerverò, G. A., Suárez Rodriguez, J. M., Garcia Félix, E. et Garfella Esteban, P. R. (2013). Learning styles and approaches to learning in excellent and average first-year university students. *European Journal Of Psychology of Education*, 28(4), 1361-1379.
 41. Loyens, S. M. M., Rikers, R. J. P. et Schmidt, H. G. (2008). Relationships between students' conceptions of constructivist learning and their regulation and processing strategies. *Instructional Science*, 36, 445-462.
 42. Marambe, K., Vermunt, J. et Boshuizen, H. (2012). A cross-cultural comparison of student learning patterns in higher education. *Higher Education*, 64(3), 299-316.
 43. Marambe, K.N., Athuraliya, T.N.C., Vermunt, J.D., et Boshuizen, H.P.A. (2007). A comparison of learning strategies, orientations and conceptions of learning of First-year medical students in a traditional and an innovative curriculum. *Annals Academy of Medicine Singapore*, 36 (9), 751-755.
 44. Oosterheert, I. E. et Vermunt, J. D. (2001). Individual differences in learning to teach: relating cognition, regulation and affect. *Learning and Instruction*, 11(2), 133-156.
 45. Phan, H. P. (2008). Predicting change in epistemological beliefs, reflective thinking and learning styles: A longitudinal study. *British Journal of Educational Psychology*, 78(1), 75-93.

46. Salamonson, Y., Weaver, R., Chang, S., Koch, J., Bhatl, R., Khoo, C. et Wilson, I. (2013). Learning approaches as predictors of academic performance in first year health and science students. *Nurse Education Today*, 33(7), 729–733.
47. Schatteman, A., Carette, E., Couder, J. et Eisendrath, H. (1997). Understanding the effects of a process-oriented instruction in the first year of University by investigating learning style characteristics. *Educational Psychology*, 17(1-2), 111-125.
48. Schellings, G. (2011). Applying learning strategy questionnaires: problems and possibilities. *Metacognition and Learning*, 6(2), 91-109.
49. Socha, A. et Sigler, E. A. (2012). Using multidimensional scaling to improve functionality of the Revised Learning Process Questionnaire. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 37(4), 409-425.
50. Van Bragt, C. A. C., Bakx, A. W. E. A., Bergen, T. C. M. et Croon, M. A. (2011). Looking for students' personal characteristics predicting study outcome. *Higher Education*, 61(1), 59-75.
51. Van Bragt, C. A. C., Bakx, A. W. E. A., Van der Sanden, J. M. M. et Croon, M. A. (2007). Students' approaches to learning when entering higher education: Differences between students with senior general secondary and senior secondary educational backgrounds. *Learning and Individual Differences*, 17(1), 83–96.
52. Veenman, M. V. J., Prins, F. J. et Verheij, J. (2003). Learning styles: Self-reports versus thinking-aloud measures. *British Journal of Educational Psychology*, 73(3), 357-372.
53. Vermetten, Y. J., Lodewijks, H. et Vermunt, J. D. (1999). Consistency and Variability of Learning Strategies in Different University Courses. *Higher Education*, 37(1), 1-21.
54. Vermetten, Y. J., Lodewijks, H. G. et Vermunt, J. D. (2001). The Role of Personality Traits and Goal Orientations in Strategy Use. *Contemporary Educational Psychology*, 26(2), 149–170.
55. Vermetten, Y. J., Vermunt, J. D. et Lodewijks, H. G. (1999). A longitudinal perspective on learning strategies in higher education: Different viewpoints towards development. *British Journal of Educational Psychology*, 69(2), 221-242.
56. Vermetten, Y. J., Vermunt, J. D. et Lodewijks, H. (2002). Powerful learning environments? How university students differ in their response to instructional measures. *Learning and Instruction*, 12(3), 263-284.

57. Vermunt, J. D. (1995). Process-oriented instruction in learning and thinking strategies. *European Journal of Psychology of Education*, 10(4), 325-349.
58. Vermunt, J. D. (1996). Metacognitive, Cognitive, and Affective Aspects of Learning Styles and Strategies: A Phenomenographic Analysis. *Higher Education*, 31(1), 25-50.
59. Vermunt, J. D. (1998). The regulation of constructive learning processes. *British Journal of Educational Psychology*, 68(2), 149-171.
60. Vermunt, J. D. (2005). Relations between student learning patterns and personal and contextual factors and academic performance. *Higher Education*(49), 205-234.
61. Vermunt, J.D. et Endedijk, M.D. (2011). Patterns in teacher learning in different phases of the professional career. *Learning and Individual Differences*, 21(3), 294-302.
62. Vermunt, J. D. et van Rijswijk, F. A. W. M. (1988). Analysis and Development of Students' Skill in Selfregulated Learning. *Higher Education*, 17(6), 647-682.
63. Vermunt, J. D. et Vermetten, Y. J. (2004). Patterns in Student Learning: relationships Between Learning Strategies, Conceptions of Learning, and Learning Orientations. *Educational Psychology Review*, 16(4), 359-384.
64. Wang, X., Su, Y., Cheung, S. et Wong, E. (2013). An exploration of Biggs' constructive alignment in course design and its impact on students' learning approaches. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(4), 477-491.
65. Wierstra, R. F. A., Kanselaar, G., van der Linden, J. L., Lodewijks, H. G. L. C. et Vermunt, J. D. (2003). The Impact of the University Context on European Students' Learning Approaches and Learning Environment Preferences. *Higher Education*, 45(4), 503-523.
66. Zeegers, P. (2002). A Revision of the Biggs' Study Process Questionnaire (R-SPQ). *Higher Education Research & Development*, 21(1), 73-92.

2.1.4. Textes portant sur différents ordres de formation

1. Biggs, J. B.(1985). The role of metalearning in study processes. *British Journal of Educational Psychology*, 55(3), 185-212.
2. Bourgeois, E. (2003). Les styles d'apprentissage en formation : enjeux théoriques, épistémologiques et pratiques. *Savoirs*, n° 2(2), 29-41.

3. Coertjens, L., van Daal, T., Donche, V., De Maeyer, S., Vanthournout, G. et Van Petegem, P. (2013). Analysing change in learning strategies over time: A comparison of three statistical techniques. *Studies in Educational Evaluation*, 39(1), 49-55.
4. Severiens, S., ten Dam, G. et van Hout Wolters, B. (2001). Stability of Processing and Regulation Strategies: Two Longitudinal Studies on Student Learning. *Higher Education*, 42(4), 437-453.

2.2. Textes scientifiques sur l'apprentissage autorégulé

2.2.1. Textes portant principalement sur le primaire

1. Abrami, P. C., Venkatesh, V., Meyer, E. J. et Wade, C. A. (2013). Using electronic portfolios to foster literacy and self-regulated learning skills in elementary students. *Journal of Educational Psychology*, 105(4), 1188-1209.
2. Adkins, M. H. et Gavins, M. V. (2012). Self-Regulated Strategy Development and Generalization Instruction: Effects on Story Writing and Personal Narratives among Students with Severe Emotional and Behavioral Disorders. *Exceptionality: A Special Education Journal*, 20(4), 235-249.
3. Bailleux, C. et Paour, J.-L. (2013). La conceptualisation au service de l'apprentissage autorégulé chez le jeune enfant: pour une approche constructiviste et socioculturelle de l'autorégulation. Dans Berger, J.L. et Büchel, F.P. (dir.), *L'autorégulation de l'apprentissage : Perspectives théoriques et applications* (pp. 31-60). Nice, France : Ovidia.
4. Buisse, A. (2007). *Le théâtre : au-delà du jeu. Une exploration de la forme théâtrale comme médiation de l'apprentissage autorégulé* (Cahiers de la Section des sciences de l'éducation No 114). Genève : Université de Genève
5. Buisse, A.A.J. (2012). *Médiation des formes culturelles sur les régulations et le développement*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Genève. [Édition électronique]. Repéré à <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:19382>
6. Cartier, S. C. et Bouchard, N. (2009). Autorégulation de l'apprentissage des élèves et développement professionnel des enseignants dans une école primaire en milieu défavorisé. Repéré à http://perso.crifpe.ca/~scartier/spip/IMG/pdf/Rapport_Cartier_coll-_Bouchard_2009.pdf

7. Chen, C.-M. (2009). Personalized E-learning system with self-regulated learning assisted mechanisms for promoting learning performance. *Expert Systems with Applications*, 36(5), 8816–8829.
8. Dignath, C., Buettner, G. et Langfeldt, H.-P. (2008). How can primary school students learn self-regulated learning strategies most effectively?: A meta-analysis on self-regulation training programmes. *Educational Research Review*, 3(2), 101-129.
9. Dignath van Ewijk, C. et van derWerf, G. (2012). What Teachers Think about Self-Regulated Learning: Investigating Teacher Beliefs and Teacher Behavior of Enhancing Students' Self-Regulation. *Education Research International*, 2012, p.1-10.
10. Focant, J. (2003). Impact des capacités d'autorégulation en résolution de problèmes chez les enfants de 10 ans. *Éducation et francophonie*, XXXI(2), p.45-64.
11. Fuhs, M. W., Farran, D. C. et Nesbitt, K. T. (2013). Preschool classroom processes as predictors of children's cognitive self-regulation skills development. *School Psychology Quarterly*, 28(4), 347-359.
12. Gawrilow, C., Gollwitzer, P. M., Morgenroth, K., Oettingen, G. et Schultz, R. (2013). Mental contrasting with implementation intentions enhances self-regulation of goal pursuit in schoolchildren at risk for ADHD. *Motivation and Emotion*, 37(1), 134-145.
13. Goudas, M., Kolovelonis, A. et Dermitzaki, I. (2013). Implementation of Self-Regulation Interventions in Physical Education and Sports Contexts. Dans H. Bembenuddy, T. J. Cleary, et A. Kitsantas (dir) *Applications of Self-Regulated Learning across Diverse Disciplines* (pp 383-416). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
14. Graham, S., McKeown, D., Kiuvara, Sharlene et Harris, K. R. (2012). A meta-analysis of writing instruction for students in the elementary grades. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 879-896.
15. Jahromi, L. B., Bryce, C. I. et Swanson, J. (2013). The importance of self-regulation for the school and peer engagement of children with high-functioning autism. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 7(2), 235–246.
16. Jones, S. M., Bub, K. L. et Raver, C. C. (2013). Unpacking the Black Box of the Chicago School Readiness Project Intervention: The Mediating Roles of Teacher–Child Relationship Quality and Self-Regulation. *Early Education and Development*, 24(7), 1043-1064.

17. Kim, W. et Linan-Thompson, S. (2013). The Effects of Self-Regulation on Science Vocabulary Acquisition of English Language Learners With Learning Difficulties. *Remedial and Special Education*, 34(4), 225-236.
18. Leidinger, M. et Perels, F. (2012). Training self-regulated learning in the classroom: Development and evaluation of learning materials to train self-regulated learning during regular mathematics lessons at primary school. *Education Research International*, 20, 1-14.
19. Mak, H. Y. I. (2010). Assessing the effectiveness of a self-regulated learning programme on children in mainstream primary school in Hong Kong. (PhD), University of East London, London. Repéré à <http://roar.uel.ac.uk/1883/>
20. Malmberg, J., Järvenoja, H. et Järvelä, S. (2013). Patterns in elementary school students' strategic actions in varying learning situations. *Instructional Science*, 41(5), 933-954.
21. McPherson, G. E. et Davidson, J.W. (2002). Musical practice: Mother and child interactions during the first year of learning an instrument. *Music Education Research*, 4, 141-156.
22. McPherson, G. E. et Renwick, J. M. (2001). A Longitudinal Study of Selfregulation in Children's Musical Practice. *Music Education Research*, 3(2), 169-186.
23. McPherson, G. E., Nielsen, S. G. et Renwick, J. M. (2013). Self-Regulation Interventions and the Development of Music Expertise. Dans H. Bembenutty, T. J. Cleary, et A. Kitsantas (dir), *Applications of Self-Regulated Learning across Diverse Disciplines* (pp 355-382). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
24. Mottier Lopez, L. (2015). Évaluation-régulation interactive : étude des structures de participation guidée entre enseignant et élèves dans le problème mathématique "Enclos de la chèvre". *Mesure et évaluation en éducation*, 38(1), 89-120.
25. Ocak, G. et Yapaç, A. (2013). Examination of the relationships between fifth graders's self-regulated learning strategies, motivational beliefs, attitudes, and achievement. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 13(1), 380-387.
26. Perry, N.E. et Winne, P.H.(2013). Tracing student's regulation of learning in complex collaborative tasks. Dans S. Volet et M. Vauras (dir), *Interpersonal Regulation in Learning and Motivation*. [electronic book, chapter 3].New York, NY: Routledge.
27. Tonks, S. M. et Taboada, A. (2011). Developing Self-Regulated Readers through Instruction for Reading Engagement. Dans B. J. Zimmerman et

- D. H. Schunk (dir), *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance*. New-York, NY : Routledge.
28. Stoeger, H. et Ziegler, A. (2011). Self-Regulatory Training through Elementary-School Students' Homework Completion. Dans B. J. Zimmerman et D. H. Schunk (dir), *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance*. New-York, NY : Routledge.
 29. Vauras, M., Kinnunen, R., Kajamies, A. et Lehtinen, E. (2013). Interpersonal regulation in instructional interaction : A dynamic systems analysis of scaffolding . Dans S. Volet et M. Vauras (dir), *Interpersonal Regulation in Learning and Motivation*. [electronic book, chapter 6]. New York, NY: Routledge.
 30. von Suchodoletz, A., Gestsdottir, S., Wanless, S. B., McClelland, M. M., Birgisdottir, F., Gunzenhauser, C. et Ragnarsdottir, H. (2013). Behavioral self-regulation and relations to emergent academic skills among children in Germany and Iceland. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(1), 62–73.
 31. Whitebread, D. Pino-Pasternak, D. (2013). Video analysis of self-regulated learning in social and naturalistic contexts : The case of preschool and primary school children. Dans S. Volet et M. Vauras (dir), *Interpersonal Regulation in Learning and Motivation*. [electronic book, chapter 2] New York, NY: Routledge.
 32. Wigfield, A., Hoa, L. et Lutz Kauda, S. (2008). The Role of Achievement Values in the Regulation of Achievement Behaviors. Dans D. Schunk et B. Zimmerman (dir), *Motivation and Self-Regulated Learning : Theory, Research and Applications* [Electronic Book, Chapter 7]. New York, NY : Erlbaum.

2.2.2. Textes concernant principalement le secondaire

1. Abdullah, M. F. N. L. et Iannone, P. (2010). *Analysis of classroom interaction from the combined view of self-regulating strategies and discourse analysis: What can we learn?* Paper presented at the Proceedings of the British Congress for Mathematics Education, Manchester.
2. Azevedo, R., Cromley, J.G., Winters, F.I., Moos, D.C., et Greene, J.A. (2005). Adaptive Human Scaffolding Facilitates Adolescent's Self-regulated Learning with Hypermedia. *Instructional Science*, 33 (5), 381-412.
3. Bembenutty, H. (2013). The Triumph of Homework Completion Through a Learning Academy of Self-Regulation. Dans H. Bembenutty, T. J. Cleary, et A. Kitsantas (dir), *Applications of Self-Regulated Learning across*

- Diverse Disciplines* (pp 153-196). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
4. Blom, S., et Severiens, S. (2008). Engagement in self-regulated deep learning of successful immigrant and non-immigrant students in inner city schools. *European Journal of Psychology of Education*, 23(1), 41-58.
 5. Boekaerts, M. (2011). Emotions, Emotion Regulation, and Self-Regulation of Learning. Dans B. J. Zimmerman et D. H. Schunk (dir), *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance* New-York: Routledge.
 6. Bolhuis, S., et Voeten, M. J. M. (2001). Toward self-directed learning in secondary schools: what do teachers do? *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 837–855.
 7. Bordage, J. et Proulx, J. (1993). *Pour une école secondaire qui développe l'autonomie et la responsabilité*. Conseil supérieur de l'éducation. Récupéré à <https://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0389.pdf>
 8. Brier, N. (2010). *Self-regulated learning, practical interventions for struggling teens*. Champaign, IL : Research Press.
 9. Cartier, S. C., Butler, D. L., et Janosz, M. (2007). L'autorégulation de l'apprentissage par la lecture d'adolescents en milieu défavorisé. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(3), 601-622.
 10. Chen, P. P., et Rossi, P. D. (2013). Utilising Calibration Accuracy Information with Adolescents to Improve Academic Learning and Performance. Dans H. Bembenutty, T. J. Cleary, et A. Kitsantas (Dir), *Applications of Self-Regulated Learning across Diverse Disciplines* (pp 263-298). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
 11. Cheng, E.C.K. (2011). The Role of Self-Regulated Learning in Enhancing Learning Performance. *The International Journal of Research and Review*, 6(1), 1-16.
 12. Cleary, T. J. et Labuhn, A. S. (2013). Application of Cyclical Self-Regulation Interventions in Science-Based Contexts. Dans H. Bembenutty, T. J. Cleary, et A. Kitsantas (dir), *Applications of Self-Regulated Learning across Diverse Disciplines*(pp 89-124). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
 13. Cosnefroy, L. (2010). Se mettre au travail et y rester : les tourments de l'autorégulation. *Revue française de pédagogie*, 170(1), 5-15.

14. DiBenedetto, M. K., et Zimmerman, B. J. (2013). Construct and predictive validity of microanalytic measures of students' self-regulation of science learning. *Learning and Individual Differences*, 26, 30–41.
15. Di Giunta, L., Guido Alessandri, G., Maria Gerbino, M., Luengo Kanacri, P., Zuffiano, A. et Caprara, G.V. (2013). The determinants of scholastics achievement: The contribution of personality traits, self-esteem and academic self-efficacy. *Learning and Individual Differences*, 27, 102-108.
16. Dweck, C. et Master, A. (2008). Self-Theories Motivate Self-Regulated Learning. In D. Schunk et B. Zimmerman (Eds), *Motivation and Self-Regulated Learning : Theory, Research and Applications* [Electronic Book, Chapter 2]. New York, NY : Erlbaum.
17. Effeney, G., Carroll, A., et Bahr, N. (2013). Self-regulated learning and executive function: exploring the relationships in a sample of adolescent males. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 33(7), 773-796.
18. Effeney, G., Carroll, A., et Bahr, N. (2013). Self-Regulated Learning: Key strategies and their sources in a sample of adolescent males. *Australian Journal of Educational et Developmental Psychology*. 13, 58-74.
19. Gaxiola Romero, J. C., González Lugo, S., Dominguez Guedea, M., et Gaxiola Villa, E. (2013). Autorregulación, meta y rendimiento académico en bachilleres con disposiciones resilientes y no resilientes. *Interamerican Journal of Psychology*, 47(1), 71-81.
20. Ghomi, K. H., Zaferani, R. Z., et Zarifi, A. (2014). The Study of the Effect of Teaching Self-Regulated Learning Strategies Components on Students' Math Performance. *Nationalpark-forshung in der Schweiz (Szwitzerland Research Park Journal)*, 13(2), 993-1004.
21. Harris, K. R., Graham, S., MacArthur, C. A., Reid, R., et Mason, L. H. (2011). Intentional Conceptual Change: The Self-Regulation of Science Learning. Dans B. J. Zimmerman et D. H. Schunk (dir), *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance* (pp 203-216). New-York, NY: Routledge.
22. Helle, L., Laakkonen, E., Tuijula, T., et Vermunt, J. D. (2013). The developmental trajectory of perceived self-regulation, personal interest, and general achievement throughout high school: A longitudinal study. *British Journal of Educational Psychology*, 83(2), 252-266.
23. Ispir, O. A., Ay, Z. S., et Saygi, E. (2011). High achiever students' self regulated learning strategies, motivation towards mathematics, and their thinking styles. *Egitim ve Bilim*, 36(162), 235-246.

24. Kingir, S., Tas, Y., Gok, Y., et Sungur Vural, S. (2013). Relationships among constructivist learning environment perceptions, motivational beliefs, self-regulation and science achievement. *Research in Science et Technological Education*, 31(3), 205-226.
25. Kramarski, B., et Gutman, M. (2006). How can self-regulated learning be supported in mathematical E-learning environments? *Journal of Computer Assisted Learning*, 22(1), 24-33.
26. Lawanto, O., Butler, D., Cartier, S., Santoso, H., Lawanto, K., et Clark, D. (2013). An Exploratory Study of Self-Regulated Learning Strategies in a Design Project by Students in Grades 9-12. *Design and Technology Education: an International Journal*, 18(1), 44-57.
27. Lens, W. et Vansteenkiste, M. (2008). Promoting Self-Regulated Learning : A motivational Analysis. Dans D. Schunk et B. Zimmerman, *Motivation and Self-Regulated Learning : Theory, Research and Applications* [Electronic Book, Chapter 6]. New York, NY : Erlbaum.
28. Mason, L. H., Kubina Jr., R. M., Kostewicz, D. E., Mong Cramer, A., et Datchuk, S. (2013). Improving quick writing performance of middle-school struggling learners. *Contemporary Educational Psychology*, 38(3), 236–246.
29. McPherson, G. E., et Renwick, J. M. (2011). Self-Regulation and Mastery of Musical Skills. Dans B. J. Zimmerman et D. H. Schunk (dir), *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance* New-York, NY: Routledge.
30. Metallidou, P. (2012). Epistemological beliefs as predictors of self-regulated learning strategies in middle school students. *School Psychology International*, 34(3), 238-298.
31. Michalsky, T. (2013). Integrating Skills and Wills Instruction in Self-Regulated Science Text Reading for Secondary Students. *International Journal of Science Education*, 35(11), 1846-1873.
32. Mih, V. (2013). Role of parental support for learning, autonomous / control motivation, and forms of self-regulation on academic attainment in high school students: a path analysis. *Cognitie, Creier, Comportament/Cognition, Brain, Behavior*, 17(1), 35-59.
33. OCDE (2003). *Regards sur l'éducation : les indicateurs de l'OCDE*. Paris, France : OCDE.
34. Pape, S. J., Bell, C. V., et Yetkin-Özdemir, I. E. (2013). Sequencing Components of Mathematics Lessons to Maximize Development of Self-Regulation: Theory, Practice, and Intervention. Dans H. Bembenuitty, T. J. Cleary, et A. Kitsantas (Dir), *Applications of Self-Regulated Learning*

across Diverse Disciplines (pp 29-58). Charlotte, NC: Information Age Publishing.

35. Peetsma, T., et Van der Veen, I. (2013). Avoidance-oriented students' development in motivation for maths, self-regulated learning behaviour and achievement: a person-centred study in the lowest level of secondary education. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 33(7), 828-848.
36. Pintrich, P. R., et de Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33.
37. Prain, V., Cox, P., Deed, C., Dorman, J., Edwards, D., Farrelly, C., Keeff, M., Lovejoy, V., Mowa, L., Sellings, P., Waldrip, B. et Yager, Z. (2014). Personalised learning: lessons to be learnt. *British Educational Research Journal*, 39(4), 654-676.
38. Rozendaal, J. S., Minnaert, A., et Boekaerts, M. (2001). Motivation and self-regulated learning in secondary vocational education: information-processing type and gender differences. *Learning and Individual Differences*, 13(4), 273-289.
39. Rozendaal, J. S., Minnaert, A. et Boekaerts, M. (2005). The influence of teacher perceived administration of self-regulated learning on students' motivation and information-processing. *Learning and Instruction*, 15(2), 141-160.
40. Sivandani, A, Koohbanasi, S. E. et Vahidi, T. (2013). The relation between social support and self-efficacy with academic achievement and school satisfaction among female junior high school students in berjand, turkey. *Procedia-Social and Behavioural Sciences*, 84, 668-673.
41. Tanrivesen, I., et Dilmaç, B. (2013). Predictive relationships between secondary school students' human values, motivational beliefs, and self-regulated learning strategies. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 13(1), 29-36.
42. Veenman, M. V. J. (2013). Training Metacognitive Skill. Dans H. Bembenutty, T. J. Cleary, et A. Kitsantas (dir), *Applications of Self-Regulated Learning across Diverse Disciplines* (pp 299-324). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
43. Veenman, M.V.J., Kerseboom, L. et Imthorn, C. (2000). Test anxiety and metacognitive skillfulness : availability versus production deficiencies. *Anxiety, Stress, and Coping*, 13, 391-412.

44. Veenman, M.V.J., Kok, R. et Blöte, A.W. (2005). The relation between intellectual and metacognitive skills at the onset of metacognitive skill development. *Instructional Science*, 33, 193-211.
45. Williams, S. D. (2008). Self-regulated training and the academic achievement and behavior of at-risk high school students. Barry University - Adrian Dominican School of Education, Ann Arbor. Retrieved from <http://gradworks.umi.com/34/72/3472019.html>
46. Wolters, C. A., Yu, S. L., et Pintrich, P. R. (1996). The relation between goal orientation and students' motivational beliefs and self-regulated learning. *Learning and Individual Differences, Special Issue: A Symposium on Self-Regulated Learning*. 8(3), 211–238.
47. Yu, T. W. (2013). The use of Self-Assessment to Facilitate Self-Directed Learning in Mathematics by Hong Kong Secondary School Students (Thèse de Doctorat), Durham University. Repéré à http://etheses.dur.ac.uk/6995/1/YuTW_2013_final_v5.pdf?DDD29+

2.2.3. Textes portant principalement sur les études postsecondaires

1. Azevedo, R., et Cromley, J. G. (2004). Does Training on Self-Regulated Facilitate Students' Learning With Hypermedia? *Journal of Educational Psychology*, 96(3), 523-535.
2. Bembenuity, H. (dir). (2011). *Self-regulated Learning (New Directions for Teaching And Learning, No 126)*. San Francisco, CA: Jossey-B
3. Berthold, M., Steiner, C. M., et Dietrich, A. (2012). *How to Augment Simulated Environments by Services supporting Self-regulated Learning? A Baseline Study*. Rome, Italy: Paper submitted to International Workshop on Enabling Successful Self-Regulation in Open Learning Environments (S-ROLE) at 12th IEEE International Conference on Advanced Learning Technologies (ICALT 2012).
4. Bol, L., et Garner, J. K. (2011). Challenges in supporting self-regulation in distance education environments. *Journal of Computing in Higher Education*, 23(2-3), 104-123.
5. Butler, D. L. (2005). L'autorégulation de l'apprentissage et la collaboration dans le développement professionnel des enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), p.55-78.
6. Carneiro, R., et Veiga Simão, A. M. (2011). Technology enhanced environments for self-regulated learning in teaching practices. Dans R. Carneiro, P. Lefrere, K. Steffens, et J. Underwood (dir), *Self-Regulated Learning in Technology Enhanced Learning Environments: a European perspective (Vol. 5)*. Rotterdam ; Boston: SensePublishers.

7. Cassidy, S. (2011). Self-regulated learning in higher education: identifying key component processes. *Studies in Higher Education*, 36(8), 989-1000.
8. Code, J. et Zaparyniuk, N. (2006). Individual Differences in Self-Regulated Learning: The Role of Cognitive Style in Adaptive e-Learning. Dans E. Pearson et P. Bohman (dir), *Proceedings of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications 2006* (pp. 2673-2678).
9. Cosnefroy, L., et Jézégou, A. (2013). Les processus d'autorégulation collective et individuelle au cours d'un apprentissage par projet. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 29(2), 1-18.
10. Dabbagh, N., et Kitsantas, A. (2011). Personal Learning Environments, social media, and self-regulated learning: A natural formula for connecting formal and informal learning. *Internet and Higher Education*, 15, 3-5.
11. de Bruijn-Smolers, M., Timmers, C.F., Gawke, J.C.L., Schoonman, W. et Born, M. P. (2016) Effective self-regulatory processes in higher education: research findings and future directions : A systematic review. *Studies in Higher Education*, 41(1), 139-158
12. DiBenedetto, M. K., et Bembenuy, H. (2011). *Within the Pipeline: Self-Regulated Learning and Academic Achievement among College Students in Science Courses*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association.
13. DiBenedetto, M. K., et White, M. C. (2013). Applying the Model of Development of Self-Regulatory Competence to Mentoring. Dans H. Bembenuy, T. J. Cleary, et A. Kitsantas (dir), *Applications of Self-Regulated Learning across Diverse Disciplines*. Charlotte, NC : Information Age Publishing.
14. Endedijk, M., Vermunt, J.D., Meijer, P., and Brekelmans, M. (2014). Students' development in self-regulated learning in postgraduate professional education: A longitudinal study. *Studies in Higher Education*, 39(7), 1116-1138.
15. Fan, D. (2012). *The development of expertise in interpreting through self-regulated learning from trainee interpreters*. (Doctor of Philosophy), University of Newcastle Upon Tyne, Newcastle upon Tyne. Repéré à <https://theses.ncl.ac.uk/dspace/bitstream/10443/1741/1/Fan%2012%20%2812mth%29.pdf>
16. Fernandez, E., Bernardo, A., Suárez, N., Cerezo, R., Núñez, J. C., et Rosário, P. (2013). Predicción del uso de estrategias de autorregulación

en la educación superior: Un análisis a nivel individual y de contexto. *Anales de psicología*, 29(3), 865-875.

17. Guthrie, E., et O'Neill, P. (1999). Self-Directed, Problem-Based Learning for Undergraduate Psychiatry. *Advances in Psychiatric Treatment*, 5, 382-389.
18. Heron, G. (2008). Using Students' Written Feedback on 'Race' Issues to Enhance Self-Regulated Learning. *The British Journal of Social Work*, 38, 376-394.
19. Hodges, C. B., et Kim, C. (2010). Email, self-regulation, self-efficacy, and achievement in a college online mathematics course. *Journal of Educational Computing Research*, 43(2), 207-223.
20. Järvelä, S., et Järvenoja, H. (2011). Socially Constructed Self-Regulated Learning and Motivation Regulation in Collaborative Learning Groups. *Teachers College Records*, 2, 350-374.
21. Kitsantas, A., Dabbagh, N., Hiller, S. E., et Mandell, B. (2015). Learning technologies as supportive contexts for promoting college student self-regulated learning. Dans T. Cleary (dir), *Self-regulated learning interventions with at-risk youth: Enhancing adaptability, performance, and well-being* (pp. 277-294). Washington DC: American Psychological Association.
22. Kitsantas, A., Dabbagh, N., Huie, F. C., et Dass, S. (2013). Learning Technologies and Self-Regulated Learning: Implications for Practice. Dans H. Bembenuity, T. J. Cleary, et A. Kitsantas (dir), *Applications of Self-Regulated Learning across Diverse Disciplines*(pp 325-354). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
23. Lee, H. W., Lim, K. Y., et Grabowski, B. (2009). Generative Learning Strategies and Metacognitive Feedback to Facilitate comprehension of Complex Science Topics and Self-Regulation. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 18(1), 5-25.
24. Lee, I. (2004). Searching for new meanings of self-regulated learning in e-Learning environments. Dans L. Cantoni et C. McLoughlin (dir), *Proceedings of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications 2004* (pp. 3929-3934).
25. Lee, S., Barker, T., et Kumar, V. (2011). Learning Preferences and Self-Regulation – Design of a Learner-Directed E-Learning Model. Paper presented at the ASEA/DRBC/EL, Jeju Island, Korea. Repéré à http://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-642-27207-3_63http://link.springer.com/content/pdf/10.1007/978-3-642-27207-3_63.pdf

26. Liu, W. C., Wang, C. K. J., Kee, Y. H., Koh, C., Lim, B. S. C., et Chua, L. (2013). College students' motivation and learning strategies profiles and academic achievement: a self-determination theory approach. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 34(3), 338-353.
27. Luetz-Hawranke, D. G. (2014). *Support for Self-regulated Learning in xMOOCs Edimbourg*, Écosse: Heriot-Watt University. Repéré à http://www.macs.hw.ac.uk/cs/project-system/projectdata/archive/2014/ugcse/dgl1_full_text.pdf
28. Masui, C., et De Corte, E. (2005). Learning to reflect and to attribute constructively as basic components of self-regulated learning. *British Journal of Educational Psychology*, 75(3), 351-372.
29. Mega, C., Ronconi, L., et De Beni, R. (2014). What makes a good student? How emotions, self-regulated learning, and motivation contribute to academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 106(1), 121-131.
30. Mezei, G. (2008). Motivation and self-regulated learning: A case study of a pre-intermediate and an upper-intermediate adult student. *WoPaLP*, 2, 79-104.
31. Moylan, A. (2013). Cyclical Feedback Approaches for Enhancing Academic Self-Regulation in Postsecondary Mathematics Classrooms. Dans H. Bembenutty, T. J. Cleary, et A. Kitsantas (dir), *Applications of Self-Regulated Learning across Diverse Disciplines*. (pp 125-152) Charlotte, NC: Information Age Publishing.
32. Neuville, S., Frenay, M., et Bourgeois, E. (2007). Task Value, Self-Efficacy and Goal Orientations: Impact on self-regulated learning, choice and performance among university students. *Psychologica Belgica*, 47(1), 95-117.
33. Nicol, D. (2009). Assessment for learner self-regulation: enhancing achievement in first year using learning technologies. *Assessment et Evaluation in Higher Education*, 34(3), 335-352.
34. Nicol, D. J., et Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199-218.
35. Ning, H. K., et Downing, K. (2014). Influence of student learning experience on academic performance: The mediator and moderator effects of self-regulation and motivation. *British Educational Research Journal*, 38(2), 219-237.

36. Oertig, D., Schüler, J., Schnelle, J., Brandstätter, V., Roskes, M., et Elliott, A. J. (2013). Avoidance Goal Pursuit Depletes Self-Regulatory Resources. *Journal of Personality*, 81(4), 365-375.
37. Onoda, S. (2012). *Self-regulation and its relation to motivation and proficiency*. Temple University, Ann Arbor. Repéré à <http://gradworks.umi.com/34/93/3493926.html>
38. O'Shea, E. (2003). Self-directed learning in nurse education: a review of the literature. *Journal of Advanced Nursing*, 43(1), 62–70.
39. Petty, J. (2012). Interactive, technology-enhanced self-regulated learning tools in healthcare education: A literature review. *Nurse Education Today*, 33, 53-59.
40. Samruayruen, B., Enriquez, J., Natakatoong, O., et Samruayruen, K. (2013). Self-regulated learning: A key of successful learner in online learning environments in Thailand. *Journal of Educational Computing Research*, 48(1), 45-69.
41. Sharma, S., Dick, G., Chin, W., et Land, L. (2007). *Self-Regulation and E-Learning*. ECIS 2007 Proceedings, 45.
42. Sperling, R. A., Howard, B. C., Staley, R. K., et Du Bois, N. F. (2004). Metacognition and self-regulated learning constructs. *Educational Research and Evaluation*, 10(2), 117-139.
43. Underwood, J., Bartolomé, A., et Lefrere, P. (2011). Big Issues: The exemple of learning platforms. Dans R. Carneiro, P. Lefrere, K. Steffens, et J. Underwood (dir), *Self-Regulated Learning in Technology Enhanced Learning Environments: a European perspective (Vol. 5)*. Rotterdam : SensePublishers.
44. van Eekelen, I. M., Boshuizen, H. P. A., et Vermunt, J. D. (2005). Self-Regulation in Higher Education Teacher Learning. *Higher Education*, 50(3), 447-471.
45. Weinstein, C. E., et Acee, T. W. (2013). Helping College Students Become More Strategic and Self-Regulated Learners. Dans H. Bembenuddy, T. J. Cleary, et A. Kitsantas (dir), *Applications of Self-Regulated Learning across Diverse Disciplines*. Charlotte, NC : Information Age Publishing.
46. Winter, C., Fries, S., Hofer, M., et Betermieux, S. (2006). *A Theory-Driven Approach To The Design And Use Of A Web Based Self-Management Training*. Paper presented at the World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education.
47. Wolters, C. A., et Hoops, L. D. (2015). Self-regulated learning interventions for motivationally disengaged college students. Dans T.

Cleary (Edir), *Self-regulated learning interventions with at-risk youth: Enhancing adaptability, performance, and well-being* (pp. 67-88). Washington DC: American Psychological Association.

48. Yau, J. Y.-K., et Joy, M. (2009). *A Mobile Context-Aware Framework for Supporting Self-Regulated Learners*. Paper presented at the IADIS International Conference Cognition and Exploratory Learning in Digital Age, Rome. Repéré à <http://eprints.dcs.warwick.ac.uk/83/>

2.2.4. Textes portant sur le primaire et le secondaire

1. Berger, J.-L. (2013). Trouble déficit de l'attention/hyperactivité : regards multiples sur la motivation et sa régulation. Dans Berger, J.L. et Büchel, F.P. (dir), *L'autorégulation de l'apprentissage : Perspectives théoriques et applications* (pp 337-370). Nice, France : Ovidia.
2. Büchel, F. (2013). Le programme DELV - Comprendre son propre apprentissage : Évaluation scientifique auprès d'enfants et d'adolescents sans ou avec difficultés d'apprentissage. Dans Berger, J.L. et Büchel, F.P. (dir), *L'autorégulation de l'apprentissage : Perspectives théoriques et applications* (pp 293-326). Nice, France : Ovidia.
3. Büchel, F. (2013). L'intervention psychopédagogique auprès des enfants ayant des difficultés d'apprentissage : un modèle métacognitif et d'autorégulation. Dans Berger, J.L. et Büchel, F.P. (dir), *L'autorégulation de l'apprentissage : Perspectives théoriques et applications* (pp 61-92). Nice, France : Ovidia.
4. Brekelmans, M., Sleegers, P. et Fraser, B. (2000). Teaching for Active Learning. Dans Simons, R.-J., van der Linden, J. et Duffy, T. (dir), *New Learning*. [Electronic Book, chapter 12]. Dordrecht, The Netherlands : Kluwer.
5. de Corte, E. d., Verschaffel, L., et Eynde, P. O. t. (2005). Self-Regulation: A Characteristic and a Goal of Mathematics Education. Dans M. Boekaerts, P. R. Pintrich, et Z. Moshe. (dir), *Handbook of Self-Regulation* (pp. 687-726): San Diego, CA : Academic Press.
6. Davidson, J.W., Sloboda, J.A., et Howe, M.J.A. (1995/1996). The role of parents and teachers in the success and failure of instrumental learners. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 127, 40-44.
7. Dignath, C. et Buttner, G. (2008). Components of Fostering Self-Regulated Learning among Students. A Meta-Analysis on Intervention Studies at Primary and Secondary School Level. *Metacognition and Learning*, 3 (3), 231-264.

8. Duckworth, K., Akerman, R., MacGregor, A., Salter, E., et Vorhaus, J. (2009). Self-regulated learning: a literature review. Londres : Centre for Research on the Wider Benefits of Learning, Institute of Education.
9. Graham, S. and Harris, K. R. (2003). Students with learning disabilities and the process of writing : A meta-analysis of SRSD studies. Dans H. L. Swanson, K. R. Harris, et S. Graham, (dir), *Handbook of learning disabilities* (pp. 323-344). New York, NY : Guilford Press.
10. Graham, S. and Perin, D. (2007). A meta-analysis of writing instruction for adolescent students. *Journal of Educational Psychology*, 99, 445-476.
11. Grolnick, W. S., et Raftery-Helmer, J. N. (2015). Contexts supporting self-regulated learning at school transitions. Dans T. Cleary (dir), *Self-regulated learning interventions with at-risk youth: Enhancing adaptability, performance, and well-being* (pp. 251-276). Washington DC: American Psychological Association.
12. Hadji, C. (2012). *Comment impliquer l'élève dans ses apprentissages: l'autorégulation, une voie pour la réussite scolaire*. Issy-les-Moulineaux: ESF.
13. Harris, K. R., Graham, S., et Santangelo, T. (2013). Self-Regulated Strategies Development in Writing: Development, Implementation, and Scaling Up. Dans H. Bembenuity, T. J. Cleary, et A. Kitsantas (dir), *Applications of Self-Regulated Learning across Diverse Disciplines* (pp. 59-88). Charlotte,NC : Information Age Publishing.
14. Harris, K. R. et al. (2009). Metacognition and children's writing. Dans D. J. Hacker, J. Dunlosky, et A. C. Graesser (dir), *Handbook of metacognition in education* (pp. 131-153). New York, NY : Routledge.
15. Meece, J. et Painter, J. (2008). Gender, Self-Regulation and Motivation. Dans D. Schunk et B. Zimmerman (dir). *Motivation and Self-Regulated Learning : Theory, Research and Applications* [Electronic Book, Chapter 14, pp.352-380]. New York, NY : Erlbaum.
16. Paris, S. G., et Paris, A. H. (2001). Classroom Applications of Research on Self-Regulated Learning. *Educational Psychologist*, 36(2), 89-101.
17. Pelgrims, G. (2013). L'autorégulation émotionnelle et motivationnelle face aux difficultés en classes spécialisées : des processus nécessaires parfois empêchés. Dans Berger, J.L. et Büchel, F.P. (dir.), *L'autorégulation de l'apprentissage : Perspectives théoriques et applications* (pp 257-292). Nice, France : Ovidia.
18. Perry, N. E., et Rahim, A. (2011). Studying Self-Regulated Learning in Classrooms. Dans B. J. Zimmerman et D. H. Schunk (dir), *Handbook of*

Self-Regulation of Learning and Performance (pp 122-136). New-York, NY: Routledge.

19. Pintrich, P. R. (2005). The Role of Goal Orientation in Self-Regulated Learning. Dans M. Boekaerts, P. R. Pintrich, et M. Zeidner (dir), *Handbook of Self-Regulation* (pp. p.451-502): San Diego, CA : Academic Press.
20. Randi, J., et Corno, L. (2005). Teacher Innovations in Self-Regulated Learning. Dans M. Boekaerts, P. R. Pintrich, et M. Zeidner (dir), *Handbook of Self-Regulation* (pp. p.651-685): San Diego, CA : Academic Press.
21. Schunk, D. H., et Ertmer, P. A. (2005). Self-Regulation and Academic Learning: Self-Efficacy Enhancing Interventions. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, et Z. Moshe. (dir), *Handbook of Self-Regulation* (pp. p.631-649): San Diego, CA : Academic Press.
22. Spruce, R., et Bol, L. (2015). Teacher beliefs, knowledge, and practice of self-regulated learning. *Metacognition and Learning*, 10(2), 245-277.
23. Steiner, C. M., Nussbaumer, A., et Albert, D. (2009). Supporting Self-Regulated Personalised Learning through Competence-Based Knowledge Space Theory. *Policy Futures in Education*, 7(6), 645-661.
24. Walker, H. M., Calkins, C., Wehmeyer, M. L., Walker, L., Bacon, A., Palmer, S. B., . . . Johnson, D. R. (2011). A Social-Ecological Approach to Promote Self-Determination. *Exceptionality: A Special Education Journal*, 19(1), 6-18.
25. Zimmerman, B. J. (2000). *Des apprenants autonomes : autorégulation des apprentissages*. Paris ; Bruxelles: De Boeck.
26. Zimmerman, B. (2008). Goal Setting: A Key Proactive Source of Academic Self-Regulation. Dans D. Schunk et B. Zimmerman, *Motivation and Self-Regulated Learning : Theory, Research and Applications* [Electronic Book, Chapter 11]. New York, NY : Erlbaum.

2.2.5. Textes portant sur différents ordres d'enseignement

1. Beishuizen, J. (2011). Fostering self-regulated learning in technology enhanced learning environments: Evidence from empirical research. Dans R. Carneiro, P. Lefrere, K. Steffens, et J. Underwood (dir), *Self-Regulated Learning in Technology Enhanced Learning Environments: a European perspective (Vol. 5)*. Rotterdam : SensePublishers.
2. Büchel, F., et Berger, J. L. (2013). *Autorégulation dans l'apprentissage: perspectives théoriques et applications*. Globalia: Les éditions Ovadia
3. Cosnefroy, L. (2011). *L'apprentissage autorégulé, entre cognition et motivation*. Grenoble: PUG.

4. Delfino, M., et Persico, D. (2011). Unfolding the potential of ICT for SRL development. Dans R. Carneiro, P. Lefrere, K. Steffens, et J. Underwood (dir), *Self-Regulated Learning in Technology Enhanced Learning Environments: a European perspective (Vol. 5)*. Rotterdam : SensePublishers.
5. Gaeta, M., Mangione, G. R., Orciuoli, F., et Salerno, S. (2011). Metacognitive Learning Environment: a semantic perspective. *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, 7(2), 69-80.
6. Lenne, D., Abel, M.-H., et Trigano, P. (2011). Technological tools to support self-regulated learning. Dans R. Carneiro, P. Lefrere, K. Steffens, et J. Underwood (dir), *Self-Regulated Learning in Technology Enhanced Learning Environments: a European perspective (Vol. 5)*. Rotterdam : SensePublishers.
7. Lounsbury, J. W., Levy, J. J., Park, S.-H., Gibson, L. W., et Smith, R. (2009). An investigation of the construct validity of the personality trait of self-directed learning. *Learning and Instruction*, 19(4), 411-418.
8. Nandagopal, K., et Ericsson, K. A. (2012). An expert performance approach to the study of individual differences in self-regulated learning activities in upper-level college students. *Learning and Individual Differences*, 22(5), 597-609.
9. Nückles, M., Hübner, S., et Renkl, A. (2012). Fostering Self-Regulated Learning by Journal Writing. Dans J. R. Kirby et M. J. Lawson (dir), *Enhancing the quality of learning : dispositions, instruction, and learning processes* (pp. 178-200). Cambridge : Cambridge University Press.
10. Shah, J. Y., et Kruglanski, A. W. (2005). Aspects of Goal Networks: Implications for Self-Regulation. Dans M. Boekaerts, P. R. Pintrich, et M. Zeidner (dir), *Handbook of Self-Regulation* (pp. 85-110): San Diego, CA: Academic Press.
11. Simons, R. J., van der Linden, J. et Duffy, T. (2000). New Learning : Three ways to Learn in a New Balance. Dans R.-J. Simons, J. van der Linden, et Duffy, J. T. (dir), *New Learning*. [Electronic book, chapter 1] Dordrecht, The Netherlands : Kluwer.
12. Steffens, K. (2011). Didactics and self-regulated learning in technology enhanced learning environments: A contradiction? Dans R. Carneiro, P. Lefrere, K. Steffens, et J. Underwood (dir), *Self-Regulated Learning in Technology Enhanced Learning Environments: a European perspective (Vol. 5)*. Rotterdam : SensePublishers.
13. Vermunt, J. et Verschaffel, L. (2000). Process-Oriented Teaching. Dans Simons, R.-J., van der Linden, J. et Duffy, T. (dir), *New Learning*. [Electronic Book, chapter 11]. Dordrecht, The Netherlands : Kluwer.

14. Weinstein, C. E., Husman, J., et Dierking, D. R. (2005). Self-Regulation Interventions with a Focus on Learning Strategies. Dans M. Boekaerts, P. R. Pintrich, et M. Zeidner (dir), *Handbook of Self-Regulation* (pp. p.727-747): San Diego, CA : Academic Press.
15. Zimmerman, B. J. (2005). Attaining Self-Regulation: A Social Cognitive Perspective. Dans M. Boekaerts, P. R. Pintrich, et M. Zeidner (dir), *Handbook of Self-Regulation* (pp. 13-39): San Diego, CA : Academic Press.

2.2.6. Textes portant sur la formation professionnelle ou aux adultes

1. Al-Otaibi, S. M. (2013). Investigating Saudi EFL Learners' Vision of Future-self and its Relationship to their Self-regulated Learning. *Arab World English Journal*, 4(4), 112-127.
2. Barber, A. T., et Gallagher, M. A. (2015). Supporting self-regulated reading for English language learners in middle schools. Dans T. Cleary (dir), *Self-regulated learning interventions with at-risk youth: Enhancing adaptability, performance, and well-being* (pp. 113-133). Washington DC: American Psychological Association.
3. Berger, J.-L. (2013). Apprendre le calcul professionnel: quand les buts de compétence affectent l'autorégulation. Dans Berger, J.L. et Büchel, F.P. (dir), *L'autorégulation de l'apprentissage : Perspectives théoriques et applications* (pp 229-256). Nice, France : Ovidia.
4. Berger, J.-L., Kipfer, N. et Büchel, F. (2013). Promouvoir l'autorégulation chez les apprentis en formation professionnelle présentant des difficultés d'apprentissage : une intervention conduite par les enseignants. Dans Berger, J.L. et Büchel, F.P. (dir.), *L'autorégulation de l'apprentissage : Perspectives théoriques et applications* (pp. 153-194). Nice, France : Ovidia.
5. Bolhuis, S. (2003). Towards process-oriented teaching for self-directed lifelong learning: a multidimensional perspective. *Learning and Instruction*, 13(3), 327-347.
6. Cosnefroy, L. (2011). L'apprentissage autorégulé : perspectives en formation d'adultes. *Savoirs*, n° 23(2), 9-50.
7. Garrido-Vargas, M. (2012). Relationship of Self-Regulated Learning and Academic Achievement Among English Language Learners. (Doctor of Philosophy with major in Psychology), University of Arizona, Tucson, Arizona. Retrieved from http://arizona.openrepository.com/arizona/bitstream/10150/242375/1/azu_etd_12327_sip1_m.pdf

8. Mauroux, L., Dehler Zufferey, J., Jimenez, F., Wehren, R., Cattaneo, A. et Gurtner, J.-L. (2013). Dossier de Formation et Autorégulation des apprentissages en Formation Professionnelle. Dans Berger, J.L. et Büchel, F.P. (dir), *L'autorégulation de l'apprentissage : Perspectives théoriques et applications* (pp 195-228). Nice, France : Ovidia.
9. Mauroux, L., Dehler Zufferey, J., Jimenez, F., Wehren, R., Cattaneo, A., et Gurtner, J.-L. (2013). Autorégulation des apprentissages et dossiers de formation en formation professionnelle. Dans J.-L. Berger, & F. Büchel (dir) *L'apprentissage Autorégulé: Perspectives théoriques et recherches empiriques* (pp 195-227). Nice, France : Ovidia
10. Scharnhorst, U., Kipfer, N. et Niederbacher, E. (2013). Soutenir l'autorégulation dans le cadre des cours interentreprises de la formation professionnelle. Dans Berger, J.L. et Büchel, F.P. (dir), *L'autorégulation de l'apprentissage : Perspectives théoriques et applications* (pp. 125-152). Nice, France : Ovidia.

2.2.7. Textes généraux, théoriques, revues de littérature non spécifiques

1. Alexandrer, P. A., Dinsmore, D. L., Parkinson, M. M., et Winters, F. (2011). Self-Regulated Learning in Academic Domains. Dans B. J. Zimmerman et D. H. Schunk (dir), *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance* (393-407). New-York, NY: Routledge.
2. Allal, L., et Mottier Lopez, L. (2007). *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation*. Bruxelles: De Boeck.
3. Azevedo, R., Johnson, A., Chauncey, A., et Graesser, A. (2011). Use of Hypermedia to Assess and Convey Self-Regulated Learning. Dans B. J. Zimmerman et D. H. Schunk (dir), *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance* (102-121) New-York, NY : Routledge.
4. Azevedo, R., et Hadwin, A. F. (2005). Scaffolding self-regulated learning and metacognition – Implications for the design of computer-based scaffolds. *Instructional Science*, 33, 367–379.
5. Bartolomé, A., et Steffens, K. (2011). Technologies for self-regulated learning. Dans R. Carneiro, P. Lefrere, K. Steffens, et J. Underwood (dir), *Self-Regulated Learning in Technology Enhanced Learning Environments: a European perspective (Vol. 5)*. Rotterdam : SensePublishers.
6. Beishuizen, J., et Steffens, K. (2011). A conceptual framework for research on self-regulated learning. Dans R. Carneiro, P. Lefrere, K. Steffens, et J. Underwood (dir), *Self-Regulated Learning in Technology*

Enhanced Learning Environments: a European perspective (Vol. 5).
Rotterdam : SensePublishers.

7. Boekaerts, M. (1996). Self-regulated Learning at the Junction of Cognition and Motivation. *European Psychologist*, 1(2), 100-112.
8. Boekaerts, M. (1997). Self-regulated learning: A new concept embraced by researchers, policy makers, educators, teachers, and students. *Learning and Instruction*, 7(2), 161-186.
9. Boekaerts, M. (1998). Boosting students' capacity to promote their own learning: a goal theory perspective. *Learning and Instruction*, 8(1), 13-22.
10. Boekaerts, M. (1999). Self-regulated learning: where we are today. *International Journal of Educational Research*(31), 445-457.
11. Boekaerts, M., et Corno, L. (2005). Self-Regulation in the Classroom: A Perspective on Assessment and Intervention. *Applied Psychology: An International Review*, 54(2), 199-231.
12. Boekaerts, M., et Niemivirta, M. (2005). Self-Regulated Learning: Finding a Balance between Learning Goals and Ego-Protective Goals. Dans M. Boekaerts, P. R. Pintrich, et M. Zeidner (dir), *Handbook of Self-Regulation* (pp. p.417-450): San Diego, CA : Academic Press.
13. Boekaerts, M. et Simons, P. R. (2003). *Psychologie van de leerling en het leerproces*. Assen : Van Gorcum
14. Boekaerts, M., Pintrich, P. R. et Zeidner, M. (dir) (2005). *Handbook of Self-Regulation*. San Diego, CA: Academic Press.
15. Bussey, K. (2011). The Influence of Gender on Students' Self-Regulated Learning and Performance. Dans B. J. Zimmerman et D. H. Schunk (dir), *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance* (pp 426-440)New-York, NY : Routledge.
16. Butler, D. L. (2011). Investigating Self-Regulated Learning Using In-Depth Case Studies. Dans B. J. Zimmerman et D. H. Schunk (dir), *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance* (pp 346-360)New-York: Routledge.
17. Butler, D. L., et Winne, P. H. (1995). Feedback and Self-Regulated Learning: A Theoretical Synthesis. *Review of Educational Research*, 65(3), 245-281.
18. Capuano, N., Mangione, G. R., Pierri, A., et Salerno, S. (2012). Learning Goals Recommendation for Self-Regulated Learning. *International Journal of Engineering Education*, 28(6), 1373-1379.

19. Carver, C. S., et Scheier, M. F. (2005). On the Structure of Behavioral Self-Regulation. Dans M. Boekaerts, P. R. Pintrich, et M. Zeidner (dir), *Handbook of Self-Regulation* (pp. p.41-84): San Diego, CA : Academic Press.
20. Cleary, T. J. (2011). Emergence of Self-Regulated Learning Microanalysis: Historical Overview, Essential Features, and Implications for Research and Practice. Dans B. J. Zimmerman et D. H. Schunk (dir), *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance* (pp. 329-345). New-York, NY: Routledge.
21. Corno, L. (2008). Work habits and Self-Regulated Learning : helping students to Find a "Will" from a "Way". Dans D. Schunk et B. Zimmerman (dir), *Motivation and Self-Regulated Learning : Theory, Research and Applications* [Electronic Book, Chapter 8]. New York, NY : Erlbaum.
22. Corno, L. (2011). Studying Self-Regulation Habits. Dans B. J. Zimmerman et D. H. Schunk (dir), *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance* (pp. 361-375). New-York, NY : Routledge.
23. Cosnefroy, L. (2013). D'un modèle de l'autorégulation des apprentissages à ses implications pour l'enseignement. Dans J.L.Berger et F.P. Büchel (dir.), *L'autorégulation de l'apprentissage : Perspectives théoriques et applications* (pp 93-124). Nice, France : Ovidia.
24. De Corte, E., Mason, L., Depaepe, F. et Verschaffel, L. (2011). Self-Regulation of Mathematical Knowledge and Skills. Dans B. J. Zimmerman et D. H. Schunk (dir), *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance* (pp. 155-172). New-York, NY : Routledge.
25. Demetriou, A. (2005). Organization and Development of Self-Understanding and Self-Regulation: Toward a General Theory. Dans M. Boekaerts, P. R. Pintrich et M. Zeidner (dir), *Handbook of Self-Regulation* (pp. 209-251): San Diego, CA : Academic Press.
26. Fryer, J. et Elliot, A. (2008). Self-Regulation of Achievement Goal Pursuit. Dans D. Schunk et B. Zimmerman (dir), *Motivation and Self-Regulated Learning : Theory, Research and Applications* [Electronic Book, Chapter 3]. New York, NY : Erlbaum.
27. Greene, J. A., Robertson, J., et Costa, L.-J. C. (2011). Assessing Self-Regulated Learning Using Think-Alouds Methods. Dans B. J. Zimmerman et D. H. Schunk (dir), *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance*. New-York, NY : Routledge.
28. Hadwin, A. F., Järvelä, S., et Miller, M. (2011). Self-Regulated, Co-Regulated, and Socially Shared Regulation of Learning. Dans B. J. Zimmerman et D. H. Schunk (dir), *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance* (65-84). New-York, NY: Routledge.

29. Hidi, S. et Ainley, M. (2008). Interest and Self-Regulation : Relationships between Two Variables That Influence Learning. Dans D. Schunk et B. Zimmerman (dir), *Motivation and Self-Regulated Learning : Theory, Research and Applications* [Electronic Book, Chapter 4]. New York, NY : Erlbaum.
30. Jackson, T., Mackenzie, J. M., et E. Hobfoll, S. (2005). Communal Aspects of Self-Regulation. Dans M. Boekaerts, P. R. Pintrich, et M. Zeidner (dir), *Handbook of Self-Regulation* (pp.275-300): San Diego, CA : Academic Press.
31. Karabenick, S. (2011). Methodological and Assessment Issues in Research on Help Seeking. Dans B. J. Zimmerman et D. H. Schunk (dir), *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance* (pp. 267-281). New-York, NY : Routledge.
32. Karabenick, S. A., et Berger, J.-L. (2013). Help Seeking as a Self-Regulated Learning Strategy. Dans H. Bembenuity, T. J. Cleary, et A. Kitsantas (dir), *Applications of Self-Regulated Learning across Diverse Disciplines* (pp 237-262). Charlotte, NC : Information Age Publishing.
33. Kuhl, J. (2005). A Functional-Design Approach to Motivation and Self-Regulation: The Dynamics of Personality Systems Interactions. Dans M. Boekaerts, P. R. Pintrich, et M. Zeidner (dir), *Handbook of Self-Regulation* (pp. 111-169): San Diego, CA : Academic Press.
34. Lonka, K., Olkinuora, E., et Mäkinen, J. (2004). Aspects and Prospects of Measuring Studying and Learning in Higher Education. *Educational Psychology Review*, 16(4), 301-323.
35. Matthews, G., Schwan, V. L., Campbell, S. E., Saklofske, D. H., et Mohamed, A. A. R. (2005). Personality, Self-Regulation, and Adaptation: A Cognitive-Social Framework. Dans M. Boekaerts, P. R. Pintrich, et M. Zeidner (dir). *Handbook of Self-Regulation* (pp. 171-207): San Diego, CA : Academic Press.
36. McCaslin, M. et Hickey, D.T.(2008). Self-Regulated Learning and Academic Achievement : A Vygotskian View. Dans B. Zimmerman et D. Schunk (dir), *Self-regulated Learning and Academic Achievement : Theoretical Perspectives* [Second Edition; Electronic Book, chapter 7]. New York, NY : Erlbaum.
37. McCombs, B.L.(2008). Self-Regulated Learning and Academic Achievement : A Phenomenological View. Dans B. Zimmerman et D. Schunk (Dir), *Self-regulated Learning and Academic Achievement : Theoretical Perspectives* [Second Edition; Electronic Book, chapter 3]. New York, NY : Erlbaum.

38. McInerney, D. (2008). The Motivational Roles of Cultural Differences and Cultural Identity in Self-Regulated Learning. Dans D. Schunk et B. Zimmerman (dir), *Motivation and Self-Regulated Learning : Theory, Research and Applications* [Electronic Book, Chapter 15]. New York, NY : Erlbaum.
39. McInerney, D. (2011). Culture and Self-Regulation in Educational Contexts: Assessing the Relationship of Cultural Group to Self-Regulation. Dans B. J. Zimmerman et D. H. Schunk (dir), *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance* (pp 442-464). New-York, NY : Routledge.
40. Mullen, C. A. (2011). Facilitation Self-Regulated Learning Using Mentoring Approaches. Dans B. J. Zimmerman et D. H. Schunk (dir), *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance* (pp137-152) New-York, NY : Routledge.
41. Newman, R. (2008). The Motivational Role of Adaptive Help Seeking in Self-Regulated Learning. Dans D. Schunk et B. Zimmerman (dir), *Motivation and Self-Regulated Learning : Theory, Research and Applications* [Electronic Book, Chapter 13]. New York, NY : Erlbaum.
42. Pajares, F. (2008). Motivational Role of Self-Efficacy Beliefs in Self-Regulated Learning. Dans D. Schunk et B. Zimmerman (dir), *Motivation and Self-Regulated Learning : Theory, Research and Applications* [Electronic Book, Chapter 5]. New York, NY : Erlbaum.
43. Pintrich, P. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16(4), 385-408.
44. Pintrich, P. R. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, 31(6), 459-470.
45. Pintrich, P. R., Wolters, C. A., et Baxter, G. P. (2000). Assessing Metacognition and Self-Regulated Learning. In G. S. a. J. C. Impara (dir), *Issues in the Measurement of Metacognition* (pp. 43-97). Lincoln, NE: Buros Institute of Mental Measurements.
46. Reeve, J., Ryan, R., Deci, E. et Jang. H. (2008). Understanding and Promoting Autonomous Self-Regulation : A Self-Determination Theory Perspective. Dans D. Schunk et B. Zimmerman (dir), *Motivation and Self-Regulated Learning : Theory, Research and Applications* [Electronic Book, Chapter 9]. New York, NY : Erlbaum.
47. Rheinberg, F., Vollmeyer, R., et Rollett, W. (2005). Motivation and Action in Self-Regulated Learning. Dans M. Boekaerts, P. R. Pintrich, et M.

- Zeidner (dir), *Handbook of Self-Regulation* (pp. 503-529): San Diego, CA : Academic Press.
48. Shapiro, S. L., et Schwartz, G. E. (2005). The Role of Intention in Self-Regulation: Toward Intentional Systemic Mindfulness. Dans M. Boekaerts, P. R. Pintrich, et M. Zeidner (dir), *Handbook of Self-Regulation* (pp.253-273): San Diego, CA : Academic Press.
 49. Schunk, D. H., et Usher, E. L. (2011). Assessing Self-Efficacy for Self-Regulated Learning. Dans B. J. Zimmerman et D. H. Schunk (dir), *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance* (pp 282-297) New-York: Routledge.
 50. Shunk, D. (2008). Attributions as Motivators of Self-Regulated Learning. Dans D. Schunk et B. Zimmerman (dir), *Motivation and Self-Regulated Learning : Theory, Research and Applications* [Electronic Book, Chapter 10]. New York, NY : Erlbaum.
 51. Schunk, D. H., et Usher, E. J. (2013). Barry J. Zimmerman's Theory of Self-Regulated Learning. Dans H. Bembenuddy, T. J. Cleary, et A. Kitsantas (dir), *Applications of Self-Regulated Learning across Diverse Disciplines* (pp 1-28). Charlotte, NC : Information Age Publishing.
 52. Sinatra, G. M., et Taasobshirazi, G. (2011). Intentional Conceptual Change: The Self-Regulatory Processes. Dans B. J. Zimmerman et D. H. Schunk (dir), *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance* (pp 203-216) New-York, NY: Routledge.
 53. Thoutenhoofd, E. D., et Pirrie, A. (2013). From self-regulation to learning to learn: observations on the construction of self and learning. *British Educational Research Journal*, 41(1), 72-84.
 54. Underwood, J., et Banyard, P. (2011). Self-regulated learning in technology enhanced learning environments in Europe: Facilitators and barriers to future development. Dans R. Carneiro, P. Lefrere, K. Steffens, et J. Underwood (dir), *Self-Regulated Learning in Technology Enhanced Learning Environments: a European perspective (Vol. 5)*. Rotterdam : SensePublishers.
 55. Vassallo, S. (2013). *Self-regulated learning : an application of critical educational psychology*. New York: Peter Lang.
 56. Volet, S., Vauras, M., Khosa, D. et Iiskala, T. (2013). Metacognitive regulation in collaborative learning : conceptual developments and methodological contextualisations. Dans S. Volet et M. Vauras (dir), *Interpersonal Regulation le Learning and Motivation*. [electronic book, chapter 4]. New York, NY: Routledge.

57. Wigfield, A., Klauda, S. L., et Cambria, J. (2011). Influences on the Development of Academic Self-Regulatory Processes. Dans B. J. Zimmerman et D. H. Schunk (dir), *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance* (33-48) New-York, NY : Routledge.
58. Winne, P. H. (2005). Key Issues in Modeling and Applying Research on Self-Regulated Learning. *Applied Psychology: An International Review*, 54(2), 232-238.
59. Winne, P. H. (2011). A Cognitive and Metacognitive Analysis of Self-Regulated Learning. Dans B. J. Zimmerman et D. H. Schunk (dir), *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance* (15-32) New-York, NY : Routledge.
60. Winne, P. et Hadwin, A. (2008). The Weave of Motivation and Self-Regulated Learning. Dans D. Schunk et B. Zimmerman (dir), *Motivation and Self-Regulated Learning : Theory, Research and Applications* [Electronic Book, Chapter 12]. New York, NY : Erlbaum.
61. Winne, P. H. (2005). A perspective on state-of-the-art research on self-regulated learning. *Instructional Science*, 33(5-6), 559-565.
62. Winne, P. H., et Perry, N. E. (2005). Measuring Self-Regulated Learning. Dans M. Boekaerts, P. R. Pintrich, et M. Zeidner (dir), *Handbook of Self-Regulation* (pp.531-566): San Diego, CA : Academic Press.
63. Wolters, C. A. (2003). Regulation of Motivation: Evaluating an Underemphasized Aspect of Self-Regulated Learning. *Educational Psychologist*, 38(4), 189-205.
64. Wolters, C. A. (2011). Regulation of motivation: Contextual and social aspects. *Teachers College Record*, 113(2), 265-283.
65. Zeidner, M., Boekaerts, M., et Pintrich, P. R. (2005). Self-Regulation: Directions and Challenges for Future Research. Dans M. Boekaerts, P. R. Pintrich, et M. Zeidner (dir), *Handbook of Self-Regulation* (pp.749-768): San Diego, CA : Academic Press.
66. Zimmerman, B. (2008). Theories of Self-Regulated Learning and Academic Achievement : An Overview and Analysis. Dans B. Zimmerman et D. Schunk (dir), *Self-regulated Learning and Academic Achievement : Theoretical Perspectives* [Electronic Book, chapter 1]. New York, NY : Erlbaum.
67. Zimmerman, B. J. (2011). Motivational Sources and Outcomes of Self-Regulated Learning and Performance. Dans B. J. Zimmerman et D. H. Schunk (dir), *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance* (pp 49-64). New-York, NY : Routledge.

68. Zimmerman, B. et Schunk, D. (2008). Reflections on Theories of Self-Regulated Learning and Academic Achievement. Dans B. Zimmerman et D. Schunk (dir), *Self-regulated Learning and Academic Achievement : Theoretical Perspectives* [Second Edition; Electronic Book, chapter 9]. New York, NY : Erlbaum.
69. Zumbunn, S., Tadlock, J., et Roberts, E. D. (2011). *Encouraging Self - Regulated Learning in the Classroom: A Review of the Literature*. Richmond, VA: Metropolitan Educational Research Consortium.

2.3. Sélection de sites et textes professionnels sur l'apprentissage autorégulé

Nous avons sélectionné des livres, articles et sites facilement accessibles pour des professionnels de l'éducation. Nous n'avons retenu que ceux offrant vraiment une information sur l'apprentissage autorégulé et les préférences d'apprentissage à l'exclusion des styles cognitifs. Ces dernières informations sont malheureusement majoritaires.

Nous devons souligner qu'en français de nombreux sites repérés dans un premier temps sont avant tout des sites mettant en valeur les styles cognitifs malgré l'obsolescence de ce concept. Nous ne les avons pas retenus. De plus, en français, les sites restants, même s'ils sont pertinents, sont souvent liminaires et mal documentés. Les sites sont rarement adaptés au contexte de l'enseignement au Québec et encore moins au secondaire. Ceci n'est pas le cas dans les sites consultés en anglais, encore moins en néerlandais.

Nous présentons les sites et ouvrages retenus en deux sections : ouvrages en français et ouvrages en anglais.

2.3.1. En français

1. Albero, B. (s.d). *L'autoformation dans les dispositifs de formation ouverte et à distance : Instrumenter le développement de l'autonomie dans les apprentissages*. Repéré à <https://www.google.ca/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=14&cad=rja&uact=8&ved=0CC8QFjADOAo&url=https%3A%2F%2Fedutice.archives-ouvertes.fr%2Fdocs%2F00%2F00%2F17%2F75%2FDOC%2FAlberoVincennes.doc&ei=e4CYVOqEEYPmeggTikYRo&usg=AFQjCNEpU3LD9ye8qaFIlyhf4pS6v2JlQw&sig2=LKdXPQEy-BskEs7GclQnOA&bvm=bv.82001339,d.eXY>
2. Allô Prof (s.d). *Une solution pour développer l'autonomie et encourager la persévérance*. Repéré à <http://www.alloprof.qc.ca/bv/pages/t1014.aspx>
3. Besset, M. (2005). *L'apprentissage de l'autonomie : Ses enjeux et sa mise en place à l'école*. Repéré à <http://www.crdp-montpellier.fr/ressources/memoires/memoires/2005/a/0/05a0045/05a0045.pdf>
4. Bigot, N. (s.d.). *Où l'enseignement est individualisé*. Repéré à <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Ou-l-enseignement-est-individualise>
5. Boureau, J-P., Sanchez, M. (2006). *L'éducation à l'autonomie*. Repéré à <http://www.cahiers-pedagogiques.com/L-education-a-l-autonomie>
6. Caudron, H. (2001). *Autonomie et apprentissages – Les questions clés*. Tonnerre, France : Tempes.
7. Centre franco-ontarien des ressources pédagogiques, (2010). *Première Partie – Introduction et survol du document d'appui*. Repéré à <http://edusourceontario.com/cppe/ressources/introduction.htm>
8. Chouinard, J., Goulet, L., Tremblay, M. (2013). *Les aides technologiques et la quête d'autonomie des élèves ayant des besoins particuliers : un apport déterminant*. Repéré à <http://institutta.com/les-aides-technologiques-et-la-quete-dautonomie-des-eleves-ayant-des-besoins-particuliers-un-apport-determinant/>
9. Crépieux, G. (2008). *Principes didactiques et outils pour développer l'autonomie en cours de FLE*. Repéré à http://www.rpkansai.com/bulletins/pdf/022/015_019_crepieux.pdf
10. Cristol, D. (2012). *Apprentissage autorégulé*. Repéré sur le site *Apprendre Autrement* à <http://4cristol.over-blog.com/article-apprentissage-autoregule-108158971.html>
11. De Santis, A. (2012). *Apprendre : les étudiants brillants dévoilent leurs stratégies*. Repéré à <http://cursus.edu/article/5249/apprendre-les-etudiants-brillants-devoilent-leurs/#.Vr1FBFPhBap>

12. Dubé, J.-S. (2014). De mauvaises habitudes d'études à l'apprentissage autorégulé. Repéré sur le site de *l'Éveilleur* à <http://leveilleur.espaceweb.usherbrooke.ca/18935/des-mauvaises-habitudes-detudes-a-lapprentissage-autoregule/>
13. Famose, J.-P. (2006). *L'apprentissage autorégulé*. Repéré à http://club.quomodo.com/famose/uploads/15/Apprentissage_auto-regule.pdf
14. Fortin, N. (2013). *L'apprentissage autorégulé*. Repéré à http://nicolasfortin.ca/wp-content/uploads/2013/10/notes_participant_autoregulation.pdf
15. Holec, H. (1999). *Les Cahiers de L'ASDIFLE, n°2 « Les auto-apprentissages »*. Repéré à http://fle.asso.free.fr/asdifle/Cahiers/Asdifle_Cahier2_Holec.pdf
16. Government of Alberta (s.d.). *Appuyer la participation à la vie sociale de tous les élèves – Encouragement à l'autonomie*. Repéré à <http://www.learnalberta.ca/content/inspf/html/pdf/encouragementdelautonomie.pdf>
17. Government of Alberta (s.d.). *Grille des préférences d'apprentissage – illustrée*. Repéré à http://www.learnalberta.ca/content/ieptLibrary/documents/fr/sp/Grille_des_references_dapprentissage_illustreee.pdf
18. Graüb, A., Gschwend, R., Häberli, M., Joos, C., Käser, U., Moser, M., . . . Streit, N. (2011). *Les différentes dimensions de l'apprentissage autonome ou les éléments indispensables à l'apprentissage autonome*. Repéré à http://www.erz.be.ch/erz/fr/index/mittelschule/mittelschule/mittelschulbericht/Projekte/projekte_in_der_unterrichts-undschulentwicklung_neu/selbst_organisierteslernensol.assetref/content/dam/documents/ERZ/MBA/fr/AMS/ams_projets_sol_differentes_dimensions.pdf
19. GRHAPES (2014). La demande d'aide chez l'élève: avancées conceptuelles, méthodologiques et nouvelles données. Repéré sur le site de *l'INS HEA* à http://communication.inshea.fr/ins_flash/flash_81/html/Flash81-01.htm
20. Hadji, C. (2012). *Comment impliquer l'élève dans ses apprentissages : l'autorégulation, une voie pour la réussite scolaire*. Issy-les-Moulineaux, France : ESF Éditeur
21. Jarraud, F. (2012). *Comment impliquer l'élève dans ses apprentissages ?* Repéré à http://www.cafepedagogique.net/lemensuel/larecherche/Pages/2012/137_1.aspx
22. Kermarrec, G. (s.d.). *L'autorégulation en situation d'apprentissage par l'action*. Repéré à <http://pageperso.univ-brest.fr/~kermarre/6.htm>

23. Kesten, C. (1987). *Chapitre VII : Apprentissage Autonome*. Repéré sur le site du Ministère de l'Apprentissage de la Saskatchewan, <https://www.k12.gov.sk.ca/docs/francais/tronc/apprent/page9a.html>
24. Lebrun, B. (2008). *Autorité de l'enseignant, autonomie de l'élève. Les cahiers EPS*, 38, Repéré à <http://www.educ-revues.fr/CEPS/AffichageDocument.aspx?iddoc=38097>
25. Lévesque, B. (2013). Apprentissage : à chacun son style ? Repéré sur le site du RIRE (Réseau d'Information pour la Réussite Éducative) à <http://rire.ctreq.qc.ca/2013/06/apprentissage-a-chacun-son-style/>
26. Lévesque, S. (2012). *L'autorégulation*. Repéré à <https://portail.csf.bc.ca/documents/584808/585961/autor%C3%A9gulation>
27. Liquète, V., et Maury, Y. (2007). *Le travail autonome : Comment aider les élèves à l'acquisition de l'autonomie*. Paris, France : Armand Colin.
28. Louis, V. (2006). *L'autonomie : outil d'apprentissage* (mémoire). Repéré à <http://www.lepontsuperieur.eu/>
29. Madec, M. (2014). Qu'est-ce que l'apprentissage auto-régulé ? Repéré sur le site *Wunderking* à <http://wunderking.com/categorie/technology/quest-ce-que-lapprentissage-auto-regule.php>
30. Masperi, M. (2012). L'« autonomie » en langues : processus et dispositifs d'apprentissage. *Les Langues Modernes*, 3.
31. Matheson, I. et Hutchinson, N. L. (2014). L'autorégulation, l'auto-efficacité et la mentalité au sein de l'apprentissage. Repéré sur le site de *TA@l'école* à <http://taalecole.ca/fonctions-executives/conditions-cognitives-et-autoregulation-de-lapprentissage/>
32. Meirieu, P. (s.d.). *Autonomie*. Repéré à http://www.labset.net/~georges/doc_autonomie_meirieu.pdf
33. Meirieu, P. [GFPHpairemulation] (2011). *Autonomie et apprentissage* [vidéo en ligne]. Repéré à <https://www.youtube.com/watch?v=278JjBuW31Q>
34. Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2016). *Penser, sentir, agir : Leçons tirées de la recherche sur la petite enfance*. Repéré à <http://www.edu.gov.on.ca/gardedenfants/selfRegulate.html>
35. Parler pédagogie (s.d). Métacognition et autonomie intellectuelle, Repéré à <http://bamans.e-monsite.com/pages/education/metacognition-et-autonomie-intellectuelle.html>

36. Poissant, H., Poëllhubert, Falardeau, M. (1994). Résolution de problèmes, autorégulation et apprentissage, *Revue canadienne de l'éducation*, 19 : 1, 30-44, Repéré à http://ipefdakar.org/IMG/pdf/Types_de_problemes.pdf
37. Participate!, (2014), *Devenir autonome*. Repéré à <http://www.participe-autisme.be/go/fr/aider-mon-enfant-a-se-developper/aider-mon-enfant/devenir-autonome/comprendre/etre-autonome-c-est-quoi.cfm>
38. Pozzi, S., Racine, M. (2016). *L'apprentissage autorégulé – Les stratégies d'autorégulation d'apprentissage* [animation en ligne], Repéré à <https://prezi.com/ba0gdxcb9tc/l039apprentissage-autoregule/>
39. Prince, P. (2009). Un ménage à trois fragile : Autonomie, Motivation et Apprentissage dans un Centre de Langues, *Revue de linguistique et de didactique des langues*, 40, 71-88, Repéré à <http://lidil.revues.org/2925#text>
40. Rinaldi, D. (2014). *Aide à l'apprentissage : Encadrement et soutien des élèves. Les stratégies d'apprentissage*. Repéré à http://icp.ge.ch/dip/fc/IMG/pdf/strategies_cognitives_et_me_tacognitives_29_octobre_2014.pdf
41. Saoussany, A. (s.d.). *Autonomie dans l'apprentissage des langues et entrées en littérature*, Repéré à <http://www.llcd.auf.org/IMG/pdf/SAOUSSANY.pdf>
42. Steffens, K. (s.d.). *Apprentissage autorégulé*. Repéré à http://www.tel-thesaurus.net/wiki/index.php/Self-regulated_learning/fr
43. TA@l'école, (s.d.). *L'autorégulation*. Repéré à <http://www.taalecole.ca/pro-learning/articles/lautoregulation/>
44. Van Esch, S. (2006). *Bilan de projet TICE 2005-2006 au collège Vif : expérimentation du projet LOG-HELIOS dans le cadre de l'enseignement des langues secondes*. Repéré à https://www.google.ca/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=15&cad=rja&uact=8&ved=0CDIQFjAEOAo&url=http%3A%2F%2Fhelios.fltr.ucl.ac.be%2Fbilans%2FBilan_projet_TICE_college_Vif1.doc&ei=kgObVli-HsijgwSQ5YAI&usq=AFQjCNHc-UvN_k_oNNy8CJd3Mm3u-fRuEg&sig2=vWpeGxxtRV4f2E2SfVjUIw
45. Zimmerman, B.J., Bonner, S. et Kovach, R. (2000). *Des apprenants autonomes : Autorégulation des apprentissages* (traduction de Pagnouille, C. et Smets, G.). Bruxelles, Belgique : De Boeck. [épuisé]

2.3.2. En anglais

1. Abdullah, M. H. (2007). *Self-Directed Learning*. Repéré à <https://www.tcdsb.org/schools/holyspirit/thefuture/ESDLCA/Documents/SDL%20article%201.pdf>

2. Barnard-Brak, L. (2010). *Online Self Regulated Learning survey*. Repéré à <http://www.cs.le.ac.uk/projects/ROLE/srl/index.php?sid=95976&newtest=Y&lang=en>
3. Beacon Self-Directed Learning, (s.d.). *An alternative to mainstream school for teens. Personalized over standardized. Rethink your education*. Repéré à <http://www.beaconlearning.org/>
4. Becomingselfdirected, (2012). *Walkabout – Self Directed Learning* [vidéo en ligne]. Repéré à <https://www.youtube.com/watch?v=kqZR6ZJsKJA>
5. Bengry, S. (2014). *The revolution of self-directed learning/Sean Bengry/TEDxFlourCity* [vidéo en ligne]. Repéré à <https://www.youtube.com/watch?v=3L9qU7Y-0aA>
6. Best Start, (s.d.). *Supporting All Children*. Repéré à http://www.beststart.org/OnTrack_English/pdf/OnTrack-Section6.pdf
7. Boles, B. (2014). *The Art of Self-Directed Learning* [vidéo en ligne]. Repéré à <https://www.youtube.com/watch?v=XGlr09DWE8>
8. Brefi Group, (2015). *Self-Directed Learning*. Repéré à http://www.brefigroup.co.uk/training/self_directed_learning.html
9. Bremer, C.D., Kachgal, M. & Schoeller, K. (2003). Self-Determination : Supporting Successful Transition. *National Center on Secondary Education and Transition Research to Practice Brief, 2 (1)*. Repéré à http://www.ncset.org/publications/researchtopractice/NCSETResearchBrief_2.1.pdf
10. Brier, N. (2010). *Self-regulated learning, practical interventions for struggling teens*. Champaign, IL : Research Press.
11. Brookfield, S. D. (1994). *Self-directed learning*. Repéré à <http://infed.org/mobi/self-directed-learning/>
12. Bull, B. (2013). *8 Simple Ideas for Helping Students Become Self-directed Learners This Year*. Repéré à <http://etale.org/main/2013/08/18/8-simple-ideas-for-helping-students-become-self-directed-learners-this-year/>
13. Bury, M. (2014). *Am I a learner-centered or a teacher-led teacher ?* Repéré à <http://blog.matbury.com/2014/01/21/are-you-a-learner-centered-or-a-teacher-led-teacher/>
14. Bury, M. (2014). *Presentation on learner-centered (self-directed) learning*. Repéré à <http://blog.matbury.com/2014/01/22/presentation-learner-centered-self-directed-learning/>

15. Calgary Catholic School District, (2016). *Self-Directed Learning*. Repéré à <http://www.cssd.ab.ca/programs/program-options/self-directed-learning/>
16. Classroom Aid, (2013). *Self-Directed Learning Well Explained and 27 Actions*. Repéré à <http://classroom-aid.com/2013/03/23/self-directed-learning-well-explained/>
17. Cobb, J. (2013). *15 Ways of Successful Self-Directed Learner*. Repéré à <http://www.missiontolearn.com/self-directed-learning-success/>
18. Contemporary Educational Psychology/ Chapter 6 : Student Motivation/Motivation as Self-Determination, (s.d). Dans *WikiBooks : Open books for an open world*. Repéré à https://en.wikibooks.org/wiki/Contemporary_Educational_Psychology/Chapter_6:_Student_Motivation/Motivation_as_Self-Determination
19. Coutts, L. (2014). *Day Release & Supporting self directed learning*. Repéré à https://www.abdn.ac.uk/iahs/documents/TDD2013Day_releaseY5.pdf
20. Diane Bailey Associates. (s.d). *Self-directed learning as a development method*. Repéré à <http://www.dba.co.uk/tips/vol1/self.htm>
21. Deci, E., Ryan, R. (2009). *Self-Determination Theory of Motivation*. Repéré à <http://www.education.com/reference/article/self-determination-theory-of-motivation/>
22. E-Best : Evidence-Based Education and Services Team, (2009). *Self-Directed Learning*. Repéré à <http://www.hwdsb.on.ca/e-best/files/2011/03/Self-directed-Learning-BLAM.pdf>
23. Educational Technology and Mobile Learning (s.d). *The Basic of self-directed learning for teachers*. Repéré à <http://www.educatorstechnology.com/2013/03/the-basics-of-self-directed-learning.html>
24. ENTER, (s.d). *Guidelines for Intergration of Self-directed Learning into Vocational Education and Training for unemployed Youngsters*. Repéré à http://www.enterproject.eu/wp-content/uploads/2012/12/LE_Guidelines_executive-summary_UK.pdf
25. FSG Impact, (2014). *The Role of Teachers in Self-Directed Learning* [vidéo en ligne]. Repéré à https://www.youtube.com/watch?v=cMVv43aOv_M
26. Gibbs, Y. (2010). *Self-directed learning* [vidéo en ligne]. Repéré à <https://www.youtube.com/watch?v=WvPEbyEdOQU>

27. Grow, (1991). *The Staged Self-Directed Learning (SSDL) Model*. Repéré à https://www.google.ca/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=14&cad=rja&uact=8&ved=0CDcQFjADOAo&url=http%3A%2F%2Fwww.essentialgptrainingbook.com%2Fresources%2Fchapter_10%2FGrow%2520-%2520SSDL%2520model.doc&ei=hvhgVN_WN8acygSS51CQDg&usg=AFQjCNFjEUCqJMyZhOmhr1khrP_-fYNJMg&bvm=bv.79189006,d.aWw
28. Harrington, A. (s.d). *Rethinking education : Self-directed learning fits the digital age*. Repéré à <http://www.wired.com/2013/12/rethinking-education-self-directed-learning-fits-the-digital-age/>
29. Heick, T. (2013). *30 Universal Strategies For Learning*. Repéré à <http://www.teachthought.com/learning/project-based-learning/27-actions-that-promote-self-directed-learning/>
30. Homeschool Conference, (2014). *Luba Vangelova on « An Introduction to Self-Directed Learning »* [vidéo en ligne]. Repéré à <https://www.youtube.com/watch?v=8WyMDvvemXA>
31. Hsu, H-Y. (2007). *Using Self-directed Learning in HRD Practice*. Repéré à <http://www.ufhrd.co.uk/wordpress/wp-content/uploads/2008/06/hsu-199-fp.pdf>
32. International Society for Self-Directed Learning, (s.d). *International Journals of Self-Directed Learning*. Repéré à <http://www.sdlglobal.com/journals.php>
33. Jones, B.D. (2014). *Self-Determination Theory v1* [vidéo en ligne]. Repéré à <https://www.youtube.com/watch?v=v84XxJkqvBU>
34. Kelly, R. (2014). *Using Self-Determination Theory to Improve Online Learner Motivation*. Repéré à <http://www.facultyfocus.com/articles/online-education/using-self-determination-theory-improve-online-learner-motivation/>
35. Koenig, K.P. [nyuseinhardt], (2012). *Self-Regulation : Strategies for Home and School* [vidéo en ligne]. Repéré à https://www.youtube.com/watch?v=B7C9Cs6_DH8
36. Lavine, V. (2015). *Self-Regulation and Executive Function*. Repéré à <http://www.toolsofthemind.org/philosophy/self-regulation/>
37. LBS Practitioner Training, (2013). *Self-directed Learning*. Repéré à <http://www.lbspractitionertraining.com/pd-courses/practitioners/working-with-adult-learners/103-26-self-directed-learning>
38. Littlejohn, A. (2013). *Self Regulated Learning in Massive Open Online Courses*. Repéré à LBS Practitioner Training, *Self-directed Learning*, <http://www.lbspractitionertraining.com/pd-courses/practitioners/working-with-adult-learners/103-26-self-directed-learning>

39. Malaviya, (2012). *Self Directed Learning* [vidéo en ligne]. Repéré à <https://www.youtube.com/watch?v=YWozKWHAJkc>
40. Maraya, J.R. (2014). *Self-Determination Theory (SDT)* [vidéo en ligne]. Repéré à <http://fr.slideshare.net/jrmaraya/self-determination-theory>
41. McCombs, B., (s.d). *Developing Responsible and Autonomous Learners : A Key to Motivation Students*. Repéré à <http://www.apa.org/education/k12/learners.aspx>
42. McHugh-Grifa, A. (2013). *H.E. 19 – Self-Determination Theory, pt.1* [vidéo en ligne]. Repéré à <https://www.youtube.com/watch?v=CTWfTDLzG2w>
43. Melrose, R. (2010). *Self-regulation and Brain Development (1)* [vidéo en ligne]. Repéré à <https://www.youtube.com/watch?v=rzm0t6wXW0c&list=PL888EF7F2D99252C4>
44. NCWD For Youth, (2012, février). *Learning How to Learn : Successful Transition Models for Educators Working with Youth with Learning Disabilities. InfoBrief, 31*. Repéré à http://www.ncwd-youth.info/sites/default/files/infobrief_issue31.pdf
45. North Star Self-Directed Learning for Teens, (2009). *How it works*. Repéré à <http://northstarteens.org/how-it-works/>
46. Oak and Orca Bioregional School, (2008). *Self-Directed Learning*. Repéré à http://oakandorca.ca/school/self_directed.html
47. Perry, N., Winne, P. (2013). *Keys to promoting self-regulated learning. Teachers Newsmagazine, 2 (5)*. Repéré à <http://bctf.ca/publications/NewsmagArticle.aspx?id=29340>
48. Physics Teacher Education Program, (2010). *Supporting Metacognition and Self-Regulation*, Repéré à <http://www.phy.ilstu.edu/pte/311content/supporting.htm>
49. Poole, G. (s.d.). *Self-Direction as a Path to Transformative Learning*, Repéré à https://www.google.ca/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=21&cad=rja&uact=8&ved=0CBsQFjAAOBQ&url=http%3A%2F%2Fwww.universitas21.com%2FRelatedFile%2FDownload%2F386&ei=P_lgVLHHE82MyAT-qYJQ&usg=AFQjCNEkDRvmDRk3cj5JDjQiCoGSrqw6jQ&bvm=bv.79189006,d.aWw
50. *Promoting Self Directed Learning Skills in First Year Students*, (s.d). Repéré à <http://www.macs.hw.ac.uk/cs/techreps/docs/files/HW-MACS-TR-0089.pdf>

51. Saxena, A. (2013). *How Technology Supports Self-Directed Learning*. Repéré à <http://edtechreview.in/news/824-how-technology-supports-self-directed-learning>
52. SchoolKeep (2016). *5 Heutagogical Tips to Empower Lifelong Learners Online*. Repéré à <https://www.schoolkeep.com/blog/educator-tips/5-heutagogical-tips-empower-lifelong-learners-online>
53. Self-Determination Theory (s.d.). Dans *Wikipédia, l'encyclopédie libre*, Repéré à http://en.wikipedia.org/wiki/Self-determination_theory
54. Selfdirected Learning, (s.d.). *Teaching SDL*, Repéré à <http://www.selfdirectedlearning.com/teaching-self-directed-learning-tools.html>
55. Self-regulated learning (s.d.). Dans *Wikipédia, l'encyclopédie libre*. Repéré à http://en.wikipedia.org/wiki/Self-regulated_learning
56. Shanker, S., Bertrand, J. [ProvinceofBC] (2013). *Self-Regulation... What is it and why is it important for learning?* [vidéo en ligne]. Repéré à <https://www.youtube.com/watch?v=eyyV8Tylcms>
57. Smith, M.K. (1996). *Self-direction in learning*. Dans INFED, Repéré à <http://infed.org/mobi/self-direction-in-learning/>
58. Tavenner, D. (2012). *It's About Self-directed Learning* [billet de blogue]. Repéré à <http://www.blendmylearning.com/2012/12/18/its-about-self-directed-learning/>
59. The Iris Center, (s.d.). *SRSD : Using Learning Strategies To Enhance Student Learning*. Repéré à <http://iris.peabody.vanderbilt.edu/module/srs/#content>
60. Tvoparents, (2010). *Self-Regulation and Kindergarden* [vidéo en ligne]. Repéré à <https://www.youtube.com/watch?v=wJRtbcChy0Y>
61. University Of Waterloo, (s.d.). *Self-Directed Learning : A Four-Step Process*. Repéré à <https://uwaterloo.ca/centre-for-teaching-excellence/teaching-resources/teaching-tips/tips-students/self-directed-learning/self-directed-learning-four-step-process>
62. Vdf0684, (2013). *Self-Directed Learning* [vidéo en ligne]. Repéré à <https://www.youtube.com/watch?v=-6TbDQMB-NU>
63. Watson, K. (2014). *Self-Directed Learning for the Reflective-Reflexive Practitioner* [vidéo en ligne]. Repéré à <https://www.youtube.com/watch?v=GjVG7m62wJk>

64. Webb, A. (2013). *The importance of self-directed learning : Alan Webb at TEDxUVA* [vidéo en ligne]. Repéré à <https://www.youtube.com/watch?v=yWRXVHQCQCY>
65. West Lothian Council Educational Psychology Service, (s.d). *Self-Regulated Learning*. Repéré à <http://www.westlothian.gov.uk/CHttpHandler.ashx?id=2687&p=0>
66. Wheeler, S. (2012). *Theories for the digital age : Self regulated learning* [billet de blogue]. Repéré à <http://steve-wheeler.blogspot.ca/2012/10/theories-for-digital-age-self-regulated.html>
67. Ylvisaker, M. (2006). *What is self-regulation?* Repéré à http://www.projectlearnnet.org/tutorials/sr_ef_routines.html
68. Zych, J. (2013). *Self Directed Learning – Jacob Zych (USA)* [vidéo en ligne]. Repéré à <https://www.youtube.com/watch?v=TYT5fMe2Rvw>

3. Pratiques dans d'autres systèmes scolaires

Notre recherche, après un survol des informations disponibles dans différentes langues, s'est concentrée sur un système scolaire présentant des points communs avec celui du Québec, du moins au secondaire : celui des Pays-Bas.

Nous avons parcouru la littérature disponible tant sur internet que dans les ouvrages publiés et la documentation officielle.

Nous avons mené plusieurs entretiens et effectué une visite sur place dans une école secondaire modèle afin de pouvoir discuter des différents enjeux avec les responsables.

4. Inventaire de pratiques au Québec

Nous avons procédé à une enquête auprès des commissions scolaires et des directions d'écoles secondaires du réseau public et du réseau privé afin de connaître les pratiques prometteuses en œuvre au Québec.

Annexe 2 – Éléments de méthodologie

1. Éléments de méthodologie en rapport avec la revue de littérature

1.1. Principes généraux de la recherche documentaire

En suivant les grands paramètres déjà identifiés par De Bruyne, Herman et De Schoutheete en 1974, notre recherche s'est fondée sur les principes de la synthèse de connaissance (Olivier, Bédard, Ferron, 2005). Nous avons donc mené une recherche à partir des moteurs de recherche scientifiques habituels (notamment ERIC, PSYCHINFO, ERA, FRANCIS), des portails de revue (notamment PERSÉE, ÉRUDIT), ainsi que d'après des listes bibliographiques des textes retenus, mais aussi sur la base de moteurs professionnels (moteurs de recherche liés à la formation des enseignants ou à la pratique des enseignants et moteur de recherche liés aux syndicats d'enseignants).

Après avoir obtenu de résumés fondés sur les mots clefs utilisés et comprenant une variation d'appellations reflétant la diversité de la terminologie en usage, nous avons opéré une première sélection. Les textes de cette sélection ont subséquemment été retenus pour lecture. Nous avons alors pris en compte leur impact scientifique pondéré par le nombre d'études critiques. Nous avons aussi veillé à inclure des sources anglophones, francophones et néerlandophones et, dans une moindre mesure, des sources hispanophones et germanophones.

Suite à cette lecture, une première catégorisation a été effectuée afin de pouvoir déterminer les textes pouvant être retenus sur la base de leur pertinence et de la qualité (Van der Maren, 1999, 1995).

Nous avons ensuite élaboré une grille de codification de nature semi-émergente (Paillé et Mucchielli, 2003). Cette grille identifiait : les cadres théoriques, les méthodologies, les moyens mis en œuvre, les publics-cibles ainsi que les résultats obtenus.

L'analyse des textes a été faite en ayant recours à une validation croisée. Nous avons réalisé une validation intra-codeur et inter-codeurs sur 15 % du corpus (Gauthier, 2010; Karsenti et Savoie-Zajc, 2011).

1.2. Éléments spécifiques aux préférences d'apprentissage

Nous avons consulté 353 résumés, parmi ceux-ci 144 textes ont été retenus lors d'une première sélection. Les 144 textes retenus ont été analysés, parmi ceux-ci 100 textes seulement satisfaisaient aux critères de porter sur les préférences d'apprentissage et non sur les styles cognitifs et de présenter une validité scientifiques suffisante.

1.3. Éléments spécifiques à l'apprentissage autorégulé

Après un premier tri sur la base des résumés nous avons examiné 266 textes dont 247 ont été finalement retenus.

1.4. Éléments spécifiques à la littérature professionnelle

En ce qui concerne les écrits visant le public professionnel, nous avons identifié 284 liens sur le web parmi lesquels nous avons retenu 113 textes et sites (45 francophones et 68 anglophones). À l'instar du traitement réservé aux écrits s'adressant au public scientifique, ces sites ou ces textes ont été analysés mais en portant cette fois une attention particulière aux moyens proposés pour intervenir auprès des élèves.

2. Éléments de méthodologie empirique

2.1. Recherche exploratoire au Pays-Bas

De manière à prendre connaissance de certaines pratiques hors Québec, nous avons effectué un séjour en janvier 2015 dans une école modèle située dans la ville d'Utrecht aux Pays-Bas. Ce séjour s'est fait dans l'esprit de l'approche de l'observation en situation (Alami, Desjeux, Garabau-Moussaoui, 2013; Deslauriers, 1988; Martineau 2005). À cette occasion, nous avons rencontré les responsables de l'établissement et discuté des enjeux, des défis et des pratiques permettant de développer l'autonomie dans les apprentissages et de favoriser la persévérance et la réussite scolaire des élèves au secondaire. Nous avons également pu effectuer une observation non participante de la vie à l'école durant un après-midi complet.

2.2. Inventaire de pratiques au Québec

Afin de dresser un inventaire des pratiques au Québec, nous avons mené des entretiens semi-dirigés par téléphone. Nous avons aussi adressé des questionnaires en ligne directement aux responsables. Notre population cible était composée de de l'ensemble les commissions scolaires du Québec (francophones comme anglophones), de toutes les écoles secondaires du réseau public, ainsi que l'ensemble des écoles secondaires privées.

Nous avons commencé par effectuer une recherche téléphonique de répondants afin de s'assurer de parler aux bons interlocuteurs soit au niveau des commissions scolaires, soit au niveau des écoles elles-mêmes. Une fois les répondants potentiels identifiés, durant l'hiver 2015, nous les avons sollicités pour un entretien

téléphonique ou pour répondre à un questionnaire à réponses multiples et à libre développement.

En ce qui concerne les commissions scolaires, nous avons réussi à en rejoindre 70 et vingt-trois (23) d'entre elles ont répondu favorablement à notre demande (ce qui équivaut à environ 33% du corpus global). De ce nombre, 5 ont répondu par questionnaire et 18 par entretien téléphonique. Pour ce qui est des écoles, 542 ont été rejointes. De ce nombre, 421 étaient des écoles secondaires du réseau public et 121 des établissements secondaires privés. Au total, nous avons obtenu 81 réponses favorables (soit 15 % des établissements sollicités) réparties comme suit : 42 réponses de la part d'écoles publiques (10% des écoles approchées) et 39 réponses provenant des écoles privées (ce qui représente 32% des établissements privés sollicités).

Les réponses obtenues soit par entretien, soit par un questionnaire en ligne ont subi un traitement par regroupement thématique sur la base d'une catégorisation semi-émergente. Au total, nous avons obtenu 570 affirmations de moyens que nous avons regroupés selon la catégorie reflétée dans les propos du sujet et par catégorie, en fonction de leur appartenance et validité scientifique.

2.2.1. Exemple de protocole pour les commissions scolaires

1. La persévérance dans les études est-elle un enjeu pour votre commission scolaire ?
2. Votre commission scolaire met-elle en œuvre des moyens particuliers pour favoriser la persévérance des élèves ? Quels sont ces moyens ? Qui les met en œuvre ?
3. Est-ce que ces mesures sont ciblées plus particulièrement sur des groupes d'élèves ou sur des passages d'un cycle à l'autre, par exemple vers la formation des adultes ?
4. Est-ce que votre commission scolaire entreprend des formations auprès des enseignants concernant la motivation scolaire des élèves ? Si oui lesquelles ?

5. Est-ce que votre commission scolaire met en œuvre des moyens particuliers visant à favoriser la prise de conscience et le développement par les élèves de leurs préférences d'apprentissage (par préférence d'apprentissage nous entendons...) (ex. information, sensibilisation, formation, activités spéciales). Si oui lesquels? Par qui ? auprès de qui ?
 - a. Lors de la mise en œuvre de ces moyens avez-vous rencontré des difficultés particulières?
 - b. Si votre commission scolaire ne met pas en œuvre de moyens, pouvez-vous nous en indiquer la raison ?
6. À votre connaissance, y a-t-il des écoles de votre commission scolaire qui mettent en œuvre des moyens particuliers visant à faire prendre conscience aux élèves de leurs préférences d'apprentissage ou à leur permettre de développer des préférences ?
 - a. Pourriez-vous nous indiquer qui nous pourrions contacter pour en savoir plus à ce sujet ?
7. Est-ce que votre commission scolaire met en œuvre des moyens particuliers visant à favoriser le développement de l'autonomie dans les apprentissages (ex. information, sensibilisation, formation, activités spéciales). Si oui lesquels? Par qui ? auprès de qui ?
 - a. Lors de la mise en œuvre de ces moyens avez-vous rencontré des difficultés particulières?
 - b. Si votre commission scolaire ne met pas en œuvre de moyens, pouvez-vous nous en indiquer la raison ?
8. À votre connaissance, y a-t-il des écoles de votre commission scolaire qui mettent en œuvre des moyens particuliers visant à permettre aux élèves de développer leur autonomie ?
 - a. Pourriez-vous nous indiquer qui nous pourrions contacter pour en savoir plus à ce sujet ?

2.2.2. Exemple de protocole pour les directions d'écoles

1. La persévérance dans les études est-elle un enjeu pour votre école ?
2. Votre école met-elle en œuvre des moyens particuliers pour favoriser la persévérance des élèves ? Quels sont ces moyens ? Qui les met en œuvre ?
3. Est-ce que ces mesures sont ciblées plus particulièrement sur des groupes d'élèves ?
4. Est-ce que votre école met en œuvre des moyens pour soutenir la motivation scolaire des élèves ? Si oui lesquels ?
5. Est-ce que votre école met en œuvre des moyens pour permettre le développement de l'autonomie des élèves ? Si oui lesquels ?
6. Votre école met-elle en œuvre des moyens particuliers (ex. information, sensibilisation, formation, activités spéciales) pour favoriser la prise de conscience et le développement par les élèves de leurs préférences d'apprentissage (par préférence d'apprentissage nous entendons...). Si oui lesquels? Par qui ? auprès de qui ?

- a. Lors de la mise en œuvre de ces moyens avez-vous rencontré des difficultés particulières?
 - b. Si votre école ne met pas en œuvre de moyens, pouvez-vous nous en indiquer la raison ?
7. Y a-t-il des enseignants de votre école qui mettent en œuvre des moyens particuliers visant à faire prendre conscience aux élèves de leurs préférences d'apprentissage ou à leur permettre de développer ces préférences ?
- a. Pourriez-vous nous indiquer quels enseignants nous pourrions contacter pour en savoir plus à ce sujet ?
8. Est-ce que votre école met en œuvre des moyens particuliers visant à favoriser le développement de l'autonomie dans les apprentissages (ex. information, sensibilisation, formation, activités spéciales). Si oui lesquels? Par qui ? auprès de qui ?
- a. Lors de la mise en œuvre de ces moyens avez-vous rencontré des difficultés particulières?
 - b. Si votre école ne met pas en œuvre de moyens, pouvez-vous nous en indiquer la raison ?
9. Y a-t-il des enseignants qui mettent en œuvre des moyens particuliers visant à permettre aux élèves de développer leur autonomie ?
- a. Pourriez-vous nous indiquer quels enseignants nous pourrions contacter pour en savoir plus à ce sujet ?

3. Méthodologie : Références bibliographiques

Alami, S., Desjeux, D. et Garabuau-Moussaoui, I. (2013). *Les méthodes qualitatives*. Paris: PUF. Collection Que sais-je ? 2e édition.

De Bruyne, P., Herman, J., De Schoutheete, M. (1974). *Dynamique de la recherche en sciences sociales*. Paris : PUF.

Deslauriers, J.-P. (dir.) (1988). *Les méthodes de la recherche qualitative*. Québec : Les Presses de l'Université du Québec.

Gauthier, B. (dir) (2010). *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2011). *La recherche en éducation : étapes et approches*. Saint-Laurent : ERPI.

Martineau, S. (2005). L'observation en situation : enjeux, possibilités et limites. Actes du Colloque de l'Association pour la Recherche Qualitative (ARQ), *L'instrumentation dans la collecte des données : choix et pertinence*. Hors-série numéro 2, C. Royer, J. Moreau et F. Guillemette (dir) p. 5-17.

Olivier, L., Bédard, G. et Ferron, J. (2005). *L'élaboration d'une problématique de recherche : sources, outils et méthode*. Paris : Harmattan.

Paillé, P. et Mucchielli, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.

Van der Maren, J.-M. (1999). *La recherche appliquée en pédagogie. Des modèles pour l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck.

Van der Maren, J.-M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Deuxième édition. Bruxelles : De Boeck.

Annexe 3 – Résultats obtenus

1. Synthèse des préférences d'apprentissage

ANALYSE PRÉFÉRENCES D'APPRENTISSAGE	
nombre de textes consultés	353
nombre de textes retenus dans un premier tri	144
nombre de textes finalement retenus	100
Textes portant sur une comparaison entre différentes préférences d'apprentissage	2
Textes portant sur une théorie générale sur les préférences d'apprentissage	9
Selon les recherches de Biggs	27
Dont :	
texte portant principalement sur le primaire	1
textes portant principalement sur le secondaire	7
texte portant principalement sur le post-secondaire	16
Textes portant sur le secondaire-postsecondaire	1
Textes sur une perspective globale, théorie, revue de littérature	2
Selon les recherches de Vermunt	62
texte portant principalement sur le primaire	2
textes portant principalement sur le secondaire	6
post-secondaire	49
secondaire-postsecondaire	1
Formation des adultes	1
perspective globale, théorie, revue de littérature	3

2. Synthèse des résultats sur l'apprentissage autorégulé

Nous présentons quelques éléments de synthèse résultant de notre étude de la littérature sur l'apprentissage autorégulé.

2.1. Synthèse des résultats découlant de l'apprentissage autorégulé

		Type de recherche	Meta-analyse	quantitatif	qualitatif	mixte	Revue de littérature et théorie	dispositifs
			9	56	28	24	102	28
nombre de textes retenus après un premier tri	266							
nombre de textes finalement retenus	247							
texte portant principalement sur le primaire	32							
		Meta-analyse	2					
		quantitatif		8				
		qualitatif			12			
		mixte				6		
		Revue de littérature et théorie					3	
		dispositifs						1
textes portant principalement sur le secondaire	47							
		Meta-analyse	1					
		quantitatif		23				
		qualitatif			10			
		mixte				8		
		Revue de littérature et théorie					1	
		dispositifs						4

primaire-secondaire	26							
		Meta-analyse	5					
		quantitatif		3				
		mixte				1		
		Revue de littérature et théorie					9	
		dispositifs						8
post-secondaire	48							
		Meta-analyse	1					
		quantitatif		19				
		qualitatif			4			
		mixte				6		
		Revue de littérature et théorie					13	
		dispositifs						5
primaire-secondaire- postsecondaire	15							
		quantitatif		2				
		mixte				1		
		Revue de littérature et théorie					6	
		dispositifs						6
formation des adultes	2							
		Revue de littérature et théorie					2	
formation professionnelle	5							
		quantitatif		1				
		qualitatif			1			
		Revue de littérature et théorie					1	
		dispositifs						2

perspective globale, théorie, revue de littérature	69							
		qualitatif			1			
		Revue de littérature et théorie					66	
		dispositifs						2
formation langue étrangère	3							
		mixte				2		
		Revue de littérature et théorie					1	

2.2. Moyens pour développer l'apprentissage autorégulé

Nous présentons ici un tableau de synthèse regroupant quelques-uns des moyens qui ont été validés par des recherches pour leur effet, que ce soit sur le développement de l'apprentissage autorégulé ou sur l'appropriation de certaines matières, voire sur la réussite scolaire.

CATÉGORIE	Discipline	Primaire/ secondaire/ postsecondaire	Description	Sources
<i>Moyens impliquant des TIC en ligne ou non</i>				
Intervention par une personne externe à la classe		secondaire	Brainology, formation sur comment le cerveau fonctionne, sur comment on apprend. Journal en ligne pour les élèves.	Dweck & Master, 2008
Pédagogie		postsecondaire	autoévaluation et feedback	Nicol, 2009
Pédagogie			Utilisation des TIC pour documenter	Cassidy, 2011; Kitsantas et al., 2013; Winne, 2005a; Carneiro & Veiga Simao, 2011
Journaux, portfolios, plateforme de travail			ALICE (adaptive Learning via an Intuitive, interactive, Collaborative, Emotional system)	Capuano, Mangione, Pierri & Salerno, 2012

Journaux, portfolios, plateforme de travail		Primaire et secondaire	E-Pearl (Electronic Portfolio Encouraging Active and Reflective Learning)	Abrami, Venkatesh, Meyer & Wade, 2013 (primaire) ; Bol & Gardner, 2011 (secondaire)
Journaux, portfolios, plateforme de travail			gStudy, outils et ressources pour organiser les actions tout au long de l'apprentissage, permet des schémas et des collectes de traces, des feedbacks collaboratifs	Winne, Hadwin, Nesbit, Kumar & Beaudoin, 2005 Rapporté par Kitsansas et al., Malmberg et al., 2013
Journaux, portfolios, plateforme de travail			journal d'apprentissage avec rétroaction enseignant	Abrami & al., 2013
Enseignement de stratégies	Sciences	postsecondaire	Soutien au développement de l'apprentissage autorégulé	Azevedo & Cromley, 2004; Steffens, 2011; Bartolomé & Steffens, 2011
Enseignement de stratégies		postsecondaire	Capsules d'explications sur l'apprentissage autorégulé	Bol & Gardner, 2011
Enseignement de stratégies		primaire	système d'apprentissage électronique personnalisé	Chen, 2009
Enseignement de stratégies			TIC pour aider à choisir stratégie et autoévaluer	Kitsansas, Dabbagh, Hiller & Mandell, 2015
Moyens structurant le travail	Mathématiques	secondaire	mindmap, think board	Yu, 2013

Moyens structurant le travail	Mathématiques		MatematicaFacile	Capuano, Mangione, Pierri & Salerno, 2012
Moyens structurant le travail		secondaire	Betty's Brain, permettant aux élèves d'enseigner à l'outil électronique	Leelawong & Biswas, 2008 Rapporté par Kitsansas et al., 2015
Moyens structurant le travail		primaire	Crime Kit, outil encadrant la résolution de problèmes et permettant la recherche et la collaboration	Perry & Winne, 2013
Moyens structurant le travail			étayage par ordinateur, a avec enseignant présent ou à distance	Hadwin & al., 2005 Puntambekar & Stylianou, 2005 Choi et al., 2005 Dabbagh & Kitsantas, 2005
Moyens structurant le travail		postsecondaire	MetaTutor, modélisation de l'apprentissage autorégulé, objectifs d'apprentissage, dialogue possible avec un tuteur	Azevedo, 2008; Azevedo, Johnson, Chauncey & Graesser, 2011; Azevedo & Witherspoon, 2009 Rapporté par Kitsansas et al., 2015
Moyens structurant le travail			TELE (Technology Enhanced Learning Environment)	Lenne, Abel & Trigano, 2011; Beishuizen, 2011

<i>Moyens n'impliquant pas l'utilisation de TIC</i>				
Intégré à la didactique	Langue d'enseignement ; sciences ; mathématiques	Primaire et secondaire	SRSD (Self-regulated Strategy Development), enseignement de stratégies d'apprentissage autorégulé en même temps que l'enseignement d'une discipline	Graham et al., 2001; Harris, Graham & Santangelo, 2013; Adkins & Gavins, 2012 (primaire); Wolters & Hoops, 2015; Dignath, 2008; Lin, 2001; Barber & Gallagher, 2015; Mason, Kubina, Kostewicz, Mong Cramer & Datchuk, 2013 (secondaire); Kim & Linan-Thompson, 2013; Leidinger & Perels, 2012; Pape, Bell & Yetkin-Özdemir, 2013; Moylan, 2013; Veenman, 2013; Cleary & Labuhm, 2013
Intégré à la didactique	mathématiques	secondaire	IMPROVE	Michalsky, 2013; Kramarski & Gutman, 2006
Intégré à la didactique		postsecondaire	Séances de tutorat afin d'amener l'étudiant à choisir la stratégie pour compléter la tâche	Butler, 2005
Approche globale			approche globale impliquant tous les acteurs de l'école	Cassidy, 2011
Approche globale		secondaire	importance de l'implication des parents	Duckworth et al., 2009; McPherson & Davidson, 2002

Intervention d'un formateur extérieur à la classe	Langue d'enseignement	primaire	CRSP (Chicago School Readiness Project) Intervention en classe dès le préscolaire auprès des enseignants et élèves pour prendre en compte les apprentissages des élèves, mais aussi leur comportement et leurs émotions.	Jones, Bub & Raver, 2013
Intervention d'un formateur extérieur à la classe	sciences	secondaire	Intervention SREP (Self-Regulation Empowerment Program)	Cleary & Labuhm, 2013
Pédagogie		secondaire	activités complexes et ouvertes	Duckworth et al., 2009
Pédagogie		primaire	Apports cognitifs directs et métacognitifs indirects	Buysse, 2012
Pédagogie		Primaire, secondaire, tertiaire	Apprentissage collaboratif et coopératif	Boekaerts, 1998; Cassidy, 2011; Zimmerman, 2000; Boekaerts et Corno, 2005; Dignath, 2008; Bolhuis & Voeten, 2001; Duckworth et al., 2009; Cosnefroy & Jézégou, 2013; Butler, 2005; Paris & Paris, 2001

Pédagogie		secondaire	autoévaluation ; formation à l'autoévaluation; évaluation par les pairs; évaluation-régulation interactive	Duckworth et al., 2009; Cassidy, 2011; Yu, 2013; Mottier Lopez, 2015
Pédagogie			discuter avec les élèves de leurs conceptions de l'apprentissage et de comment ils voient l'effort; discuter des conceptions de l'apprentissage; viser l'atteinte des objectifs plutôt que la performance	Boekaerts, 1997; Bolhuis & Voeten, 2001; Schunk & Ertmer, 2005
Pédagogie		Primaire et secondaire	donner l'occasion d'utiliser les stratégies d'apprentissage autorégulé; alterner les pratiques guidées et le travail indépendant en classe	Paris et Paris, 2001; Cassidy, 2011; Dignath, 2008; Wolters & Hoops, 2015; Kim & Linan- Tompson, 2013
Pédagogie		secondaire	enseignants explicitent leurs propres stratégies pendant leurs actions; suite à des erreurs de leur part	Cheng, 2011; Moylan, 2013
Pédagogie		secondaire	enseignement axé sur les processus, élève actif	Bolhuis & Voeten, 2001)

Pédagogie		Primaire	Enseignement réciproque	Goudas, Kolovelonis & Dermitzaki, 2013; Paris & Paris, 2001; Boekaerts, 1997
Pédagogie		Primaire et secondaire	explicitation par les élèves pendant la tâche et analyse de leur métacognition	Boekaerts & Corno, 2005; Veenman, Kerseboom & Imthorn, 2000; McPherson, Nielsen & Renwick, 2013
Pédagogie		secondaire	fixation des buts en fonction des finalités par les élèves avec l'aide de l'enseignant ; aider les élèves à se les représenter; permettre des initiatives et une participation aux décisions	Bolhuis & Voeten, 2001; Boekaerts, 1997; Duckworth et al., 2009; Wolters & Hoops, 2015; Cheng, 2011
Pédagogie		secondaire	guidage de stratégies efficaces en contextes d'apprentissage posant des défis	Duckworth et al., 2009
Pédagogie		secondaire	importance du feedback sans jugement; manière d'évaluer; traitement positif de l'erreur	Yu, 2013; Wolters & Hoops, 2015; Moylan, 2013; Duckworth et al., 2009
Pédagogie			partage progressif des tâches par l'enseignant	Vermunt & Verloop, 1999

Pédagogie			permettre l'auto-étayage par l'élève sur la base des connaissances déjà acquises dans d'autres matières	Boekaerts, 1997
Pédagogie			rendre l'élève responsable de sa réussite; environnement stimulant; motivantes socialement	Cassidy, 2011; Moylan, 2013; Winne, 2005a
Pédagogie		secondaire	travail sur la volition en développant le sentiment d'auto-efficacité des élèves	Duckworth et al., 2009
Journaux, portfolios	MATH	secondaire	journal d'apprentissage avec questions guidées	Yu, 2013; Boekaerts & Corno, 2005; Weinstein & Acee, 2013; Nückles, Hübner & Renkl, 2012
Enseignement de stratégies	MATH & LE	secondaire	apprendre à apprendre	Williams, 2008
Enseignement de stratégies		Primaire et secondaire	conscientiser les préférences d'apprentissage des élèves	Smithe Harvey & Chikie-Wolfe, 2007
Enseignement de stratégies		secondaire	dialogue pédagogique mais aussi enseignement des stratégies	Bolhuis & Voeten, 2001
Enseignement de stratégies		secondaire	enseignement de stratégies cognitives et métacognitives en même temps	Dignath, 2008

Enseignement de stratégies		secondaire	enseignement de stratégies d'apprentissage autorégulé; différenciation	Cheng, 2011; Prain et al., 2014
Enseignement de stratégies		Primaire et secondaire	enseigner des stratégies d'auto-gestion	Randi & Corno, 2005; Cassidy, 2011
Enseignement de stratégies		Primaire et secondaire	enseigner les stratégies motivationnelles	Dignath, 2008
Enseignement de stratégies			formation sur les dernières connaissances sur l'apprentissage et notamment l'apprentissage actif	Weinstein, Husman & Dierking, 2005
Enseignement de stratégies		primaire	HTKS (Head Toes Knees Shoulders), stratégies de régulation	von Suchodoletz et al., 2013
Enseignement de stratégies			proposer des stratégies pour le développement des habiletés cognitives, métacognitives et affectives	Cassidy, 2011; Dignath, 2008
Enseignement de stratégies			stratégies développées par les élèves mais aussi guidées par l'enseignant	Paris & Newman, 1990
Enseignement de stratégies			métacognition à travers la passation d'un questionnaire MSLQ	Boekaerts & Corno, 2005; Brier, 2010

3. Moyens déployés dans d'autres systèmes scolaires

Nous décrivons ici quelques constats résultant de notre recherche sur les développements concernant l'apprentissage autorégulé aux Pays-Bas. Des informations plus détaillées sont disponibles sur demande.

3.1. Constats quant à l'introduction de l'apprentissage autorégulé

Nous avons pu constater qu'aux Pays-Bas il existe :

- Une cohérence des moyens mis en œuvre : de la formation des enseignants, aux manuels, aux sites internet à la formation continue ;
- Une diffusion très large auprès du grand public ;
- Une documentation sur le sujet à tous les niveaux du système d'enseignement avec une adaptation selon le palier ;
- Un niveau d'apprentissage autorégulé assez élevé, du moins selon les mesures de PISA (2003).

3.2. École modèle

Nous nous sommes rendus aux Pays-Bas pour rencontrer des intervenants et visiter une école faisant un effort particulier quant à l'apprenant actif et à l'apprentissage autorégulé. Il convient de préciser que cette école est le résultat d'un projet spécial né suite à la fermeture de l'école secondaire du quartier à cause de ses taux d'échec et d'abandon élevés. L'école est implantée dans un quartier défavorisé. Depuis l'implantation de la nouvelle pédagogie, le taux de réussite aux examens de fin du secondaire est de 93% au secteur général, 92% au secteur professionnalisant.

Il ressort les caractéristiques suivantes :

- Insistance sur le travail coopératif, résultant dans la création de groupes de travail d'élèves pour tout le parcours de leur secondaire ;
- Cours en très grand groupe (75) mais avec plusieurs enseignants qui sont présents en même temps et des travaux de groupes simultanés ;
- Quelques outils de métaréflexion, dont certains sous forme de jeux amenant la métacognition ;
- Locaux aménagés, permettant le travail en très grand groupes ou petits groupes ;
- Contrat d'engagement de la part de l'élève à suivre certaines règles, notamment concernant le travail coopératif ;

La plupart des élèves font preuve d'une grande autonomie, mais certains mettent quand même fin à leurs études dans cette école : soit parce que l'approche ne leur convient pas et ils rejoignent alors un établissement offrant un enseignement traditionnel ; soit parce qu'ils ont d'autres projets pour lesquels ils n'estiment pas avoir besoin de finir leur formation au secondaire.

3.3. Littérature professionnelle en néerlandais

Nous avons prêté une attention particulière aux moyens déployés aux Pays-Bas.

Nous constatons que dans la sphère néerlandophone – Pays-Bas et Communauté Flamande de Belgique - il existe des rapports, explications, sites et moyens adressés à tous les paliers du système scolaire.

Exemples de littérature facilement accessible sur internet en néerlandais :

1. Begeleid Zelfstandig Leren (BZL) (2016). Begeleid zelfstandig leren leer platform. <http://www.bzl.be/cursussen/index.asp>

2. Berends, R. (2008). Zelfstandigheid leren door zelfstandig te zijn. [PDF] Deventer, NL : Dalton
3. Bimmel, P., Bonset, H. Et van der Zande, P. (2004). Zelfstandig leren in het voortgezet onderwijs : Een literatuurstudie voor biologie, moderne vreemde talen en Nederlands. Enschede, NL : Stichting leerplanontwikkeling.
4. Cnossen, Y. (2009). Bevorderen van Zelfgestuurd Leren in een Competentiegerichte Leeromgeving. Mémoire de maitrise, H. Jossberger et S. Brand-Gruwel (dir.), Open Universiteit Nederland.
5. Dekker, R. & Elshout-Mohr, M. (1996). Zelfstandig leren doe je niet alleen. Tijdschrift voor nascholing en onderzoek van het reken-wiskundeonderwijs, 15 (2), 20-27.
6. Geerligts, T. et vander Veen, T. (2002). Lesgeven en zelfstandig leren. Assen, NL : van Gorcum.
7. Hogendoorn, T. (2013). Van 'Laissez-faire' naar 'leren leren'. Dans Canon Beroepsonderwijs, expertisecentrum beroepsonderwijs, repéré à http://www.canonberoepsonderwijs.nl/2_1307_Zelfgestuurd_leren.aspx
8. Kostons, D., Donker, A.S. & Opdendakker, M.-C. (2014). Zelfgestuurd leren in de onderwijspraktijk: Een kennisbasis voor effectieve strategie-instructie. Groningen, NL: GION onderwijs/onderzoek
9. Leraar24 (2015). Zelfgestuurd leren. Repéré à <https://www.leraar24.nl/dossier/5889/zelfgestuurd-leren#tab=0>
10. Oostdam, R., Peetsma, T. Et Blok, H. (2007). Het nieuwe leren in basisonderwijs en voortgezet onderwijs nader beschouwd: een verkenningsnotitie voor het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. [Rapport]. Amsterdam, NL: SCO-Kohnstamm Instituut
11. Oostdam, R., Peetsma, T., Derriks, M. et van Gelderen, A. (2006). Leren van het nieuwe leren: casestudies in het voortgezet onderwijs. Amsterdam, NL: SCO-Kohnstamm Instituut
12. Sins, P. (2014). Zelfgestuurd leren word je aangeleerd. In Daltononderzoek, repéré à <http://www.daltononderzoek.nl/columns/zelfgestuurd-leren-word-je-aangeleerd>
13. Smit, W. (2006). Traditioneel versus Probleem Gestuurd Onderwijs. Nederlands Tijdschrift voor de Psychologie, 61, 24-31

14. Teurlings, C., van Wolput, B & Vermeulen, M. (2006). Nieuw leren waarden: een literatuuronderzoek naar effecten van nieuwe vormen van leren in het voortgezet onderwijs. Utrecht, NL: Schoolmanagers_VO
15. UNIC (2015). UNIC, eigenzinnig havo-vwo : Schoolgids 2015-2016. Utrecht, NL: UNIC
16. Van den Dungen, M. (2015). Zelforganisatie van leren in Nederland: hoe zou dat kunnen? Dans Electronic Platform for Adult Learning in Europe (EPALE), repéré à <http://ec.europa.eu/epale/node/13575>
17. Van der Stel, J. (2013). Zelfregulatie, ontwikkeling en herstel: Verbetering en herstel van cognitie, emotie, motivatie en regulatie van gedrag. Amsterdam, NL: SWP
18. Van Petegem, P. & Imbrecht, I. (2004). Introductie van Begeleid Zelfstandig Leren in de academische leraren-opleiding: opzet en évaluatie. *VELON Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, v25(2), 4-10
19. Verdoorn, M. (2016). Beter differentiëren dankzij zelfgereguleerd differentiëren. Dans *wij-leren.nl*, repéré à <http://wij-leren.nl/differentiatie-zelfregulatie.php>
20. Vlaamse Onderwijsraad VLOR (2003). Inspiratiehandboek zelfgestuurd leren. Antwerpen, Belgique: Garant.
21. Vrieling, E. (2014). Zelfgestuurd leren kun je niet zelfgestuurd leren. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 35(1), 15-28
22. Wij-leren.nl (2016). Reviewstudie: metacognitie en zelfgestuurd leren. Repéré à <http://wij-leren.nl/reviewstudie-metacognitie-zelfgestuurd-leren.php>
23. Wikipedia (2016). Het nieuwe leren.

4. Inventaire des moyens déployés sur le terrain au Québec

Avertissement, cet inventaire est loin d'être complet. Vu le faible taux de réponse de la part des commissions scolaires et directions d'écoles du secondaire, il faut considérer les éléments apportés ici comme résultant d'un sondage non-significatif.

4.1. Observations d'ordre général

Nous avons analysé le discours ressortant des entretiens menés avec des représentants de commissions scolaires et des directions d'écoles secondaires et avons comparé les moyens évoqués avec ceux reconnus par la recherche scientifique. Il en ressort globalement une faible prise en compte des interventions sur les préférences d'apprentissage et l'apprentissage autorégulé comme moyens pour favoriser la persévérance scolaire.

Certains moyens évoqués, et certains enjeux mentionnés, relèvent de conceptions dépassées relevant de neuro-mythes. Les interventions dans ce domaine ont probablement des effets défavorables, de même que les interventions dans des sens opposés pour une même population.

Toutefois, certains moyens mis en œuvre, principalement au niveau des écoles et des pratiques enseignantes, sont exemplaires par rapport à l'état des connaissances actuelles, particulièrement en ce qui concerne le développement de l'apprentissage autorégulé.

4.2. Raisons données pour ne pas intervenir

Nous avons laissé l'occasion aux différents intervenants de se prononcer sur ce qui les mène à ne pas mettre de moyens en œuvre par rapport aux préférences d'apprentissage ou à l'apprentissage autorégulé. Il en ressort les points suivants :

- i. Commissions scolaires :
 - Question d'organisation du secondaire
 - Question de priorité
 - Résistance au changement
 - Manque de moyens financiers

ii. Écoles :

- Les actions relatives au développement de l'autonomie des élèves dans leurs apprentissages relèvent de chaque enseignant.
- Les ressources sont insuffisantes.
- Les intervenants scolaires n'ont pas suffisamment de connaissances à propos du développement de l'autonomie des élèves dans leurs apprentissages.

4.3. Moyens demandés

Les commissions scolaires et directions d'école ont également été invitées à identifier ce qui pourrait leur être utile dans la mise en œuvre de moyens pour développer l'apprentissage autorégulé. Il en ressort les éléments suivants :

- Formations sur le sujet (6 mentions)
- Lectures pertinentes sur le sujet (2)
- Davantage de temps pour s'occuper des suivis pédagogiques des enseignants, pour assurer le réinvestissement des notions ou des pratiques vues lors des formations suivies. (2)
- Clips de sensibilisation
- Activités toutes construites pour former les enseignants
- Banque de ressources
- Accès à des recherches sur les meilleures pratiques
- Ressources nécessaires pour libérer les enseignants pour qu'ils assistent à de la formation

4.4. Exemples de moyens mis en œuvre dans les écoles secondaires

- Pédagogie par projet ; Apprentissage coopératif ; apprentissage par la découverte ; enseignement explicite des stratégies ; enseignement inversé ;
- Différenciation des approches pédagogiques au sein d'un même groupe classe ;
- Encouragement à l'enseignement explicite ;
- Tuteur en 1^e année ;
- Liens avec la pratique : visites d'entreprises ; liens entre la vie de tous les jours et ce qu'ils font à l'école ; Programme TEVA (transition vie active) pour l'autonomie ;
- Ipad ;
- Outils de planification ; Portfolio ;
- Cours de méthodologie de travail en 1^e 2^e 3^e ;
- Local séparé pour travailler ;
- RAI ;
- Mentorat par les enseignants pour les élèves sur une base volontaire ;
- Formation sur le cerveau pour la mémorisation ;
- Approche orientante pour que les élèves aient une meilleure connaissance d'eux-mêmes ;
- Test d'actualisation du potentiel intellectuel (stratégies d'apprentissage), analyse du test et travail sur les stratégies moins bien utilisées ; test d'intelligences multiples ; Questionnaires sur les styles cognitifs (visuels etc.) et conseils pour en tenir compte.

4.5. Analyse de l'inventaire des moyens

Nombre total d'affirmations		570													
Nombre d'affirmations provenant des commissions scolaires		205						100%							
Nombre d'affirmations découlant de questions sur les moyens mis en œuvre pour favoriser la persévérance		142						Part de la persévérance au discours total des commissions scolaires				69%			
Nombre d'affirmations, parmi celles-ci, pouvant être identifiées comme des moyens scientifiquement reconnus, ou en lien avec le développement des domaines suivants :															
Moyens portant sur les Préférences d'apprentissage		Moyens pédagogiques autres		Moyens pour tenir compte de « styles cognitifs »		Moyens visant à favoriser la persévérance sans toucher aux autres moyens mentionnés		Moyens pour développer l'apprentissage autorégulé		Autres ou non-identifiables					
2	1,4%	35	24,6%	0	0,0%	104	73,2%	1	0,7%						
Nombre d'affirmations, parmi celles-ci, relevant d'une action faite par la commission scolaire auprès:															
Des élèves		Des enseignants		Des parents				Du personnel scolaire dans son ensemble (y compris les conseillers,...)							
101	71,1%	14	9,9%	7	4,9%	20	14,1%								
Nombre d'affirmations, parmi celles-ci, ciblées sur le passage, le cycle, le secteur ou l'ordre suivant															
Passage du primaire au secondaire		La fin du primaire		Le passage du premier au deuxième cycle du secondaire		Au secondaire sans cibler un cycle particulier		À la fin du secondaire pour cibler le passage vers le post-secondaire		Passage vers le secteur de la formation professionnelle ou des adultes		Avant l'entrée au primaire et lors du passage de la maternelle au primaire			
11	7,7%	2	1,4%	1	0,7%	101	71,1%	2	1,4%	15	10,6%	9	6,3%		

Nombre total d'affirmations		570									
Nombre d'affirmations provenant des commissions scolaires		205		100%							
Nombre d'affirmations découlant de questions sur les moyens mis en œuvre pour développer les, ou tenir compte des, préférences d'apprentissage		40		Part des préférences s'apprentissage au discours total des commissions scolaires				20%			
Nombre d'affirmations, parmi celles-ci, pouvant être identifiées comme des moyens scientifiquement reconnus, ou en lien avec, le développement des domaines suivants :											
Moyens portant sur les Préférences d'apprentissage		Moyens pédagogiques autres		Moyens pour tenir compte de « styles cognitifs »		Moyens pour favoriser la persévérance sans toucher aux autres moyens mentionnés		Moyens pour développer l'apprentissage autorégulé		Autres ou non-identifiables	
11	27,5%	14	35,0%	10	25,0%	3	7,5%		0,0%	2	5%
Nombre d'affirmations, parmi celles-ci, relevant d'une action faite par la commission scolaire auprès:											
Des élèves			Des enseignants				Du personnel scolaire dans son ensemble (y compris les conseillers etc.)				
1	2,5%	36	90,0%			3				7,5%	
Nombre d'affirmations, parmi celles-ci, ciblées sur le passage, le cycle, le secteur ou l'ordre suivant											
Passage du primaire au secondaire		La fin du primaire		Le passage du premier au deuxième cycle du secondaire		Au secondaire sans cibler un cycle particulier		À la fin du secondaire pour cibler le passage vers le post-secondaire		Passage vers le secteur de la formation professionnelle ou des adultes	
1	2,5%		0,0%		0,0%	39	97,5%		0,0%		0,0%

Nombre total d'affirmations		570									
Nombre d'affirmations provenant des commissions scolaires		205		100%							
Nombre d'affirmations découlant de questions sur les moyens mis en œuvre pour favoriser le développement de l'apprentissage autorégulé		23		Part de l'apprentissage autorégulé au discours total des commissions scolaires				11%			
Nombre d'affirmations, parmi celles-ci, pouvant être identifiées comme des moyens scientifiquement reconnus, ou en lien avec, le développement des domaines suivants :											
Moyens portant sur les Préférences d'apprentissage		Moyens pédagogiques autres		Moyens pour tenir compte de « styles cognitifs »		Moyens pour favoriser la persévérance sans toucher aux autres moyens mentionnés		Moyens pour développer l'apprentissage autorégulé		Autres ou non-identifiables	
1	4,3%	12	52,2%	1	4,3%	4	17,4%	5	21,7%		
Nombre d'affirmations, parmi celles-ci, relevant d'une action faite par la commission scolaire auprès:											
Des élèves		Des enseignants		Des parents		Du personnel scolaire dans son ensemble (y compris les conseillers,...)					
13	56,5%	5	21,7%	1	4,3%	3	13%				
Nombre d'affirmations, parmi celles-ci, ciblées sur le passage, le cycle, le secteur ou l'ordre suivant											
Premier cycle du secondaire		La fin du primaire		Le passage du premier au deuxième cycle du secondaire		Au secondaire sans cibler un cycle particulier		À la fin du secondaire pour cibler le passage vers le post-secondaire		Passage vers le secteur de la formation professionnelle ou des adultes	
1	4,3%	1	4,3%	1	4,3%	18	78,3%			3	13%

Nombre total d'affirmations		570									
Nombre d'affirmations provenant d'une direction d'école				270		100%					
Nombre d'affirmations découlant de questions sur les moyens mis en œuvre pour favoriser le développement ou la prise en compte des préférences d'apprentissage				160		Part des préférences d'apprentissage au discours total des directions d'école				59%	
Moyens portant sur les Préférences d'apprentissage		Moyens pédagogiques autres		Moyens pour tenir compte de « styles cognitifs »		Moyens pour favoriser la persévérance sans toucher aux autres moyens mentionnés		Moyens pour développer l'apprentissage autorégulé		Autres ou non-identifiables	
17	10,6%	84	52,5%	6	3,8%	22	13,8%	9	5,6%	22	13,8%
Nombre d'affirmations, parmi celles-ci, relevant d'une action faite par la direction d'école auprès:											
Des élèves		Des enseignants		Des parents		Du personnel scolaire dans son ensemble					
97	60,6%	63	39,4%	0	0%	0		0%			
Nombre d'affirmations, parmi celles-ci, ciblées sur le passage, le cycle, le secteur ou l'ordre suivant											
Premier cycle du secondaire		Le 2 ^e cycle du secondaire		Le passage du premier au deuxième cycle du secondaire		Au secondaire sans cibler un cycle particulier		À la fin du secondaire pour cibler le passage vers le post-secondaire		Passage vers le secteur de la formation professionnelle ou des adultes	
3	1,9%	3	1,9%	2	1,3%	151	94,4%	1	0,6%		

Nombre total d'affirmations		570									
Nombre d'affirmations provenant d'une direction d'école		270		100%							
Nombre d'affirmations découlant de questions sur les moyens mis en œuvre pour favoriser le développement de l'apprentissage autorégulé		110		Part de l'apprentissage autorégulé au discours total des directions d'école						41%	
Moyens portant sur les Préférences d'apprentissage		Moyens pédagogiques autres		Moyens pour tenir compte de « styles cognitifs »		Moyens pour favoriser la persévérance sans toucher aux autres moyens mentionnés		Moyens pour développer l'apprentissage autorégulé		Autres ou non-identifiables	
1	0,9%	40	36,4%	2	1,8%	4	3,6%	51	46,4%	12	10,9%
Nombre d'affirmations, parmi celles-ci, relevant d'une action faite par la direction d'école auprès:											
Des élèves		Des enseignants		Des parents		Du personnel scolaire dans son ensemble					
88	80%	16	14,5%	5	4,5%	1		0,9%			
Nombre d'affirmations, parmi celles-ci, ciblées sur le passage, le cycle, le secteur ou l'ordre suivant											
Premier cycle du secondaire		Le 2 ^e cycle du secondaire		Le passage du premier au deuxième cycle du secondaire		Au secondaire sans cibler un cycle particulier		À la fin du secondaire pour cibler le passage vers le post-secondaire		Passage vers le secteur de la formation professionnelle ou des adultes	
2	1,8%	5	4,5%	1	0,9%	100	90,9%	1	0,9%	1	0,9%

Nombre total d'affirmations		570									
Nombre d'affirmations provenant d'une direction d'école au sujet des pratiques de leurs enseignant.e.s par rapport à l'apprentissage autorégulé								95			
Moyens portant sur les Préférences d'apprentissage		Moyens pédagogiques autres		Moyens pour tenir compte de « styles cognitifs »		Moyens pour favoriser la persévérance sans toucher aux autres moyens mentionnés		Moyens pour développer l'apprentissage autorégulé		Autres ou non-identifiables	
0	0%	22	23,2%	1	1,1%	6	6,3%	63	66,3%	3	3,2%
Nombre d'affirmations, parmi celles-ci, relevant d'une action faite par l'enseignant auprès:											
Des élèves		D'autres enseignants		Des parents							
92	96,8%	1	1,1%	2	2,1						
Nombre d'affirmations, parmi celles-ci, ciblées sur le passage, le cycle, le secteur ou l'ordre suivant											
Premier cycle du secondaire		Le 2 ^e cycle du secondaire		Le passage du premier au deuxième cycle du secondaire		Au secondaire sans cibler un cycle particulier		À la fin du secondaire pour cibler le passage vers le post-secondaire		Passage vers le secteur de la formation professionnelle ou des adultes	
0	0	4	4,2%	0	0	90	94,7%	1	1,1%	0	0