



Haute école pédagogique du Valais  
Pädagogische Hochschule Wallis

**Mémoire de fin d'études à la HEP-VS**

---

**LES INSTRUMENTS D'AUTOÉVALUATION,  
DES OUTILS POUR FAVORISER  
LE DÉVELOPPEMENT DES STRATÉGIES  
D'AUTORÉGULATION**

---

**Dirigé par :  
Alexandre Buysse**

**Rédigé par :  
Heidi Cox**

**Saint-Maurice, le 16 février 2009**

## RÉSUMÉ

En tant que future enseignante, nous allons baigner dans un système éducatif qui prône le développement de l'autonomie, l'acquisition du sens critique et la responsabilisation des élèves.

C'est pourquoi notre intérêt s'est tourné vers des outils qui permettent aux élèves de développer ces compétences. Parmi ces moyens se trouvent les stratégies d'autorégulation qui sont une composante essentielle de l'apprentissage autorégulé, lequel est né dans les années 70 d'une envie d'impliquer plus fortement l'élève dans ses apprentissages (Zimmerman & Martinez-Pons, 1986) et l'autoévaluation qui est, depuis son origine, « étroitement associée aux approches pédagogiques qui se sont donné pour mission le développement de l'autonomie » (Scallon, 1997, p.28).

Dès lors, nous nous sommes demandé dans quelle mesure l'instrumentation de l'autoévaluation peut favoriser le développement des stratégies d'autorégulation des élèves.

Pour ce faire, nous avons comparé le développement des stratégies d'autorégulation d'élèves utilisant des instruments d'autoévaluation avec des élèves n'en utilisant pas.

Nous avons rencontré cinq enseignants de cinquième et sixième primaire du Valais romand ainsi que leurs élèves. Nous avons effectué des entretiens semi-directifs avec les enseignants pour découvrir leurs représentations et pratiques concernant l'autoévaluation et son instrumentation et nous avons demandé aux élèves de remplir un questionnaire se rapportant aux stratégies d'autorégulation.

Grâce à l'analyse des données récoltées, nous avons pu découvrir les pratiques des enseignants concernant l'instrumentation de l'autoévaluation dans leur classe ainsi que l'impact de celle-ci sur le développement des stratégies d'autorégulation de leurs élèves.

A partir des comparaisons que nous avons réalisées entre les cinq classes, nous avons pu vérifier les deux hypothèses de notre recherche affirmant, dans un premier temps, que les instruments d'autoévaluation favorisent le développement des stratégies d'autorégulation des élèves et, dans un deuxième temps, que le plan de travail, à défaut de portfolio, est l'instrument d'autoévaluation favorisant le plus le développement des stratégies d'autorégulation.

Nous avons donc conclu notre étude en présentant les instruments d'autoévaluation que sont la check-list et le plan de travail comme outils au service du développement de l'autonomie, du sens critique et de la responsabilisation des élèves.

## MOTS-CLÉS

Autoévaluation, instruments d'autoévaluation, autorégulation, apprentissage autorégulé, stratégies d'autorégulation.

# SOMMAIRE

## INTRODUCTION

### ÉLÉMENTS CONCEPTUELS DE LA RECHERCHE

<b>1. Stratégies d'autorégulation</b>	<b>p.7</b>
1.1 Régulations	p.7
1.2 Autorégulation	p.8
1.3 Origine des stratégies d'autorégulation	p.8
1.4 Définition	p.9
1.5 Types de stratégies d'autorégulation	p.10
1.5.1 Stratégies métacognitives	p.10
1.5.2 Stratégies de gestion	p.11
1.5.3 Stratégies motivationnelles	p.12

### CONTEXTE DE LA RECHERCHE

<b>1. Autoévaluation</b>	<b>p.14</b>
1.1 Définition	p.14
<b>2. Instruments d'autoévaluation</b>	<b>p.16</b>
2.1 Check-list	p.16
2.2 Graphique	p.18
2.3 Portfolio	p.18
2.4 Plan de travail hebdomadaire	p.20

### PROBLÉMATIQUE

<b>1. Problématique</b>	<b>p.22</b>
-------------------------	-------------

### QUESTION DE RECHERCHE ET HYPOTHÈSES

<b>1. Question de recherche</b>	<b>p.23</b>
1.1 Hypothèses	p.23
1.2 Sous-questions opérationnelles	p.23

### MÉTHODOLOGIE

<b>1. Méthodes</b>	<b>p.25</b>
<b>2. Échantillons</b>	<b>p.25</b>
<b>3. Outils de recherche</b>	<b>p.26</b>

## **PARTIE EMPIRIQUE**

<b>1. Analyse des données</b>	<b>p.29</b>
<b>1.1 Classe A1</b>	<b>p.29</b>
1.1.1 Description de l'instrument d'autoévaluation utilisé dans la classe	p.29
1.1.2 Analyse des stratégies d'autorégulation des élèves	p.30
<b>1.2 Classe A2</b>	<b>p.34</b>
1.2.1 Description de l'instrument d'autoévaluation utilisé dans la classe	p.34
1.2.2 Analyse des stratégies d'autorégulation des élèves	p.35
<b>1.3 Classe A3</b>	<b>p.37</b>
1.3.1 Description de l'instrument d'autoévaluation utilisé dans la classe	p.37
1.3.2 Analyse des stratégies d'autorégulation des élèves	p.38
<b>1.4 Classe B4</b>	<b>p.41</b>
1.4.1 Description de l'instrument d'autoévaluation utilisé dans la classe	p.41
1.4.2 Analyse des stratégies d'autorégulation des élèves	p.41
<b>1.5 Classe B5</b>	<b>p.44</b>
1.5.1 Description de l'instrument d'autoévaluation utilisé dans la classe	p.44
1.5.2 Analyse des stratégies d'autorégulation des élèves	p.44
<b>2. Interprétation des données</b>	<b>p.47</b>
<b>2.1 Interprétation des résultats pour les stratégies métacognitives</b>	<b>p.47</b>
2.1.1 Classe A1	p.48
2.1.2 Classe A2	p.49
2.1.3 Classe A3	p.50
2.1.4 Réponses aux questions opérationnelles	p.51
<b>2.2 Interprétation des résultats pour les stratégies de gestion</b>	<b>p.51</b>
2.2.1 Classes A1 et A2	p.52
2.2.2 Classe A3	p.53
2.2.3 Réponses aux questions opérationnelles	p.54
<b>2.3 Interprétation des résultats pour les stratégies motivationnelles</b>	<b>p.54</b>
2.3.1 Classes A1, A2 et A3	p.55
2.3.2 Réponses aux questions opérationnelles	p.56
<b>3. Synthèse</b>	<b>p.56</b>

## **CONCLUSION**

1. Analyse critique	p.58
2. Prolongement possible	p.58

## **RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES**

## **ANNEXES**

## **ATTESTATION D'AUTHENTICITÉ**

## INTRODUCTION

Le thème de l'évaluation a toujours tenu une place considérable dans notre scolarité. En tant qu'élève, nous avons systématiquement été confrontée à des examens, des récitations ou encore des contrôles surprises qui permettaient aux enseignants de récolter des notes pour effectuer les moyennes de chaque branche. A partir de là, ils pouvaient vérifier le niveau de chaque élève, les acquisitions et les lacunes de ces derniers.

Pour la plupart, évaluer signifie mettre des notes et effectuer une moyenne pour situer le niveau de chaque élève. C'est un premier travail mais l'évaluation devrait surtout diminuer voire empêcher la discrimination. En effet, elle ne devrait pas élargir le fossé entre les élèves faibles et forts mais devrait offrir des moyens aux enseignants pour aider leurs élèves à progresser au mieux, selon leurs besoins.

Un cours dispensé à la Haute Ecole Pédagogique (HEP) nous a permis de découvrir un type d'évaluation offrant aux apprenants la possibilité de progresser dans les apprentissages. Il s'agit de l'autoévaluation. Le préfixe utilisé dans ce terme nous informe que l'élève devient son propre évaluateur. Nous avons également découvert plusieurs instruments d'autoévaluation mais nous n'avons pas eu l'occasion, ou alors que très peu, d'observer leur utilisation et leurs effets sur les apprentissages des élèves et plus particulièrement lorsque ceux-ci exercent un contrôle sur les différentes dimensions de leurs apprentissages.

Les stratégies d'autorégulation, quant à elles, sont une composante essentielle de l'apprentissage autorégulé, lequel est né dans les années 70 d'une envie d'impliquer plus fortement l'élève dans ses apprentissages (Zimmerman & Martinez-Pons, 1986). Ce style d'apprentissage est né d'un changement de conception qui prônait l'autonomie des apprenants d'où vient, par exemple, le slogan « apprendre à apprendre » (Viau, 1994, p.86) qui a été longtemps le fer de lance de l'éducation au Québec.

Les stratégies d'autorégulation sont présentes pour faciliter les apprentissages et les acquisitions de l'élève, pour lui permettre de devenir responsable face à ses apprentissages et de progresser au mieux.

Nous constatons que les caractéristiques citées ci-dessus se rapprochent de celles de l'autoévaluation car, comme nous le verrons dans les pages suivantes, l'autoévaluation est une stratégie d'autorégulation et vise donc les mêmes objectifs (Viau, 1994).

Nous savons que les stratégies d'autorégulation se développent, entre autres, avec l'âge des élèves, selon leur niveau, grâce à des programmes spécialisés. Par contre, nous n'avons découvert aucune recherche démontrant que les instruments d'auto-évaluation favorisent leur développement.

L'idée de cette recherche est d'effectuer une étude comparative entre des classes où nous retrouvons l'instrumentation de l'autoévaluation et des classes où nous ne la retrouvons pas. Pour ce faire, nous souhaitons rencontrer des enseignants qui pourraient clarifier pour nous l'instrumentation de l'autoévaluation dans leur classe mais également questionner les élèves sur le développement de leurs stratégies d'autorégulation, qu'ils utilisent ou non des instruments d'autoévaluation. La comparaison entre ces classes pourrait nous donner un aperçu de l'impact positif ou négatif de l'instrumentation de l'autoévaluation sur le développement des stratégies d'autorégulation des élèves.

A partir de cette réflexion, nous sommes arrivée au questionnement de départ qui se trouve à la page suivante.

*Dans quelle mesure les instruments d'autoévaluation utilisés par les enseignants  
développent les stratégies d'autorégulation des élèves ?*

Dans les pages qui vont suivre, nous allons présenter les éléments conceptuels de notre recherche, à savoir les stratégies d'autorégulation.

# ÉLÉMENTS CONCEPTUELS DE LA RECHERCHE

## 1. Stratégies d'autorégulation

Avant de pouvoir nous attarder sur le concept de stratégies d'autorégulation, nous devons, tout d'abord, clarifier ceux de régulations et d'autorégulation.

### 1.1 Régulations

Les régulations sont « les mécanismes qui assurent le guidage, le contrôle et l'ajustement des activités cognitives, affectives et sociales » (Allal, 2007, p.9) sans lesquels l'élève ne peut améliorer ses apprentissages.

La régulation de l'apprentissage qui est une des conséquences de l'auto-évaluation peut se résumer à des opérations successives visant à :

- Fixer un but et orienter l'action vers celui-ci.
- Contrôler la progression de l'action vers le but.
- Assurer un retour sur l'action.
- Confirmer ou réorienter la trajectoire de l'action, et/ou redéfinir le but. (Allal, 2007, p.8)

Par ailleurs, Allal (1988) a réalisé une distinction en trois formes de la régulation associée à l'évaluation formative.

Dans un premier temps, il y a régulation interactive lorsque l'évaluation formative est fondée sur des interactions de l'élève avec l'enseignant, les autres élèves et le matériel permettant une autorégulation de l'apprentissage. L'intégration des différents modes de régulation interactive dans une activité d'enseignement permet des adaptations continues en cours d'apprentissage. L'avantage de cette régulation est qu'elle fournit des feedbacks à l'élève qui stimulent son implication dans chaque phase d'enseignement.

Dans un deuxième temps, la régulation rétroactive intervient lorsque l'évaluation formative est réalisée à la fin d'une phase d'enseignement. Elle offre la possibilité à l'élève de découvrir les objectifs qui ont été atteints et ceux qui ne l'ont pas été. L'évaluation effectuée produit un feedback qui lui permet de sélectionner les moyens (démarches, ressources humaines et matérielles) qui lui permettront d'atteindre, cette fois-ci, les objectifs fixés. Nous constatons donc que la régulation rétroactive correspond à la notion de remédiation.

Enfin, la régulation proactive consiste dans la « prévision d'activités de formation futures, orientées davantage vers la consolidation et l'approfondissement des compétences des élèves que vers la remédiation [...] » (Allal, 1988a, cité par Abrecht, 1991, p.38). Dans un premier temps, les élèves qui ont rencontré des difficultés dans une séquence d'enseignement/apprentissage sont concernés par cette régulation. Dans cette situation, l'enseignant va essayer de proposer une activité nouvelle, motivante pour les élèves, pour leur permettre de réguler leur apprentissage et ainsi le consolider. Dans un deuxième temps, cette régulation peut également toucher les élèves qui n'ont pas éprouvé de difficulté durant la séquence. Dans cette situation, l'enseignant va essayer d'organiser des activités nouvelles en vue d'approfondir leurs acquisitions. Nous pouvons rajouter, pour conclure, que cette régulation prend en compte les différences entre les élèves. Elle est donc liée à la préoccupation de la différenciation de l'enseignement en fonction des besoins des apprenants.

Buysse (2007) précise que les régulations ne peuvent avoir un effet sur les apprentissages des élèves que si « elles s'intègrent au processus d'autorégulation de l'apprenant » (p.14). C'est pourquoi, dans le chapitre suivant, nous allons présenter ce processus.

## 1.2 Autorégulation

Laveault, Leblanc et Leroux (1999) disent que l'autoévaluation est un moyen sûr d'assurer une régulation continue des apprentissages, de façon individuelle. Elle assure donc une continuité des régulations, permettant à l'élève d'exercer une forme de contrôle cognitif sur tous les aspects de la tâche ainsi qu'une différenciation des régulations qui tient compte des besoins différents de chaque élève.

Lorsque l'élève exerce une régulation par lui-même, c'est-à-dire interne, nous l'appelons autorégulation. Pour Allal, Rouiller et Saada-Robert (1995), cette autorégulation se réalise par trois opérations de nature distincte : l'anticipation, le contrôle et l'ajustement qui « interagissent entre elles et modifient leurs résultats grâce à des boucles de rétroaction » (Buysse, 2007, p.15) :

- L'anticipation traduit l'organisation des représentations du sujet en orientations assurant le guidage des processus de production ; elle détermine ce qui devra être contrôlé lors de l'exécution de la tâche et est modifiée lors d'un éventuel ajustement.
- Le contrôle (monitoring) implique une comparaison entre un état présent en rapport à la tâche et un état-but anticipé.
- L'ajustement vise la réduction de la distance entre l'état présent et l'état-but par la réorientation des processus de production, impliquant ainsi une modification des représentations et donc de l'anticipation. (Buysse, 2007, p.15)

L'autorégulation et l'apprentissage autorégulé sont des termes qui sont souvent confondus, même dans la littérature spécialisée. Pour clarifier cette confusion, nous allons reprendre les propos de Boekaerts (1999) qui disent que l'apprentissage autorégulé consiste en des pensées, sentiments et actions qui sont orientés vers les buts fixés par l'apprenant lui-même. Nous voyons donc que le contrôle est entre les mains de l'élève, tout comme pour l'autorégulation mais qu'en plus, l'anticipation est également entre ses mains. Cela signifie que l'élève, dans la plus grande autonomie possible, doit fixer les buts de ses apprentissages.

Nous pouvons donc ressortir le fait que l'autonomie de l'élève quant à l'anticipation, au contrôle et à la vérification de ses apprentissages contribue pleinement à un apprentissage autorégulé.

Enfin, nous pouvons conclure en précisant que ce dernier comprend une autorégulation, ainsi qu'une « motivation intrinsèque, comprise comme permettant la détermination de l'objectif, ou une volition, permettant l'intériorisation directe de l'objectif » (Buysse, 2007, p.29). Nous retiendrons donc cette dernière définition pour notre travail.

## 1.3 Origine des stratégies d'autorégulation

Pour découvrir l'origine des stratégies d'autorégulation, nous pouvons, tout d'abord, revenir aux sources de l'apprentissage autorégulé. Zimmerman et Martinez-Pons (1986) précisent que, dans les années 70, de nombreuses recherches (Bandura, 1977, 1982 ; Coates & Thoresen, 1979 ; Karoly & Kanfer, 1982 ; Meichenbaum, 1978 ; Thoresen &



Mahoney, 1974) ont traité de l'élève actif physiquement et mentalement dans ses apprentissages, c'est-à-dire de l'élève qui utilise tout autant la réflexion que les actions pour mener à bien ses apprentissages pour ainsi emmagasiner de nouvelles connaissances et de nouvelles compétences.

Zimmerman et Martinez-Pons (1986) précisent que ces chercheurs ont utilisé différents termes pour nommer ce type d'apprentissage : « apprentissage autocontrôlé, apprentissage autorenforcé ou encore apprentissage en auto-instruction » (p.615) mais, à présent, les chercheurs et théoriciens qui s'intéressent à ce type d'apprentissage (Zimmerman, Boekaerts, Martinez-Pons, Pintrich, Schunk, pour n'en citer que quelques-uns) utilisent le terme d'apprentissage autorégulé.

Zimmerman (1989) dit qu'un élève peut se décrire comme autorégulé selon son degré de participation en des termes métacognitif, comportemental et motivationnel dans ses propres processus d'apprentissage. D'après Zimmerman (1989), ces élèves réalisent des efforts personnels pour acquérir de nouvelles connaissances et compétences plutôt que de compter sur les autres, enseignants et/ou parents. Il dit encore que, pour qu'un élève soit considéré comme autorégulé, ses processus d'apprentissage doivent impliquer l'utilisation de stratégies d'autorégulation visant à atteindre les objectifs fixés sur la base des perceptions d'auto-efficacité.

De la définition proposée par Zimmerman (1989), nous retiendrons que, pour ce dernier, les stratégies d'autorégulation sont une composante essentielle de l'apprentissage autorégulé.

#### 1.4 Définition

Zimmerman (2000) met en évidence le fait que dans sa régulation l'individu utilise autant les actions que les pensées et les sensations. La régulation métacognitive a mis en exergue le rôle de la pensée et de la réflexion comme moyens de se réguler et l'apprentissage autorégulé a également attribué ce rôle aux actions, qui, dans ce contexte, sont souvent traduites par l'idée de procédures ou de stratégies. Celles-ci constituent les principales composantes des modèles de l'apprentissage autorégulé.

Ces stratégies sont dirigées vers un but et ce dernier est déterminé par l'individu lui-même. Bien plus, l'apprenant génère souvent intentionnellement les pensées, sensations et actions qui lui semblent nécessaires dans la poursuite du but. Il ne subit pas son apprentissage mais prend une place proactive dans celui-ci.

Viau (1994), en lien avec les propos de Zimmerman (2000), nous rend attentif au fait que l'élève, dans ses apprentissages, utilise des stratégies d'autorégulation qui sont « des stratégies cognitives que l'élève utilise consciemment, systématiquement et constamment lorsqu'il assume la responsabilité de son apprentissage » (Zimmerman, 1986, 1990b, cités par Viau, 1994, p.83).

Plusieurs points ressortent de cette définition. Tout d'abord, les stratégies d'autorégulation sont des stratégies cognitives utilisées par l'élève et ne sont donc pas observables. Par contre, nous pouvons « observer les actions par lesquelles elles se traduisent » (Viau, 1994, p.84). Concernant la stratégie de planification que nous présenterons ultérieurement, un élève pourra créer un tableau rassemblant toutes les activités à effectuer pour atteindre les objectifs fixés, quand un autre pourra lister dans un ordre bien précis les actions à mener. Ces exemples nous montrent que les stratégies d'autorégulation sont les mêmes chez chaque enfant mais qu'elles sont mises en pratique, chez chacun d'eux, d'une façon différente.

Le second point que nous pouvons ressortir de cette définition est le fait que « les stratégies d'autorégulation sont utilisées, en général, consciemment, systématiquement et

constamment » (Viau, 1994, p.84). Cela signifie que « l'élève qui utilise ces stratégies sait ce qu'il doit faire lorsqu'il accomplit une activité d'apprentissage, le fait de façon ordonnée, et cela pour chaque activité qu'on lui propose de faire » (Viau, 1994, p.84). Enfin, nous pouvons encore noter que les stratégies d'autorégulation sont des outils qui permettent à l'élève de devenir de plus en plus responsable de ses apprentissages et d'entrer dans une certaine autonomie.

## 1.5 Types de stratégies d'autorégulation

Pour notre recherche, nous nous sommes basée sur la classification des stratégies d'autorégulation de Viau (1994) qui s'est inspiré de Zimmerman (1986). Il a regroupé les différentes stratégies en trois types : les stratégies métacognitives, de gestion et motivationnelles.

STRATEGIES METACOGNITIVES	STRATEGIES DE GESTION	STRATEGIES MOTIVATIONNELLES
Planification	Choisir un rythme d'apprentissage	Se fixer des buts à atteindre
Monitoring	Choisir un lieu d'apprentissage	Se donner des défis à relever
Autoévaluation	Choisir des ressources humaines et matérielles	Se récompenser

*Figure 1 : Les stratégies d'autorégulation selon Viau (1994, p.85), inspiré par Zimmerman (1986)*

### 1.5.1 Stratégies métacognitives

« La métacognition correspond à la conscience qu'une personne a de son fonctionnement cognitif et des stratégies qu'elle utilise pour réguler sa façon de travailler intellectuellement » (Pintrich, 1990, cité par Viau, 1994, p.85). Il s'agit du dernier aspect de cette définition que Viau (1994) appelle stratégies métacognitives.

Dans un premier temps, il est important de préciser que la stratégie de planification, appelée ici stratégie de préparation ou d'anticipation, est scindée en deux sous-stratégies – détermination du but et planification – qui vont être présentées dans le paragraphe suivant.

Les stratégies de préparation ou d'anticipation de l'action constituent des éléments décisionnels préalables à l'action (Zimmerman, 2000) et sont capitales dans la mise en œuvre de séquences d'actions efficaces et cohérentes. Elles permettent à l'élève d'organiser ses connaissances ainsi que les stratégies à utiliser en référence à l'action en cours. Elles sélectionnent celles qui paraissent les plus utiles, évaluent les alternatives en fonction du but fixé et choisissent finalement les actions qui vont être menées.

Zimmerman (2000) nous précise que, par la détermination du but, l'élève décide du point d'aboutissement, de l'état final des procédures qu'il va mener. Le but qu'il se fixe lui permet également d'activer ses connaissances de base mais aussi les connaissances relatives au domaine traité (Pintrich, 2000). C'est à partir du moment où le but est fixé et où les connaissances sont activées que la planification des actions à entreprendre, ou des procédures à exécuter, peut être mise en œuvre.

La planification peut prendre la forme d'un plan d'action où l'individu programme les procédures et stratégies à mettre en œuvre afin d'atteindre le ou les buts déterminés (Viau, 1994). Par contre, elle n'est pas toujours décrite jusqu'au détail de l'action et peut

rester de l'ordre d'objectifs opérationnels ou d'étapes générales (Richard, 1998). D'après nous, la planification est une stratégie très utile pour l'élève. En effet, dans un premier temps, elle lui permet d'organiser chaque étape de travail et d'ainsi sélectionner chaque stratégie et procédure à utiliser à un moment précis. Cela optimise l'activité de l'élève. Dans un deuxième temps, elle génère une représentation anticipatrice de l'action. En projetant mentalement des actions et en évaluant leurs résultats potentiels avant de les mettre en œuvre, la planification permet de repérer une série d'erreurs dans le choix des procédures.

Selon Viau (1994), la seconde stratégie métacognitive, le monitoring, est utilisée en cours d'activité. Elle permet à l'élève d'évaluer constamment l'efficacité d'une stratégie d'apprentissage utilisée et de l'ajuster, s'il le faut. Elle permet également à l'élève de vérifier s'il éprouve ou non des difficultés à effectuer une tâche.

L'autoévaluation, quant à elle, permet à « l'élève d'évaluer les apprentissages qu'il a faits en mesurant le degré d'atteinte des objectifs qu'il s'était fixé » (Viau, 1994, p.86). Il est important de préciser que, pour que cette stratégie puisse avoir l'effet escompté, il faut que l'élève, avant de débiter une tâche, fixe des objectifs ou, tout du moins, qu'il s'approprie les objectifs de l'enseignant si c'est ce dernier qui les a fixés.

Pour terminer, nous voulons compléter les stratégies métacognitives par la « stratégie de régulation » (Boekaerts, 1996, p.107). En effet, une autoévaluation ne sert à rien s'il n'y a pas régulation des apprentissages. Boekaerts (1996) présente cette stratégie sous la forme de trois axes distincts. Premièrement, l'élève doit pouvoir se représenter mentalement l'objectif d'apprentissage qu'il a défini ou que l'enseignant a défini et le redéfinir si nécessaire. Deuxièmement, il doit pouvoir élaborer un plan d'action et le modifier s'il ne permet pas d'atteindre l'objectif défini précédemment. Troisièmement, l'élève doit aussi être capable d'ajuster son comportement afin que cela puisse lui permettre d'atteindre, enfin, le but fixé.

### 1.5.2 Stratégies de gestion

Ces stratégies ont trait à la mise en place des conditions environnementales optimales à l'apprentissage de l'élève. Ces conditions étant propres à chacun, une forte composante métacognitive intervient dans ces stratégies. Chaque élève doit savoir dans quelles conditions il est le plus efficace.

La première stratégie de gestion a trait au choix d'un rythme d'apprentissage. Il s'agit de la gestion de l'organisation du travail dans le temps qui concerne, dans un premier temps, la planification du travail scolaire et, dans un deuxième temps, la répartition entre travail scolaire et loisirs (Zimmerman, Bonner & Kovach, 2000). Pour notre recherche, nous nous intéressons à la planification du travail scolaire. Selon Pintrich (2000), il s'agit de la structuration d'un plan horaire regroupant les différentes activités que l'élève doit effectuer. La réalisation d'un tel plan lui permet de définir le temps imparti pour chaque activité, le moment de la journée ainsi que le rythme choisi pour les réaliser. Comme le dit Viau (1994), certains élèves préfèrent travailler le matin quand d'autres sont plus efficaces le soir. De plus, certains élèves sont capables de travailler de longues heures durant quand d'autres doivent entrecouper leur travail de pauses.

Concernant l'ordre suivi par l'élève pour la réalisation des activités, celui-ci peut être établi selon différents critères ou différentes habitudes. En effet, certains élèves préfèrent commencer par les activités plus difficiles, d'autres par les plus faciles. D'autres élèves encore préfèrent commencer par les branches principales quand d'autres préfèrent commencer par les branches secondaires.

La seconde stratégie de gestion est celle du choix d'un lieu d'apprentissage. Elle permet à l'élève de créer un environnement physique propice à l'apprentissage. Selon Zimmerman et Martinez-Pons (1990), il s'agit de la structuration de l'environnement et selon Viau (1994), elle peut toucher le local d'étude ou encore la place de l'élève en classe. Pour Boulet, Savoie et Chevrier (1996), la gestion du lieu d'apprentissage a pour but premier la gestion du bruit. En effet, la structuration de l'environnement devrait pouvoir offrir à l'élève des conditions propices à l'apprentissage qui passent, entre autres, par la gestion du bruit et donc la recherche de calme qui favorise une concentration optimale.

La gestion des ressources matérielles offre à l'élève la possibilité d'organiser et de gérer son environnement d'apprentissage en l'aidant, dans un premier temps, à reconnaître les ressources matérielles disponibles et en lui permettant, dans un deuxième temps, d'en faire une gestion efficace et adaptée selon ses besoins (Boulet *et al.*, 1996). Les ressources matérielles à disposition de nos élèves peuvent être les livres de la bibliothèque, le dictionnaire, Internet, des documents reçus en classe ou encore des documents personnels. Comme précisé précédemment, la gestion des ressources matérielles nécessite, d'une part, que l'élève identifie quelles sont les ressources disponibles et, d'autre part, qu'il les utilise en fonction de ses besoins (Boulet *et al.*). La « stratégie de recherche d'informations » (Zimmerman & Martinez-Pons, 1986, p.618 ; Zimmerman, 1989, p.337 ; Baird, 1983, Wang, 1983, cités par Zimmerman & Martinez-Pons, 1990, p.51) est caractéristique de cette gestion. Il s'agit, selon ces auteurs, des démarches entreprises par l'élève afin d'obtenir des informations supplémentaires à partir de sources autres que des personnes.

La gestion des ressources humaines, quant à elle, permet à l'élève de disposer des ressources non matérielles qu'il a à sa disposition. Comme précisé dans le paragraphe précédent, elle nécessite, dans un premier temps, que l'élève apprenne à reconnaître les ressources disponibles et, dans un deuxième temps, qu'il les sollicite. L'élève, en classe, peut se faire aider ou conseiller par son enseignant, ses camarades ou encore son tuteur. Viau (1994) précise encore que le fait de choisir de travailler avec certains de ses camarades plutôt que d'autres est également un exemple explicite de l'utilisation de cette stratégie. Quand l'élève réalise des activités scolaires à la maison, il peut se tourner vers ses parents, ses frères et sœurs ou encore un autre membre de sa famille. Un des éléments caractéristiques de cette gestion est la recherche d'aide ou « recherche d'assistance sociale » (Zimmerman & Martinez-Pons, 1986, p.618 ; Zimmerman, 1989, p.337 ; Zimmerman, 1983, cité par Zimmerman & Martinez-Pons, 1990, p.51).

### 1.5.3 Stratégies motivationnelles

Les deux premières stratégies motivationnelles consistent, selon Viau (1994) à se fixer des buts à atteindre ainsi que des défis à relever. Cela permet à l'élève de développer des perceptions de soi plus positives comme la croyance en sa capacité de réussir un certain type de tâche ou encore à « se convaincre de l'importance de ce qu'il a fait » (Viau, 1994, p.88). Nous pouvons ensuite dire que cette croyance en ses capacités détermine le niveau d'engagement cognitif de l'élève. Plus la croyance est positive, plus l'engagement cognitif est grand. En effet, comme le dit Viau (1994), l'élève devient de moins en moins dépendant des stratégies que l'enseignant lui fournit et il génère ainsi une utilisation plus importante de stratégies propres qui aboutit à des issues plus favorables quant à la performance scolaire.

Quant à la dernière stratégie motivationnelle, elle consiste à se promettre et se donner des récompenses lorsque le but fixé est atteint ou lorsque le défi donné est relevé. En effet, il est toujours très motivant de savoir qu'une récompense nous attend après l'effort et le travail.

Nous constatons, par ces quelques lignes, que les modèles exclusivement cognitifs ne peuvent pas expliquer à eux seuls la qualité de l'apprentissage et la réussite. Dans cette idée, les différents modèles de l'apprentissage autorégulé englobent des facteurs plus sensibles, tels que les processus motivationnels, comme nous venons de le voir, ou encore émotionnels.

Pour conclure, reprenons les propos de Viau (1994) qui dit que « les stratégies motivationnelles sont des stratégies d'autorégulation que l'élève utilise pour augmenter ou conserver sa motivation à accomplir une activité » (p.88). Boekaerts (1996, 1997) nous précise d'ailleurs qu'il ne suffit pas que l'élève dispose de stratégies cognitives et d'autorégulation cognitive mais qu'il doit aussi être motivé à les utiliser.

## CONTEXTE DE LA RECHERCHE

La présentation des éléments conceptuels de notre recherche a mis en évidence le lien qui peut se tisser entre les stratégies d'autorégulation et l'autoévaluation. Nous avons pu constater qu'un élève autorégulé, selon Zimmerman (1989), utilise des stratégies d'autorégulation et parmi elles, celle d'autoévaluation. De plus, les stratégies d'autorégulation, tout comme l'autoévaluation, sont présentes pour faciliter les apprentissages et les acquisitions de l'élève et pour lui permettre de devenir responsable face à ses apprentissages. Enfin, il nous semble encore important de préciser que « l'autonomie dans le contrôle et la vérification contribuent pleinement à un apprentissage autorégulé » (Buysse, 2007, p.28). Pour consolider cette affirmation, nous pouvons également ressortir le fait que Boekaerts (1996, 1997), dans son modèle de l'apprentissage autorégulé, présente l'autoévaluation comme une stratégie d'autorégulation cognitive, ce qui nous ramène au tableau des stratégies d'autorégulation de Viau (1994, p.85).

Dans notre introduction, nous avons précisé l'idée que nous voulions vérifier l'impact que pouvaient avoir les instruments d'autoévaluation sur le développement des stratégies d'autorégulation. Nous voulons donc voir comment se développent les stratégies d'autorégulation dans un contexte d'autoévaluation. C'est pourquoi, dans les pages suivantes, nous allons présenter l'autoévaluation ainsi que son instrumentation en tant que contexte de notre recherche.

### 1. Autoévaluation

Comme le dit Scallon (1997), le développement de l'autonomie, apprendre à apprendre, l'acquisition du sens critique, la responsabilisation, entre autres, figurent aux premiers rangs des grands objectifs de notre système éducatif.

C'est dans ce sens que l'évaluation devrait progressivement devenir une tâche réalisée aussi par l'apprenant et pas seulement par l'enseignant. La prise en mains de l'évaluation par les élèves peut ainsi aider à atteindre les objectifs cités ci-dessus. En effet, comme nous allons le voir dans les chapitres suivants, l'autoévaluation rend l'apprenant responsable de ses apprentissages et lui montre que ce n'est pas l'enseignant qui est maître de ses succès ou de ses échecs. Cela le motive à aller de l'avant et à toujours vouloir progresser.

#### 1.1 Définition

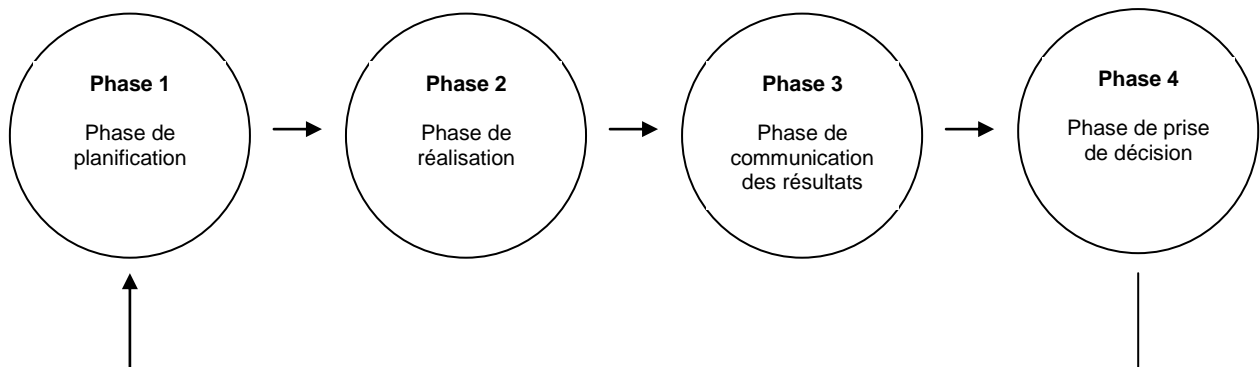
Le préfixe utilisé dans autoévaluation nous présente bien la situation. En effet, nous comprenons que ce terme désigne une évaluation réalisée par un individu sur son propre travail ou comportement.

Comme l'élève s'évalue, il se sent encore plus impliqué dans ses apprentissages. Legendre (1993) nous précise d'ailleurs que l'autoévaluation est « un processus par lequel un sujet est amené à porter un jugement sur la qualité de son cheminement, de son travail ou de ses acquis en regard d'objectifs prédéfinis et tout en s'inspirant de critères précis d'appréciation » (p.113). L'élève doit donc prendre ses démarches et son travail comme objet d'évaluation et, pour reprendre un des objectifs de notre système éducatif, y poser un regard critique afin de ressortir les aspects positifs et négatifs en vue d'une progression. Il est important que l'élève prenne ses erreurs et ses difficultés comme un moyen d'avancer et il doit toujours avoir à l'esprit l'envie d'améliorer son travail.

Doyon et Legris-Juneau (1991) proposent une approche de l'autoévaluation en quatre étapes :

- Une phase de planification qui permet à l'enseignant, avec l'aide de ses élèves, de fixer les objectifs d'apprentissage qui doivent être atteints au cours d'une séquence et de préciser les critères d'évaluation de ces objectifs.  
De plus, durant cette première phase, l'élève doit se fixer des objectifs personnels à atteindre durant la séquence et réfléchir aux moyens pour y parvenir. Il doit aussi, pour espérer s'évaluer et progresser au mieux, se familiariser avec les critères d'évaluation.
- Une phase de réalisation au cours de laquelle les élèves effectuent les activités d'autoévaluation et consignent leurs résultats.
- Une phase de communication des résultats qui permet aux élèves d'informer leurs parents des résultats obtenus.  
Il est important de préparer cette rencontre. L'élève, aidé de son enseignant, doit choisir les informations qu'il souhaite transmettre à ses parents et doit aussi choisir un moment propice pour le faire.
- Une phase de prise de décision durant laquelle l'élève prend conscience du cheminement effectué dans ses apprentissages.  
Ensuite, grâce à cette prise de conscience et aux feedbacks reçus de la part de l'enseignant et des parents, l'élève va fixer de nouveaux objectifs personnels à atteindre qui lui permettront de réguler ses apprentissages et poursuivre sa progression.

Cette approche en quatre étapes favorise le processus d'évaluation et place l'autoévaluation dans un contexte où beaucoup d'acteurs – enseignants, parents, élèves – doivent intervenir.



**Figure 2** : Processus d'autoévaluation selon Doyon et Legris-Juneau (1991, p.3)

La figure ci-dessus illustre les quatre phases de l'autoévaluation de Doyon et Legris-Juneau (1991). Elle nous montre également que le processus d'autoévaluation est cyclique, c'est-à-dire qu'il se vit à l'intérieur d'une séquence d'enseignement/apprentissage sur une durée déterminée. Par ailleurs, dès que la dernière phase a été réalisée, l'élève retourne à la première phase du fait de devoir se fixer de nouveaux objectifs lui permettant de réajuster ses apprentissages.

Concrètement, l'autoévaluation ne peut se réaliser qu'à l'aide d'objectifs et de critères de réussite qui doivent absolument être communiqués aux élèves, en début de séquence. Si ces informations ne sont pas rendues transparentes, ils ne peuvent pas s'autoévaluer. En



effet, les objectifs représentent ce qui est attendu de l'élève et les critères de réussite permettent de juger la qualité du travail réalisé. Ils donnent donc du sens au processus d'apprentissage.

Ces deux éléments se retrouvent dans la notion de référent qui s'oppose à celle de référé (Campanale, 2001). Le référent comporte donc les objectifs d'apprentissage ainsi que les critères de réussite du produit attendu. Le référé, quant à lui, représente ce qui est observé.

Cela veut simplement dire que l'élève compare son travail avec un travail standard qui représente ce qui est attendu. Comme Legendre (1993) le souligne, il peut donc porter un jugement sur la qualité de son travail en vue d'une régulation.

En classe, pour que ce processus d'autoévaluation soit concrètement utilisé, les enseignants doivent fournir à leurs élèves des instruments d'autoévaluation qui peuvent être de différents types. Le chapitre suivant va nous permettre de les présenter.

## 2. Instruments d'autoévaluation

Pour que les élèves puissent s'évaluer, ils doivent se comparer à un référentiel qui comporte, en général, les objectifs d'apprentissage ainsi que les critères d'évaluation. En effet, si l'élève ne possède pas une référence à laquelle se comparer, il ne pourra évidemment pas évaluer ses performances.

Allal (1991) nous dit alors que l'autoévaluation se réalise dans une perspective à référence critérielle. Cela veut dire que l'élève va comparer son travail à des critères de performance préétablis en lien, entre autres, avec les objectifs d'apprentissage.

Dans un deuxième temps, comme nous le dit Abrecht (1991), pour que l'autoévaluation fonctionne, il faut apprendre à l'élève à s'évaluer. C'est à ce moment que l'enseignant intervient en lui fournissant des instruments. Ces derniers vont aider l'élève à se situer face aux objectifs d'apprentissage et à évaluer les démarches entreprises. Ensuite, il ne faut pas oublier que nous parlons d'une démarche d'autoévaluation mais que, malgré tout, l'enseignant doit toujours être présent pour épauler les élèves tout au long du processus.

Les instruments permettant l'autoévaluation sont nombreux et de divers types. Nous en avons sélectionné quatre que nous allons présenter dans les chapitres suivants. Notre sélection s'est réalisée selon un simple critère. En effet, nous avons choisi les instruments que nous avons découverts lors du thème 4.6 à la HEP.

### 2.1 Check-list

Selon de Peretti (1986), une check-list « se présente sous forme d'une liste de propositions ou d'objectifs couvrant un ou plusieurs domaines clairement délimités » (p.45). L'élève qui utilise cet instrument peut s'autoévaluer grâce à des critères comme, par exemple, existence/absence, oui/non, présence/absence, bon/moyen/faible ou bien sur des échelles d'intensité de fréquence, de réalité ou encore d'acquisition.

Les check-lists cherchent à atteindre divers objectifs listés par de Peretti (1986, p.45) :

- Faire le point sur un problème.
- Vérifier les éléments d'une démarche ou d'une méthode choisie.
- Ne rien omettre dans une recherche ou une étude sur un domaine défini.



- Se situer par rapport à des références.
- Estimer l'importance pour soi de telle ou telle proposition.
- Assurer une sécurité.

De plus, il complète ces objectifs en listant tous les domaines qui peuvent être évalués grâce à la check-list et au graphique (cf. p.18) ainsi que ce sur quoi peut porter l'évaluation. Nous retrouvons ces différents points dans les tableaux ci-dessous.

<b>Domaines pouvant être évalués grâce à la check-list et au graphique</b>	
Les comportements	Les procédures
Les résultats	Les aptitudes
Les acquisitions	Les capacités
Les connaissances mémorisées	Les savoir-faire
Les enseignements	Les intérêts
Les méthodes	Les distorsions
Les chances	Les risques
Les possibilités de transfert	Les climats
Les relations	Les images

**Figure 3 :** Domaines pouvant être évalués grâce à la check-list et au graphique selon de Peretti (1986, p.55)

<b>Ce sur quoi peut porter l'évaluation</b>	
Les documents produits	Les opérations effectuées
Les situations vécues	Les structures en place
Les connaissances acquises	Le savoir-faire
Les évolutions de personnalité	

**Figure 4 :** Ce sur quoi peut porter l'évaluation selon de Peretti (1986, p.55)

De Peretti (1986), dans son ouvrage, nous donne quelques pistes quant à l'élaboration d'une check-list. Pour commencer, l'enseignant doit avoir une bonne connaissance du sujet traité. Ensuite, la présentation de cet instrument doit être « claire et sans ambiguïté au niveau du contenu ainsi que brève et concise au niveau de la formulation » (p.46).

Cet instrument ne demande que peu de temps pour être utilisé et peut être rempli par un élève ou de manière collective. Il aide l'élève à prendre conscience de comportements qui peuvent et devraient évoluer. Il est donc important d'insister sur le fait que cet instrument est un outil offrant à l'élève la possibilité d'évoluer favorablement dans ses apprentissages. Il ne faut en aucun cas qu'il culpabilise en découvrant ses erreurs et difficultés. Comme le dit Abrecht (1991), il est nécessaire d'apprendre l'autoévaluation

aux élèves pour, entre autres, leur enseigner que l'erreur n'est pas forcément négative et peut être un tremplin pour leur permettre de réguler leurs apprentissages.

Pour conclure, nous pouvons encore préciser, à l'aide des propos de de Peretti (1986), qu'au cours d'une séquence d'enseignement/apprentissage, la check-list peut servir de grille d'observation ou d'analyse. Elle peut permettre à l'élève d'analyser son comportement face à une activité ainsi que ses acquisitions et à l'enseignant d'effectuer un bilan de l'enseignement transmis, grâce aux résultats des autoévaluations.

## 2.2 Graphique

Le graphique est l'instrument parfait pour effectuer une évaluation rapide, à un moment donné, quand l'enseignant sent que cela est nécessaire. Pour ce faire, les élèves « viennent marquer des appréciations en localisant leurs impressions sur des aires définies » (de Peretti, 1986, p.437).

Le processus revient à sonder le groupe à un moment donné de façon active en stimulant le déplacement des individus vers un tableau et en obtenant rapidement un graphique lisible par tous à partir duquel une discussion peut s'établir. Il se crée ainsi une sorte de constatation collective utile à la réflexion de chacun et permettant aux enseignants ou formateurs d'ajuster leur action pédagogique. (de Peretti, 1986, p.437)

L'explication de ce processus d'évaluation nous montre qu'il se fait de manière collective mais il faut préciser qu'il peut également se réaliser de manière individuelle par la distribution d'un graphique à chaque élève. Dans ce cas, il s'agit d'une autoévaluation plus personnelle.

Pour en venir aux domaines pouvant être évalués grâce au graphique ainsi que ce sur quoi peut porter une telle évaluation, nous pouvons nous reporter aux figures 3 et 4 de la page précédente.

De Peretti (1986) nous rend attentif au fait que l'évaluation graphique peut se présenter sous la forme d'une cible, d'une roue, d'un moulin ou encore de figures géométriques. Ces différentes figures sont ensuite partagées en plusieurs secteurs liés à des variables ou critères différenciés qui sont eux-mêmes divisés en sous-secteurs qui correspondent à une échelle d'intensité.

Ces variables peuvent porter sur les contenus travaillés en classe, le développement personnel de l'élève, ses relations avec ses camarades et son enseignant ou encore sur l'enseignement prodigué.

Il est intéressant de constater que les trois premières variables touchent l'élève plus personnellement. En effet, évaluer ces thèmes lui permet de se situer dans un domaine et vérifier où il éprouve encore des difficultés en vue de s'améliorer. Quant à la dernière variable, le fait de la traiter dans une telle évaluation lui montre qu'il a son mot à dire dans l'organisation même de l'enseignement. Cela est important pour l'élève qui sent que l'enseignant n'est pas présent pour lui-même mais pour ses élèves et leurs besoins.

## 2.3 Portfolio

Comme nous le dit Scallon (1997), c'est grâce au portfolio ou en français dossier d'apprentissage que le traitement de l'autoévaluation atteint son apogée.

Forgette-Giroux et Simon (1998) présentent le portfolio comme « un recueil continu et systématique d'une variété de données qui témoignent du progrès de l'élève par rapport à la maîtrise d'une compétence jugée à partir d'une échelle descriptive » (p.86). D'après Scallon (2003, p.2) ce recueil regroupe des pièces qui doivent servir de témoins ou d'indicateurs selon trois catégories de phénomènes :

- des réalisations de l'élève qui témoignent de sa maîtrise de certains savoirs, savoir-faire ou de certaines stratégies jusqu'à la compétence visée elle-même ;
- de courtes descriptions de démarches empruntées pour accomplir une tâche ou un ensemble de tâches, du but ou des objectifs qu'il ou qu'elle s'est fixés, des difficultés rencontrées et des moyens pris pour s'améliorer (régulation) ;
- de courts textes dans lesquels l'élève exprime ses sentiments, sa motivation, sa satisfaction à l'égard des tâches accomplies et de sa progression.

D'après Scallon (2003, p.3), dans une démarche de portfolio, les comportements d'autoévaluation de l'élève peuvent se manifester comme suit :

- L'élève choisit parmi plusieurs essais le travail qui témoigne le mieux de ses apprentissages.
- L'élève attire l'attention du destinataire de son portfolio au regard d'un aspect particulier d'un travail qu'il y a inséré.
- L'élève décrit les points forts et les points faibles d'un travail qui a été retenu pour son dossier et les aspects sur lesquels il lui faut travailler davantage.
- L'élève choisit des essais contrastés (brouillon réalisé au début et version récente) dans le but de mettre en évidence les progrès accomplis.
- L'élève porte un jugement global sur sa progression (degré de satisfaction, perception).

Il est intéressant de constater que ces différents points ressortis par Scallon (2003) se rapprochent de ce que peuvent dire Simon et Forgette-Giroux (1994) concernant le portfolio. En effet, ces dernières insistent sur le fait que cet instrument d'autoévaluation permet à l'élève de prendre conscience des étapes de sa démarche d'apprentissage, des difficultés éprouvées, des améliorations apportées et finalement de la progression réalisée dans ses apprentissages.

Pour terminer, Scallon (2003) nous rend attentif au fait que, pour assurer le succès d'un tel projet, il faut tenir compte de certaines actions qu'il faut mener à des moments précis de celui-ci.

Dans un premier temps, le but poursuivi doit être clair pour l'enseignant et ses élèves. Il faut savoir que le portfolio est « un outil pour stimuler et développer la capacité de l'élève de s'autoévaluer et la capacité de prendre conscience de ses difficultés, de ses succès, de ses apprentissages et de ses progrès » (p.4). Il faut également mettre en place, dès ce même moment, un guide, sorte d'aide-mémoire qui suivra les élèves tout au long de la démarche. De plus, il est nécessaire de consacrer des moments au portfolio durant les heures de classe. Enfin, les objectifs ainsi que les critères d'évaluation de certains documents du portfolio doivent être déterminés et rendus transparents afin de faciliter l'autoévaluation des élèves. En effet, comme nous l'avons vu précédemment, Campanale (2001) insiste sur la nécessité d'avoir un référent regroupant les objectifs ainsi que les critères des différentes activités, pour rendre l'autoévaluation des élèves possible.

En conclusion, Scallon (2003) nous informe qu'il faut que les parents soient au courant du projet, car ils possèdent un rôle, celui de soutenir et d'encourager les élèves tout au long de la démarche.

## 2.4 Plan de travail hebdomadaire

Le plan de travail hebdomadaire est une organisation du temps de travail qui offre la possibilité aux élèves d'organiser leurs apprentissages et de travailler de manière autonome durant certaines heures de la semaine.

D'après Baumann (2005), le plan de travail hebdomadaire peut être introduit dans toutes les branches et dans tous les degrés primaires, pour autant que les élèves aient déjà vécu des expériences de travail en autonomie.

Il précise encore que la mise en place du plan de travail hebdomadaire peut se répartir en trois phases – introduction, phase de travail des élèves, réflexion/évaluation – que nous allons présenter ci-dessous.

La première phase a lieu le lundi matin. Les élèves reçoivent leur plan de travail et l'enseignant le présente. Il décrit les différentes tâches qui devraient être réalisées durant la semaine puis présente les différentes formes de travail ainsi que les différentes ressources à leur disposition. Par ailleurs, Hagmann (1997) ajoute que, lors de cette phase introductive, l'enseignant doit présenter les objectifs poursuivis par le plan de travail. Cela permet aux élèves, comme le dit Campanale (2001), d'avoir une référence à laquelle se comparer pour juger du travail accompli.

La seconde phase qui représente le moment où les élèves sont en apprentissage est la plus longue du plan de travail. Durant cette phase, les enfants réalisent des activités de manière individuelle, en duo ou en groupe et peuvent choisir dans quel ordre ils les effectuent. Ils peuvent également travailler à leur propre rythme tout en tenant compte des objectifs à atteindre en fin de semaine. Comme le dit Baumann (2005), cette manière d'organiser le travail permet une réelle différenciation des apprentissages selon le niveau de chaque élève. De plus, il nous précise encore que, dans le plan de travail, une partie des tâches doivent être effectuées durant la semaine et que, par la suite, les élèves plus rapides peuvent se lancer dans des activités supplémentaires. Baumann (2005) met en avant le fait qu'une première évaluation peut être effectuée durant cette phase intermédiaire. En effet, l'enseignant peut choisir, au hasard, différents travaux d'élèves pour les contrôler. Pour terminer avec cette phase, il est encore important de préciser que cette organisation du travail se prête bien à l'autocontrôle des activités.

Durant la troisième et dernière phase, les élèves et l'enseignant peuvent revenir sur le travail effectué, ressortir les points importants et faire des liens entre le savoir travaillé et la vie quotidienne. Cette phase permet également à l'enseignant d'évaluer le niveau de chaque élève. Pour ce faire, il peut ramasser leurs fiches d'exercices ou alors leur donner un test. Hagmann (1997) précise encore que l'élève, en fin de semaine, peut clore son plan de travail en réalisant un commentaire de sa semaine. L'enseignant peut faire de même avec chacun de ses élèves.

Pour le bon fonctionnement de cette manière de travailler, l'enseignant doit jouer un rôle bien précis. Baumann (2005) dit qu'il doit « expliquer, donner des exemples, pousser l'élève à approfondir sa réflexion, donner des sources, conseiller » (p.5). Il joue le rôle d'expert, de conseiller et de guide pour les élèves.

L'élève, quant à lui, développe son sens des responsabilités face à ses apprentissages et devient autonome dans son organisation (Hagmann, 1997 ; Baumann, 2005).

Baumann (2005) nous rend encore attentifs au fait que, pour assurer un bon fonctionnement du plan de travail, il faut également tenir compte de points plus pragmatiques, à savoir l'agencement de la classe ainsi que les règles de fonctionnement. Premièrement, l'organisation de l'espace doit être optimale pour permettre aux élèves de travailler, que ce soit seul, en duo ou en groupe, dans les meilleures conditions. Ensuite, les ressources matérielles ainsi que les différentes fiches doivent être rangées de façon à ce que les élèves puissent facilement se retrouver.

Concernant le matériel de chaque élève, ces derniers doivent avoir une fiche où se trouve le plan de la semaine ainsi qu'un dossier où ils doivent ranger le plan ainsi que toutes les fiches d'exercices.

Enfin, des règles de bon fonctionnement doivent être établies grâce à une discussion entre l'enseignant et les élèves. D'après Baumann (2005), il est aussi important que les parents prennent connaissance de cette discussion. Baumann (2005, p.7) a listé quelques règles qui sont les suivantes :

- Respecter les délais.
- Demander des conseils aux camarades.
- Chercher dans les livres avant Internet.
- Ne pas gêner les camarades dans le travail.
- S'il le faut, terminer les tâches à domicile.

# PROBLÉMATIQUE

## 1. Problématique

Maintenant que nous avons présenté les éléments conceptuels ainsi que le contexte de notre recherche, nous pouvons poser la problématique qui donne lieu à notre interrogation.

La lecture d'ouvrages nous a permis de découvrir que les stratégies d'autorégulation se développent grâce à différents moyens et facteurs. Tout d'abord, l'âge des élèves influence favorablement le développement des stratégies d'autorégulation. En effet, une étude de Paris et Newman a démontré que les élèves « n'ayant pas encore atteint l'âge de sept ans ont une vision naïve des compétences qu'ils doivent avoir pour réussir en contexte scolaire » (Viau, 1994, p.90). Les stratégies d'autorégulation se développent également selon le niveau des élèves et, pour justifier cette affirmation, nous pouvons reprendre l'étude menée par Zimmerman et Martinez-Pons (1990) qui permet de constater que les élèves forts utilisent plus fréquemment les stratégies d'autorégulation que les élèves plus faibles. Enfin, nous pouvons également dire que des programmes d'interventions spécifiques à la stratégie travaillée et à l'âge de l'élève peuvent être utilisés. Par exemple, Beal, Garrod et Bonitatibus (1990) montrent que le développement du monitoring par l'application d'un programme d'intervention est déjà possible en troisième et sixième primaire. Une autre recherche a montré que la verbalisation des différentes étapes d'une activité permet à des élèves de deuxième à quatrième année de se rendre compte de l'importance d'utiliser des stratégies d'autorégulation et d'améliorer leur perception de leur compétence et leur performance (Viau, 1994).

Nous pouvons constater que, bien entendu, plusieurs moyens et facteurs influencent le développement des stratégies d'autorégulation et que plusieurs recherches le prouvent. Par contre, nous n'avons recensé aucune recherche présentant les instruments d'autoévaluation comme des outils favorisant le développement des stratégies d'autorégulation et c'est pourquoi nous avons décidé de mettre en lien le développement des stratégies d'autorégulation avec l'utilisation d'instruments d'autoévaluation.

Enfin, pour justifier ce choix, nous pouvons argumenter que l'autoévaluation de l'élève est une stratégie d'autorégulation qui lui permet de réfléchir et de porter un regard critique sur ses apprentissages pour ainsi trouver des moyens de progression et d'amélioration. Elle lui permet également d'être plus autonome et responsable face à ses apprentissages. Quant aux stratégies d'autorégulation, elles sont des actions mises en place par l'élève pour optimiser ses apprentissages. Viau (1994) dit encore à ce sujet que les résultats de plusieurs recherches « confirment l'existence d'une forte corrélation entre la performance des élèves et l'utilisation qu'ils font de stratégies d'autorégulation » (p.90). Il dit encore que « les stratégies d'autorégulation permettent à l'élève d'être responsable de son apprentissage » (p.84). Dans ce sens, nous nous sommes dit que la réflexion menée grâce à l'autoévaluation peut permettre aux apprenants de développer leurs stratégies d'autorégulation. En effet, l'élève qui s'autoévalue à l'aide d'un instrument d'autoévaluation cherche, ensuite, à (auto)réguler ses apprentissages en utilisant différentes stratégies qui pourraient optimiser ses apprentissages.

# QUESTION DE RECHERCHE ET HYPOTHÈSES

## 1. Question de recherche

Comme nous l'avons exposé dans la problématique, nous observons les effets de l'utilisation d'instruments d'autoévaluation sur le développement des stratégies d'autorégulation des élèves.

Les éléments développés dans le cadre conceptuel et le contexte de notre recherche nous permettent donc d'élaborer la question centrale de notre recherche qui découle de la problématique que nous avons exposée et qui se formule de la manière suivante :

*Dans quelle mesure les instruments d'autoévaluation utilisés par les enseignants favorisent le développement des stratégies d'autorégulation d'élèves de cinquième et sixième primaire du Valais romand ?*

### 1.1 Hypothèses

A partir des définitions du processus d'autoévaluation et de son instrumentation, nous posons deux hypothèses qui découlent de la question de recherche et qui sont les suivantes :

1. *Les instruments d'autoévaluation sont des outils favorisant le développement des stratégies d'autorégulation des élèves.*
2. *Le plan de travail, à défaut de portfolio, est l'instrument d'autoévaluation favorisant le plus le développement des stratégies d'autorégulation des élèves.*

### 1.2 Sous-questions opérationnelles

Afin de guider notre travail de récolte des données sur le terrain, nous posons plusieurs sous-questions de recherche plus opérationnelles.

1. Le développement des stratégies métacognitives est-il favorisé par l'utilisation d'instruments d'autoévaluation ?
2. Quel instrument d'autoévaluation favorise le plus le développement des stratégies métacognitives ?
3. Le développement des stratégies de gestion est-il favorisé par l'utilisation d'instruments d'autoévaluation ?
4. Quel instrument d'autoévaluation favorise le plus le développement des stratégies de gestion ?
5. Le développement des stratégies motivationnelles est-il favorisé par l'utilisation d'instruments d'autoévaluation ?
6. Quel instrument d'autoévaluation favorise le plus le développement des stratégies motivationnelles ?

Les hypothèses et les questions opérationnelles nous permettent de mener notre recherche en effectuant un aller-retour entre la réflexion théorique que nous avons réalisée sur l'autoévaluation, son instrumentation ainsi que sur les stratégies d'autorégulation et le travail de récolte des données sur le terrain.

A présent, nous allons exposer la partie méthodologique de notre étude qui présente les différentes méthodes utilisées et les différents outils construits pour récolter les données sur le terrain.



# MÉTHODOLOGIE

## 1. Méthodes

L'enquête que nous menons vise, dans un premier temps, la connaissance des représentations et des pratiques d'enseignants concernant l'instrumentation de l'autoévaluation. Ces données seront récoltées à partir « d'entretiens centrés d'une part sur la conception des acteurs et d'autre part sur les descriptions des pratiques » (Blanchet & Gotman, 1992, p.33).

Nous avons opté pour la méthode de l'entretien semi-directif car elle permet « l'étude de l'individu et des groupes restreints » (Blanchet & Gotman, 1992, p.41) et Quivy et Campenhoudt (1995) d'ajouter :

Qu'elle permet d'instaurer un véritable échange au cours duquel l'interlocuteur du chercheur exprime ses perceptions d'un événement ou d'une situation, ses interprétations ou ses expériences, tandis que, par ses questions ouvertes et ses réactions, le chercheur facilite cette expression, évite qu'elle s'éloigne des objectifs de la recherche et permet à son vis-à-vis d'accéder à un degré maximum d'authenticité et de profondeur. (p.174)

Blanchet et Gotman (1992) précisent encore que pour que cette méthode porte ses fruits, il est indispensable d'élaborer un plan d'entretien afin que les données récoltées puissent être confrontées aux hypothèses.

Dans un deuxième temps, notre enquête porte sur les représentations et pratiques d'élèves concernant les stratégies d'autorégulation. Comme il est impossible d'un point de vue du temps à disposition de réaliser un entretien avec des dizaines d'élèves, nous avons opté pour la réalisation d'un questionnaire. Comme Quivy et Campenhoudt (1995) disent, le questionnaire permet également de connaître une population précise – les élèves – et leurs pratiques, ici envers l'utilisation des stratégies d'autorégulation. Par contre, il est nécessaire de préciser que, comme le note de Singly (1992), « l'enquête par questionnaire a pour ambition d'expliquer ce que les acteurs font par ce qu'ils sont » (p.21) d'où l'importance, dans notre recherche, d'interroger des élèves de même degré scolaire.

## 2. Échantillons

Tout d'abord, nous tenons à relever la difficulté de trouver des enseignants qui mettent en place une autoévaluation instrumentée dans leur classe. De par ce fait, nous avons dû dépenser beaucoup d'énergie pour constituer notre échantillon.

Afin de disposer de cinq classes pour mener à bien notre recherche, nous souhaitons collaborer avec trois enseignants utilisant des instruments d'autoévaluation et deux n'en utilisant pas. Dans l'idéal, nous cherchions des enseignants exerçant en cinquième primaire, provenant d'un même lieu géographique (plaine ou montagne) et possédant une certaine expérience. Pour une partie de ces enseignants, nous voulions qu'ils proposent à leurs élèves des instruments d'autoévaluation. Quant à l'autre partie, nous voulions qu'ils ne mettent pas en place l'autoévaluation dans leur classe. Notre but était de composer un échantillon des plus homogènes pour éviter de parasiter les données récoltées.

Pour trouver des enseignants susceptibles de convenir à nos exigences, nous avons agi en fonction de notre réseau de connaissances. Cette méthode correspond au mode d'accès direct présenté par Blanchet et Gotman (1992) comme le fait de prendre

directement contact avec les interviewés potentiels. Grâce à celle-ci, nous avons rencontré trois enseignants qui ont accepté de collaborer à la réalisation de notre mémoire de fin d'études. Dans un deuxième temps, nous avons également utilisé la méthode de « proche en proche » (Blanchet & Gotman, 1992, p.58). Nous avons demandé à notre entourage s'il connaissait des enseignants susceptibles de convenir à notre recherche et, grâce à cette façon de procéder, nous en avons contacté deux de plus.

Notre échantillon était donc composé de cinq enseignants et était plus diversifié que ce que nous souhaitions. En effet, un des enseignants travaillait dans un village de montagne quand tous les autres travaillaient en plaine et un autre enseignant ne possédait que cinq années d'expérience quand les autres enseignaient depuis plus de 25 ans. Malheureusement, nous avons dû accepter cet échantillon de par la difficulté à prendre contact avec des enseignants mettant des instruments d'autoévaluation à disposition de leurs élèves.

Enfin, nous pouvons encore préciser que, par hasard, nous avons visité cinq classes regroupant deux degrés (cinquième et sixième primaire). Au début, nous voulions analyser les questionnaires des élèves de cinquième primaire seulement mais, après dépouillement de ces questionnaires, nous n'avons pas constaté de différences entre les deux degrés. De plus, comme tous les élèves évoluaient dans le même contexte, nous avons décidé de dépouiller et d'analyser tous les questionnaires.

Concernant l'échantillon d'élèves, celui-ci n'a bien entendu pas fait l'objet d'un choix. En effet, nous avons questionné les élèves des enseignants entendus en entretien pour effectuer le lien entre l'instrumentation de l'autoévaluation et le développement des stratégies d'autorégulation.

### **3. Outils de recherche**

Pour espérer mener à bien les entretiens semi-directifs que nous avons réalisés avec les enseignants, nous avons dû élaborer un guide comportant les questions auxquelles nous voulions une réponse précise (cf. Annexe I).

Celui-ci comprend donc des questions touchant à l'autoévaluation et à son instrumentation. Nous pouvons préciser que les questions 5 à 8 se réfèrent plus particulièrement aux instruments d'autoévaluation et c'est pourquoi les enseignants qui n'en proposent pas à leurs élèves n'ont pas dû y répondre.

Lorsque nous avons rencontré les enseignants, nous avons commencé chaque entretien par une présentation générale de notre recherche afin qu'ils puissent visualiser le cadre dans lequel entrait l'entretien que nous allions vivre.

Ces entretiens nous ont permis de récolter des informations sur l'autoévaluation et son instrumentation, de manière à cerner la conception que chaque enseignant se fait de ce sujet mais également pour découvrir leurs pratiques (Blanchet & Gotman, 1992).

Les entretiens menés et retranscrits nous permettront de comparer les propos de chaque enseignant mais, également et surtout, de comparer leurs propos avec les données obtenues à partir du questionnaire proposé aux élèves. Pour ce faire, une analyse de contenu est nécessaire. Comme le disent Blanchet et Gotman (1992), celle-ci permet d'étudier et comparer « les sens des discours pour mettre à jour les systèmes de représentations véhiculées par ces discours » (Blanchet & Gotman, 1992, p.91). Pour effectuer cette analyse, il est nécessaire d'élaborer une grille d'analyse (cf. Annexe II). Cette dernière est formée de toutes les questions posées aux enseignants.

Pour conclure avec ce premier outil de recherche, nous tenons à préciser que certaines questions du guide d'entretien ne se rapportent pas au contexte de notre recherche. En effet, au début de celle-ci, nous avons présenté l'autoévaluation d'une manière plus détaillée avec les chapitres suivants : processus – produit – autonomie – responsabilisation – régulation – différenciation. Mais, après réflexion, nous avons ciblé notre recherche sur l'instrumentation de l'autoévaluation et non l'autoévaluation. C'est pourquoi nous avons supprimé ces chapitres mais seulement après avoir effectué les entretiens avec les enseignants. Malgré tout, nous tenons à préciser que certaines informations acquises par ces questions nous ont tout de même été utiles.

Pour découvrir les pratiques des élèves concernant leurs stratégies d'autorégulation, nous leur avons proposé de remplir un questionnaire (cf. Annexe III) adapté à leur âge. De Singly (1992) dit que la première chose à faire est de bien délimiter la notion étudiée par celui-ci. Ensuite, ce travail effectué, il faut trouver des indicateurs empiriques permettant d'approcher et mesurer cette notion. Pour ce faire, nous nous sommes basée, dans un premier temps, sur le questionnaire IPSA-5 de Buysse (2007) qui s'est lui-même inspiré, entre autres, de l'ILS-HE élaboré par Vermunt en 1987. Ce questionnaire repose sur quatre échelles – traitement de l'information, régulation, conceptions de l'apprentissage, orientation des apprentissages. Pour notre questionnaire, nous nous sommes plus particulièrement basée sur la deuxième échelle, à savoir la régulation. De plus, dans cette échelle, nous n'avons retenu que les affirmations liées aux stratégies métacognitives, de gestion et motivationnelles et nous avons éliminé celles qui ne s'y rapportaient pas. Après avoir effectué ce tri et en comparant les affirmations que nous possédions déjà avec notre cadre conceptuel, nous avons pu compléter notre questionnaire. Les affirmations que nous avons créées se basent donc sur notre cadre conceptuel et sont construites selon le modèle des affirmations du questionnaire de Buysse (2007), affirmations qui sont toujours une phrase positive.

Grâce à cette phase d'élaboration de notre questionnaire, nous avons pu le structurer afin d'établir des indicateurs pour chaque stratégie d'autorégulation.

Le questionnaire porte sur 27 affirmations précodées (Quivy & Campenhoudt, 1995) auxquelles les élèves répondent selon une échelle de Likert de 1 à 4. Sa structure est la suivante (entre parenthèses figure le nombre d'affirmations) :

Affirmations évaluées par l'élève suivant la fréquence (« Je ne fais jamais cela. » - « Je fais cela de temps en temps. » - « Je fais souvent cela. » - « Je fais toujours cela. ») :

### Stratégies d'autorégulation

#### Stratégies métacognitives

##### Planification (3)

- Exemple : Avant de commencer un exercice, je me fixe un but que je veux atteindre.

##### Monitoring (3)

- Exemple : Quand j'ai de la difficulté à comprendre quelque chose, j'essaie de voir pourquoi c'est difficile pour moi.

##### Autoévaluation (3)

- Exemple : Après avoir réalisé un exercice, je peux expliquer les difficultés que j'ai eues.

##### Régulation (4)

- Exemple : Si je n'ai pas atteint mon but, je corrige l'exercice en utilisant de l'aide (*livres, Internet, personnes, etc.*).

#### Stratégies de gestion

##### Choisir un rythme d'apprentissage (2)

- Exemple : Je planifie une période de temps réservée à l'exécution de mes activités scolaires.

Choisir un lieu d'apprentissage (3)

- Exemple : Quand je réalise des activités scolaires, je choisis un lieu calme qui me permet de me concentrer.

Choisir des ressources humaines et matérielles (7)

- Exemple : J'aime trouver d'autres informations sur les sujets du cours en cherchant dans les livres ou sur Internet.

Stratégies motivationnelles

Se fixer des buts à atteindre et des défis à relever (1)

- Exemple : Pour me motiver à travailler, je me donne un défi à relever (*Hier j'ai appris la traduction de dix mots en allemand, aujourd'hui je vais en apprendre quinze.*).

Se récompenser (1)

- Exemple : Je m'offre une récompense après avoir atteint le but fixé ou après avoir relevé un défi (*Si j'ai appris à conjuguer les dix verbes que je voulais, je peux aller jouer dehors avec mes amis.*).

Quelle(s) récompense(s) t'offres-tu ?

---

Nous tenons encore à préciser deux choses concernant la construction de ce questionnaire. Premièrement, la stratégie motivationnelle de se fixer des buts à atteindre ne fait pas l'objet d'une affirmation. En effet, les élèves sont interrogés concernant les buts fixés grâce aux affirmations touchant à la stratégie métacognitive de planification. Deuxièmement, quatre affirmations précodées sont complétées par une affirmation ouverte nous offrant de plus amples informations sur certaines stratégies.

Lorsque les élèves auront répondu au questionnaire, nous devons insérer les données récoltées dans un tableau (cf. Annexe IV) offrant une vue d'ensemble et permettant d'observer certains aspects significatifs de la recherche.

Les données récoltées et analysées nous permettront de découvrir les pratiques des élèves concernant l'utilisation de leurs stratégies d'autorégulation (Quivy & Campenhoudt, 1995) mais également de les mettre en lien avec les représentations et pratiques des enseignants concernant l'instrumentation de l'autoévaluation.

A présent, nous allons exposer la partie empirique de notre étude qui regroupe l'analyse et l'interprétation des données récoltées sur le terrain, en vue de répondre à notre question de recherche.

## PARTIE EMPIRIQUE

### 1. Analyse des données

Dans cette première partie, nous allons, pour chaque classe, décrire le ou les instruments d'autoévaluation proposés aux élèves et, ensuite, analyser les stratégies d'autorégulation représentant un résultat significatif.

Pour faciliter la compréhension lors de l'analyse et de l'interprétation des résultats, nous précisons, dans la figure suivante, le profil de chaque classe.

Classe	A1	A2	A3	B4	B5
Enseignant	$\alpha 1$	$\alpha 2$	$\alpha 3$	$\beta 4$	$\beta 5$
Degré	5 et 6P	5 et 6P	5 et 6P	5 et 6P	5 et 6P
Nombre d'élèves	19	16	18	16	16
Utilisation d'instruments d'autoévaluation	Oui	Oui	Oui	Non	Non
Instruments utilisés	Plan de travail hebdomadaire	Plan de travail journalier	Check-list	/	/

*Figure 5 : Profil de chaque classe*

#### 1.1 Classe A1

##### 1.1.1 Description de l'instrument d'autoévaluation utilisé dans la classe

Le premier enseignant que nous avons interrogé nous a dit mettre en place, dans sa classe, le plan de travail hebdomadaire. Celui-ci est basé sur la pédagogie par objectifs. Chaque mois, l'élève reçoit un bilan (annexe V) recensant les objectifs du plan d'études qu'il a atteints et ceux qu'il n'a pas atteints. A partir de ces informations, l'élève peut donc travailler à son rythme pour atteindre les objectifs qui ne le sont pas encore.

Le plan de travail hebdomadaire est construit, selon l'enseignant  $\alpha 1$ , de la manière suivante :

Dans un premier temps, nous pouvons préciser que ce sont le français, les mathématiques et l'allemand, dans une moindre mesure, qui sont touchés par ce plan de travail car « ce sont des branches où il est plus facile de différencier » (enseignant  $\alpha 1$ ). Donc, durant la semaine, les élèves peuvent organiser leurs apprentissages, dans ces trois branches, de manière autonome grâce au programme (annexe VI) qu'ils reçoivent en début de semaine. Selon Baumann (2005), l'enseignant devrait, le lundi matin, présenter les différentes tâches aux élèves, les formes sociales utilisées ou encore les ressources à leur disposition. L'enseignant  $\alpha 1$  nous a dit qu'il laisse un temps de questions aux élèves mais qu'ils ont l'habitude de travailler avec cette organisation et qu'elle ne pose donc plus de problèmes.

Ce plan de travail est constitué d'activités pour comprendre, pour s'entraîner et pour réguler. Devant chaque référence d'activités se trouve la forme sociale. Si rien n'est précisé, l'activité se réalise individuellement, s'il y a deux visages, elle se réalise sous la

forme d'un atelier et, enfin, elle se réalise sur l'ordinateur si un logo le représentant est présent.

Après la phase introductive, nous retrouvons, selon Baumann (2005), la phase du déroulement. L'enseignant  $\alpha 1$  nous a précisé que les exercices pour comprendre sont obligatoires. Les exercices pour s'entraîner, quant à eux, font périodiquement l'objet d'une évaluation qui apparaît dans le bilan mensuel. Enfin, les exercices pour réguler sont à l'intention des élèves qui éprouvent des difficultés à atteindre l'objectif en question. Nous constatons que cette organisation permet, comme le dit Baumann (2005), une réelle différenciation des apprentissages selon le niveau de chaque élève. Elle offre également à l'enseignant, grâce aux exercices pour s'entraîner, la possibilité d'effectuer une première évaluation des élèves.

Baumann (2005) précise que les élèves peuvent choisir dans quel ordre ils réalisent les activités proposées dans le plan de travail. L'enseignant  $\alpha 1$  nous a également partagé le fait que, souvent, une partie des élèves travaillent le programme de français quand l'autre partie travaille le programme de mathématiques.

Ensuite, d'après l'enseignant  $\alpha 1$ , les élèves plus rapides peuvent soit réaliser tous les exercices proposés dans le plan de travail, soit s'engager dans des activités supplémentaires comme la réalisation d'exposés.

Concernant la troisième phase, celle de réflexion, elle n'est pas apparue dans les propos de l'enseignant  $\alpha 1$ .

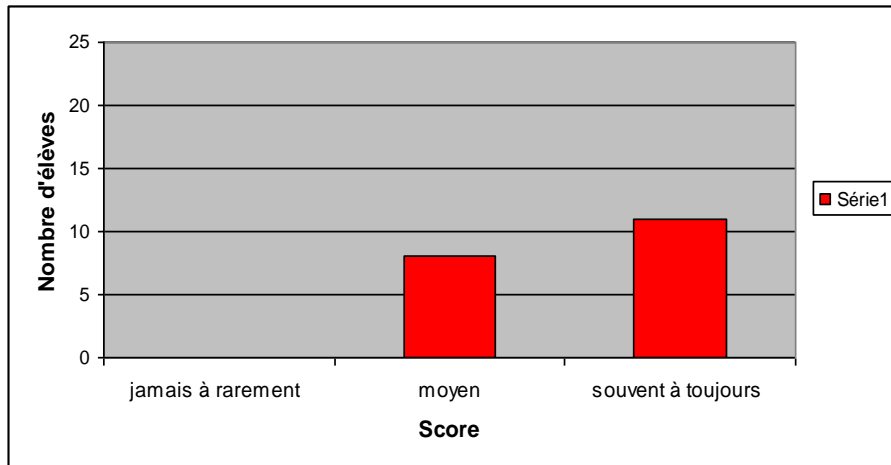
Baumann (2005) dit qu'il faut également tenir compte de points plus pragmatiques, comme l'agencement de la classe, pour assurer le bon fonctionnement du plan de travail. Dans la classe que nous avons visitée, se trouvaient donc différents pôles de travail – le pôle ordinateur, le pôle atelier et le pôle travail individuel.

Pour conclure, ressortons quelques affirmations de l'enseignant  $\alpha 1$ . « Les enfants ont l'occasion de se corriger eux-mêmes [...] ». « [...] les enfants deviennent vraiment acteurs de leurs apprentissages parce qu'ils se proposent volontairement eux-mêmes pour réguler, par exemple, des objectifs non-acquis ». « Ça (Le plan de travail hebdomadaire) permet une gestion plus participative de la classe dans le sens que tout n'est pas dévolu à l'enseignant mais qu'il y a une prise en charge de la part des élèves ». Ces différentes affirmations nous permettent de constater, comme le disent Hagmann (1997) et Baumann (2005), que les élèves développent leur sens des responsabilités face à leurs apprentissages et deviennent autonomes dans leur organisation, dans un contexte de plan de travail hebdomadaire.

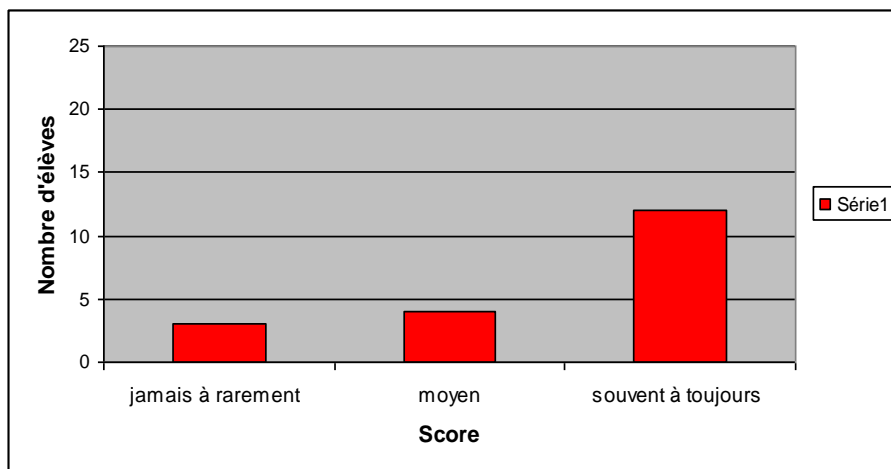
### 1.1.2 Analyse des stratégies d'autorégulation des élèves

Pour la classe A1, notre intérêt s'est tourné, dans un premier temps, vers les stratégies métacognitives et plus particulièrement les stratégies de planification, d'autoévaluation (Viau, 1994) et de régulation (Boekaerts, 1996).

Par le premier graphique de la page suivante, nous constatons qu'aucun élève de la classe A1 n'utilise jamais à rarement la stratégie de planification. Huit élèves, soit 42,1 %, utilisent moyennement cette stratégie et enfin, onze élèves, soit 57,9 %, utilisent souvent à toujours cette stratégie.

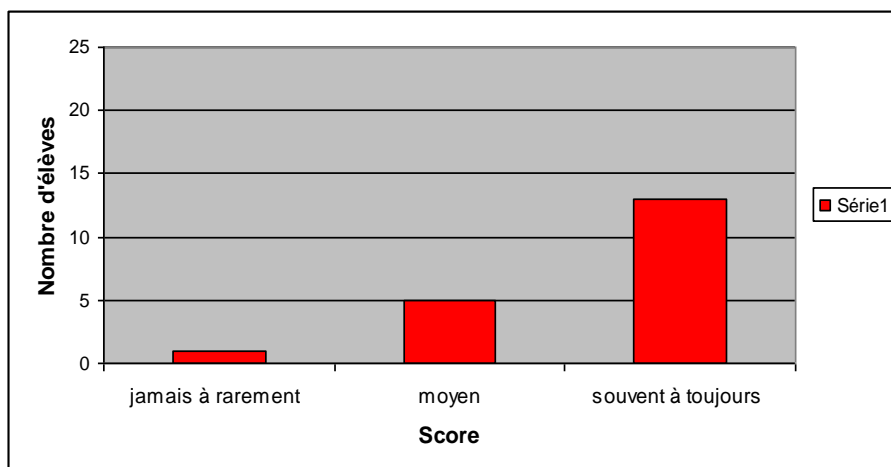


**Graphique 1 :** Répartition des élèves de la classe A1 selon leur score pour la stratégie métacognitive de planification



**Graphique 2 :** Répartition des élèves de la classe A1 selon leur score pour la stratégie métacognitive d'autoévaluation

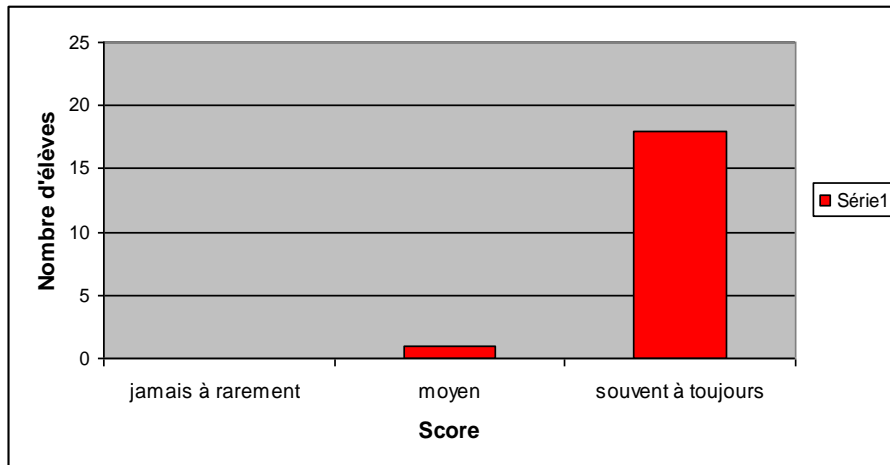
Par le graphique 2, nous observons que seulement trois élèves, soit 15,8 %, n'utilisent jamais à rarement leur stratégie d'autoévaluation. Quatre élèves, soit 21,1 %, utilisent moyennement cette stratégie et enfin, douze élèves, soit 63,2 % l'utilisent souvent à toujours.



**Graphique 3 :** Répartition des élèves de la classe A1 selon leur score pour la stratégie métacognitive de régulation

Le graphique 3 de la page précédente présente le fait que seulement un élève, soit 5,3 %, n'utilise jamais à rarement sa stratégie de régulation. Cinq élèves, soit 26,3 %, l'utilisent moyennement et enfin, treize élèves, soit 68,4 %, l'utilisent souvent à toujours.

Pour la classe A1, notre intérêt s'est porté, dans un deuxième temps, sur les stratégies de gestion qui regroupent le choix d'un rythme et d'un lieu d'apprentissage ainsi que le choix et l'utilisation de ressources humaines et matérielles (Viau, 1994). Par observation des différents graphiques, nous avons constaté une répartition plus ou moins similaire des scores pour ces trois stratégies. C'est pourquoi, dans notre analyse, nous insérons un graphique représentant la répartition des scores pour les trois stratégies de gestion, de manière globale.



**Graphique 4 :** Répartition des élèves de la classe A1 selon leur score pour les stratégies de gestion

Grâce à ce graphique, le point intéressant qui peut être ressorti est qu'une majorité écrasante d'élèves utilisent souvent à toujours leurs stratégies de gestion. Nous pouvons observer que seulement un élève, soit 5,3 %, utilise moyennement ses stratégies de gestion quand dix-huit élèves, soit 94,7 %, les utilisent souvent à toujours.

Dans le questionnaire que nous avons transmis aux élèves, nous leur avons demandé de préciser les ressources humaines et matérielles qu'ils utilisent. Pour conclure avec cette partie concernant les stratégies de gestion, nous vous présentons les ressources ressorties par les élèves ainsi que la fréquence d'utilisation de chacune d'elles, dans la figure 6 de la page suivante.

Grâce à la figure 6, nous pouvons observer que six types de ressources humaines et six types de ressources matérielles sont utilisés par les élèves de la classe A1 mais, bien que le nombre de types soit équitable, les premières sont trois fois plus utilisées que les secondes.

Pour cette première catégorie, nous pouvons constater que 68,4 % des élèves demandent l'aide de leur enseignant pour passer outre les difficultés. Si les élèves ne demandent pas l'aide de leur enseignant, ils sollicitent celle de leurs camarades pour le 73,7 % d'entre eux, ou celle de leur aide-ressource, pour le 5,3 % d'entre eux.

Grâce à cette figure, nous constatons encore que les élèves transfèrent cette stratégie en dehors de l'école. En effet, lorsque les élèves de cette classe effectuent leurs travaux scolaires à domicile, 73,7 % d'entre eux demandent volontiers l'aide de leurs parents et 21,1 % celle de leurs frères et sœurs. Il y a même un élève, soit 5,3 %, qui demande l'aide d'un employé de l'entreprise familiale.

Concernant les ressources matérielles, nous pouvons observer que les plus utilisées sont le dictionnaire, les autres livres et Internet par 21,1 % des élèves. Derrière, nous

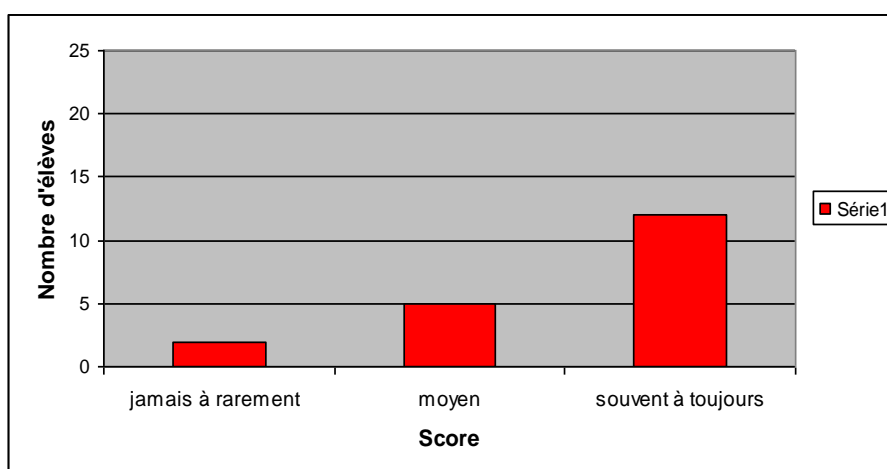


retrouvons la calculatrice, le cahier de mathématiques et le cahier de constat utilisés par 5,3 % des élèves.

Ressources humaines		Fréquence d'utilisation	
Parents		14	
Pairs		14	
Enseignant		13	
Frères et sœurs		4	
Aide-ressource		1	
Employé de l'entreprise familiale		1	
	Fréquence totale	47	
Ressources matérielles		Fréquence d'utilisation	
Dictionnaire		4	
Calculatrice		1	
Cahier de mathématiques		1	
Cahier de constat		1	
Autres livres		4	
Internet		4	
	Fréquence totale	15	

Figure 6 : Répartition des ressources humaines et matérielles utilisées par les élèves de la classe A1

Pour la classe A1, nous avons encore effectué une observation intéressante concernant les stratégies motivationnelles qui regroupent les stratégies de se donner un défi à relever et se récompenser (Viau, 1994). Comme pour les stratégies de gestion, par observation des différents graphiques, nous avons constaté une répartition plus ou moins similaire des scores pour les deux stratégies motivationnelles. C'est pourquoi, dans notre analyse, nous insérons un graphique représentant la répartition des scores pour les stratégies motivationnelles, de manière globale.



Graphique 5 : Répartition des élèves de la classe A1 selon leur score pour les stratégies motivationnelles

Par le graphique 5 de la page précédente, nous constatons qu'une majorité d'élèves utilisent souvent à toujours leurs stratégies motivationnelles. Deux élèves, soit 10,5 %, ne les utilisent jamais à rarement. Cinq élèves, soit 26,3 %, les utilisent moyennement et enfin, douze élèves, soit 63,2 %, les utilisent souvent à toujours.

## 1.2 Classe A2

### 1.2.1 Description de l'instrument d'autoévaluation utilisé dans la classe

Le second enseignant que nous avons interrogé nous a dit mettre en place, dans sa classe, un plan de travail journalier et non hebdomadaire. Celui-ci est construit de la manière suivante :

Dans un premier temps, nous pouvons préciser que ce sont le français, les mathématiques et l'allemand, dans une moindre mesure, qui sont touchés par ce plan de travail. L'enseignant  $\alpha 2$  fait ce choix car il dit mieux piloter les branches principales que les secondaires.

D'après l'enseignant  $\alpha 2$ , lorsque les élèves arrivent à l'école, ils découvrent au tableau le programme de la matinée ou de la journée. Ce programme regroupe les activités à réaliser ainsi que leurs objectifs. En lien avec ce que dit Hagmann (1997), nous constatons que l'enseignant  $\alpha 2$  rend transparent les objectifs que les élèves devraient atteindre.

Selon Baumann (2005), l'enseignant devrait, dans une phase d'introduction, présenter les différentes tâches aux élèves ou encore les différentes ressources à leur disposition. Comme l'enseignant  $\alpha 2$  nous l'a précisé, dans sa classe, ce n'est pas lui qui effectue cela mais ce sont les élèves de sixième année qui ont déjà intégré ce fonctionnement.

Pendant la seconde phase, lorsque les enfants d'un degré travaillent avec l'enseignant, les autres réalisent les activités du plan de travail journalier de manière autonome et dans l'ordre souhaité, jusqu'à la récréation. Cette phase permet aux élèves de « gérer leur travail [...] selon leur propre rythme et leurs propres capacités » (enseignant  $\alpha 2$ ). Baumann (2005) dit que, dans une organisation de plan de travail, l'enseignant doit conseiller et guider les élèves. Comme l'enseignant de cette classe ne peut pas gérer les deux degrés en même temps, il a instauré le principe des coachs qui jouent le rôle de conseiller et de guide pour les élèves qui travaillent en autonomie. Ceux qui ont terminé une activité peuvent cocher la case correspondant sur la grille de contrôle mise à disposition par l'enseignant et ont, ensuite, la possibilité de s'autocorriger ou d'effectuer des corrections en duo ou en trio. Pour les élèves qui auraient terminé les exercices obligatoires, des activités complémentaires sont organisées. Parmi celles-ci, l'enseignant  $\alpha 2$  met un accent particulier sur la lecture suivie. Ensuite, ils peuvent également travailler sur l'ordinateur ou effectuer des activités dans leurs dossiers jeux ou Sudoku.

Lorsque l'enseignant décide d'inverser les groupes, la troisième phase intervient. Les élèves, avec l'enseignant, reviennent sur le travail effectué. Cela leur permet d'expliquer leur démarche. Pour l'enseignant  $\alpha 2$ , ce moment est important car il leur permet d'être plus actifs dans leurs apprentissages.

L'enseignant  $\alpha 2$  insiste fortement, auprès de ses élèves, sur quatre principes qui permettent de consolider le plan de travail journalier. Ces quatre principes sont les suivants :

1. L'anticipation. L'élève peut se poser les questions suivantes : « A quoi se rapporte l'activité que je dois effectuer ? » « Où est-ce que je peux trouver des informations pour m'aider à réaliser cette activité ? »

2. L'autocontrôle. L'élève peut se poser les questions suivantes : « Où est-ce que j'éprouve des difficultés ? » « Comment je peux les surmonter ? »
3. L'autoévaluation. L'élève peut se poser les questions suivantes : « Qu'est-ce qui a bien fonctionné ? » « Qu'est-ce qui a moins bien fonctionné ? »
4. La régulation. L'élève peut se poser les questions suivantes : « Si je devais refaire cette activité, comment je m'y prendrais ? » « Qu'est-ce que je garderais et qu'est-ce que je ne garderais pas de ma démarche ? »

Pour cet enseignant, ces principes offrent un fil rouge aux élèves pour structurer la réalisation d'activités ainsi que l'autoévaluation de celles-ci.

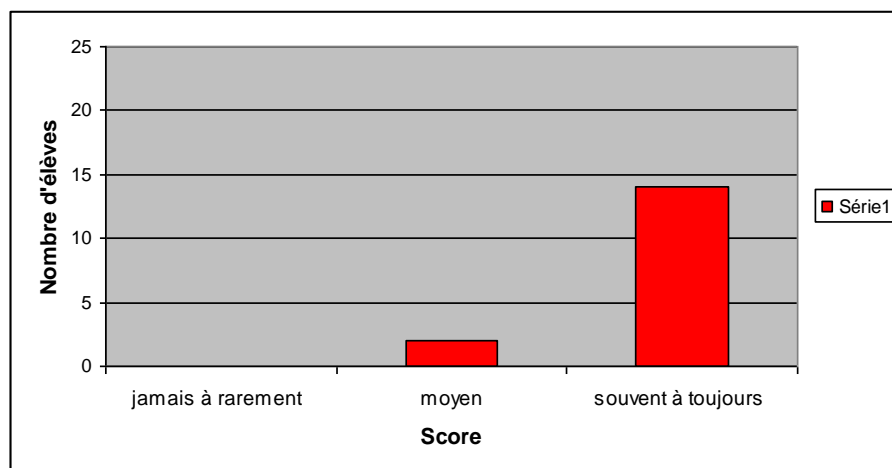
Baumann (2005) dit qu'il faut également tenir compte de points plus pragmatiques, comme l'agencement de la classe, pour assurer le bon fonctionnement du plan de travail. Dans la classe que nous avons visitée se trouvaient donc différents pôles de travail – l'espace ordinateur, l'espace travail en groupe (surtout pour les corrections), l'espace travail individuel et l'espace travail avec l'enseignant.

Pour conclure, ressortons quelques affirmations de l'enseignant α2. « L'élève, il est acteur de ses apprentissages ». « Ça (le plan de travail) lui apporte de l'autonomie ». « Il (l'élève) est capable de développer des conduites réfléchies ».

Ces différentes affirmations nous permettent de constater, comme le disent Hagmann (1997) et Baumann (2005), que les élèves développent leur sens des responsabilités face à leurs apprentissages et deviennent autonomes dans leur organisation, dans un contexte de plan de travail hebdomadaire mais aussi journalier.

### 1.2.2 Analyse des stratégies d'autorégulation des élèves

Pour la classe A2, notre intérêt s'est tout d'abord tourné vers les stratégies métacognitives qui regroupent les stratégies de planification, de monitoring et d'autoévaluation (Viau, 1994) ainsi que la stratégie de régulation (Boekaerts, 1996). Lors de la lecture des quatre graphiques représentant la répartition des scores pour chaque stratégie métacognitive, nous avons constaté une répartition plus ou moins similaire. C'est pourquoi, dans notre analyse, nous insérons un graphique représentant la répartition des scores pour les stratégies métacognitives, de manière globale.



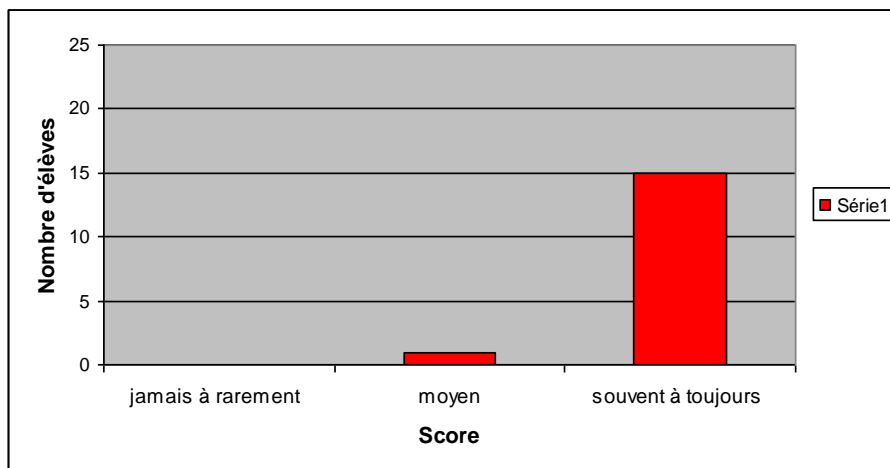
**Graphique 6 :** Répartition des élèves de la classe A2 selon leur score pour les stratégies métacognitives

Le graphique ci-dessus nous permet d'observer qu'une forte majorité d'élèves utilisent leurs stratégies métacognitives. En effet, aucun élève n'utilise jamais à rarement ses

stratégies métacognitives, quand deux élèves, soit 12,5 %, les utilisent moyennement et, surtout, quand quatorze élèves, soit 87,5 %, les utilisent souvent à toujours.

Pour la classe A2, notre intérêt s'est porté, dans un deuxième temps, sur les stratégies de gestion. Comme pour la classe A1, nous avons constaté une répartition plus ou moins similaire des scores des trois stratégies. C'est pourquoi, dans notre analyse, nous insérons un graphique représentant la répartition des scores pour les stratégies de gestion, de manière globale.

Par le graphique ci-dessous, nous pouvons observer qu'aucun élève n'utilise jamais à rarement ses stratégies de gestion. Ensuite, un élève, soit 6,3 %, les utilise moyennement et enfin, quinze élèves, soit 93,8 %, les utilisent souvent à toujours.



**Graphique 7 :** Répartition des élèves de la classe A2 selon leur score pour les stratégies de gestion

Pour conclure avec cette partie concernant les stratégies de gestion, nous vous présentons les ressources humaines et matérielles ressorties par les élèves ainsi que la fréquence d'utilisation de chacune d'elles, dans la figure 7.

Ressources humaines		Fréquence d'utilisation	
Parents		10	
Pairs		6	
Enseignant		3	
Frères et sœurs		3	
Cousin		1	
		Fréquence totale	23
Ressources matérielles		Fréquence d'utilisation	
Dictionnaire		4	
Bescherelle		4	
Autres livres		6	
Aide-mémoire de mathématiques		1	
Internet		5	
		Fréquence totale	20

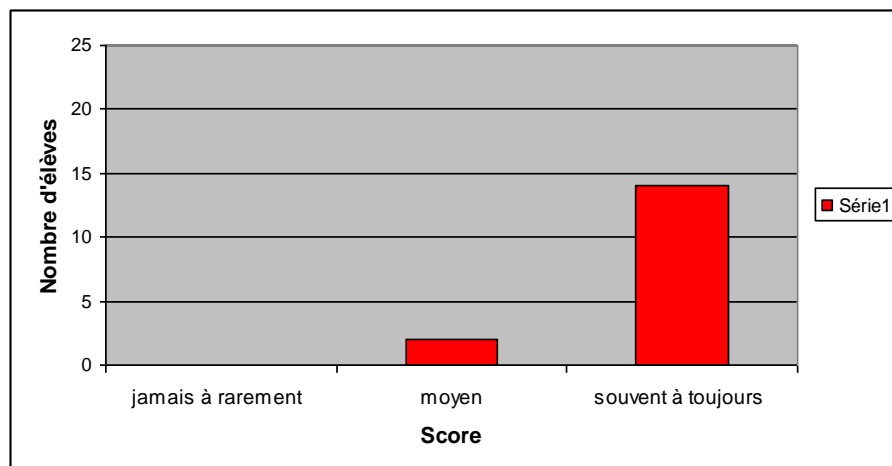
**Figure 7 :** Répartition des ressources humaines et matérielles utilisées par les élèves de la classe A2

Grâce à la figure 7 de la page précédente, nous pouvons observer que cinq types de ressources humaines et cinq types de ressources matérielles sont utilisés par les élèves de la classe A2 mais, bien que le nombre de types soit équitable, les premières sont plus utilisées que les secondes. Par contre, nous pouvons relever le fait qu'elles sont à peine plus utilisées, contrairement à la classe A1 et aux classes A3, B4 et B5 que nous analyserons ultérieurement.

Pour cette première catégorie, nous pouvons constater que 62,5 % des élèves demandent l'aide de leurs parents pour passer outre les difficultés. Ensuite, pour rester dans le domaine familial, 18,8 % des élèves sollicitent volontiers l'aide de leurs frères et sœurs et 6,3 % d'entre eux se font même aider par leur cousin. Maintenant, en classe, nous constatons que 37,5 % des élèves demandent de l'aide à leurs camarades mais 18,8 % se tournent également vers leur enseignant en cas de difficulté.

Concernant les ressources matérielles, nous pouvons observer que les plus utilisées sont les autres livres par 37,5 % des élèves. Derrière, nous retrouvons Internet qui est utilisé par 31,3 % des élèves, le dictionnaire et le Bescherelle par 25 % des élèves et arrive, en dernier, l'aide-mémoire de mathématiques qui est utilisé par 6,3 % des élèves.

Pour conclure avec la classe A2, nous avons encore effectué une observation intéressante concernant les stratégies motivationnelles de se donner un défi à relever et se récompenser (Viau, 1994). Comme pour la classe A1, nous avons constaté une répartition plus ou moins similaire des scores pour les deux stratégies motivationnelles. C'est pourquoi, dans notre analyse, nous insérons un graphique représentant la répartition des scores pour les stratégies motivationnelles, de manière globale.



**Graphique 8 :** Répartition des élèves de la classe A2 selon leur score pour les stratégies motivationnelles

Par le graphique 8, nous constatons qu'une forte majorité d'élèves utilisent souvent à toujours leurs stratégies motivationnelles. Nous pouvons observer que deux élèves, soit 12,5 %, utilisent moyennement leurs stratégies motivationnelles quand quatorze élèves, soit 87,5 %, les utilisent souvent à toujours.

### 1.3 Classe A3

#### 1.3.1 Description de l'instrument d'autoévaluation utilisé dans la classe

L'enseignant  $\alpha 3$  nous a dit utiliser des instruments d'autoévaluation dans sa classe, plus particulièrement en mathématiques et en français, surtout la grammaire car, selon lui, les notions évaluables de ces disciplines sont plus précises.

Avant toute chose, il est nécessaire de préciser que l'enseignant  $\alpha 3$ , avant chaque séquence autoévaluée, présente à ses élèves les objectifs qui doivent être atteints. En effet, comme le dit Meirieu (1989), ceux-ci servent à « annoncer toujours aux élèves, le plus précisément possible, le résultat attendu » (p.106).

Dans un premier temps, il met à disposition de ses élèves un premier type de check-list (cf. Annexe VII). Celui-ci se présente sous la forme d'une liste d'objectifs couvrant un thème particulier (de Peretti, 1986). Les élèves qui utilisent cet instrument doivent faire une croix dans la colonne qui correspond à leur niveau d'acquisition de l'objectif. L'enseignant  $\alpha 3$  nous a dit utiliser les critères suivants : très bien/bien/peu/pas du tout.

De Peretti (1986) précise que les check-lists cherchent à atteindre divers objectifs (cf. pp.16-17). Ici, le type de check-list utilisé par l'enseignant  $\alpha 3$  cherche à situer l'élève par rapport à des références qui sont les objectifs.

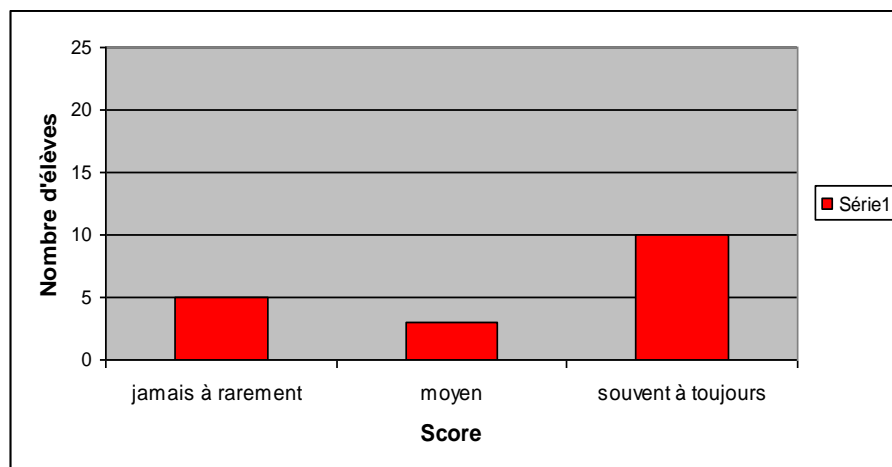
Le second instrument d'autoévaluation représente un second type de check-list (cf. Annexe VIII) qui est construit « avec des exercices » (enseignant  $\alpha 3$ ). Ce dernier précise que les exercices permettent aux élèves de se rendre compte s'ils ont vraiment compris une notion, ce que le fait de cocher une simple case ne permet pas forcément. Les élèves qui reçoivent cette check-list doivent réaliser l'exercice demandé et, ensuite, cocher le critère adéquat parmi ces trois propositions : acquis/en voie d'acquisition/non acquis.

Un point intéressant qu'a relevé l'enseignant  $\alpha 3$ , concernant ce deuxième type de check-list, est que les élèves qui n'ont pas acquis les objectifs souhaités peuvent et même doivent lui poser des questions pour espérer réguler leurs apprentissages.

Pour conclure, nous pouvons encore préciser que ces check-lists permettent d'évaluer un « produit final » (enseignant  $\alpha 3$ ). Du côté des élèves, elles leur permettent donc, d'après l'enseignant  $\alpha 3$ , d'effectuer un propre bilan des connaissances acquises. Du côté de l'enseignant, elles lui permettent d'effectuer un bilan de l'enseignement proposé (de Peretti, 1986).

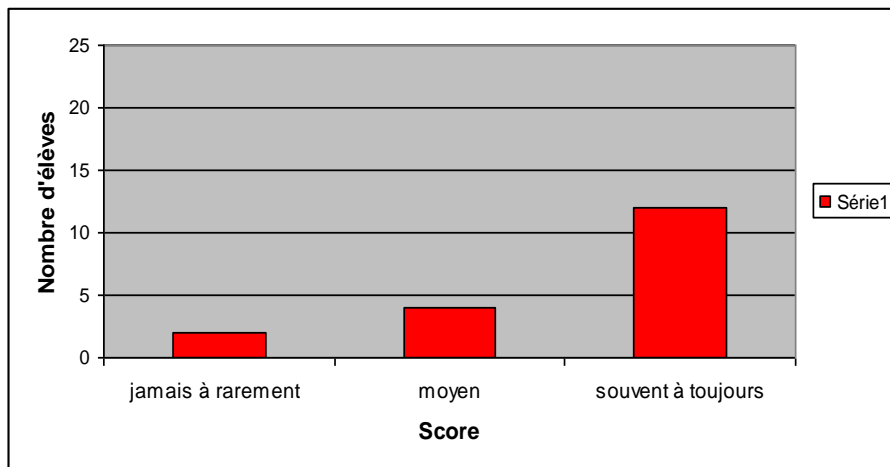
### 1.3.2 Analyse des stratégies d'autorégulation des élèves

Pour la classe A3, notre intérêt s'est porté, dans un premier temps, sur les stratégies métacognitives et plus particulièrement les stratégies d'autoévaluation (Viau, 1994) et de régulation (Boekaerts, 1996).



**Graphique 9** : Répartition des élèves de la classe A3 selon leur score pour la stratégie métacognitive d'autoévaluation

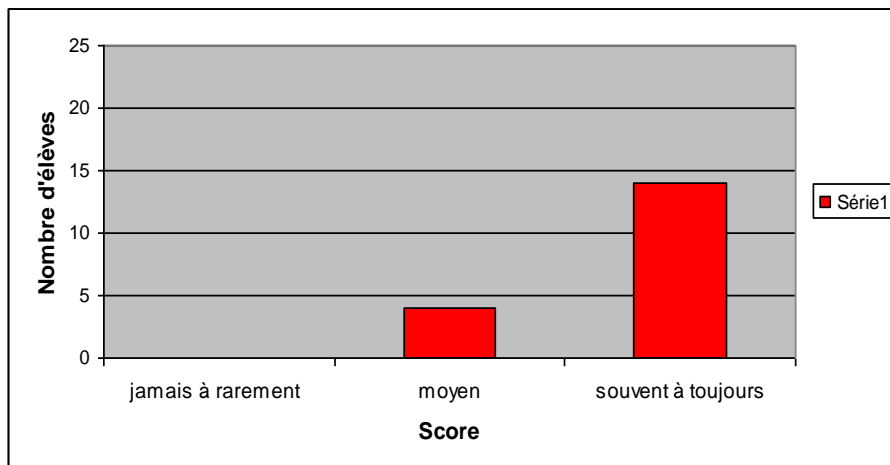
Le graphique 9 de la page précédente nous permet d'observer que cinq élèves, soit 27,8 %, n'utilisent jamais à rarement leur stratégie d'autoévaluation. Trois élèves, quant à eux, soit 16,7 %, l'utilisent moyennement et enfin, dix élèves, soit 55,6 %, l'utilisent souvent à toujours.



**Graphique 10** : Répartition des élèves de la classe A3 selon leur score pour la stratégie métacognitive de régulation

Le graphique 10 nous permet d'observer que seulement deux élèves, soit 11,1 %, n'utilisent jamais à rarement leur stratégie de régulation. Quatre élèves, soit 22,2 %, l'utilisent moyennement, quand douze élèves, soit 66,7 % l'utilisent souvent à toujours.

Pour en venir aux stratégies de gestion, pour la classe A3 tout comme pour les classes A1 et A2, nous avons constaté une répartition plus ou moins similaire des scores pour les trois stratégies. C'est pourquoi, dans notre analyse, nous insérons un graphique représentant la répartition des scores pour les stratégies de gestion, de manière globale.



**Graphique 11** : Répartition des élèves de la classe A3 selon leur score pour les stratégies de gestion

Le graphique ci-dessus représente la répartition des élèves selon leur score pour les stratégies de gestion. Nous observons qu'une forte majorité d'élèves les utilisent souvent à toujours. En effet, quatre élèves, soit 22,2 %, utilisent moyennement leurs stratégies de gestion quand quatorze élèves, soit 77,8 %, les utilisent souvent à toujours.

Pour conclure avec cette partie concernant les stratégies de gestion, nous vous présentons les ressources humaines et matérielles ressorties par les élèves ainsi que la fréquence d'utilisation de chacune d'elles, dans la figure 8.

Ressources humaines		Fréquence d'utilisation	
Parents		9	
Pairs		8	
Enseignant		10	
Frères et sœurs		3	
	Fréquence totale	30	
Ressources matérielles		Fréquence d'utilisation	
Dictionnaire		5	
Bescherelle		3	
Memento		3	
Autres livres		6	
Internet		2	
Aide-mémoire		1	
	Fréquence totale	20	

**Figure 8 :** Répartition des ressources humaines et matérielles utilisées par les élèves de la classe A3

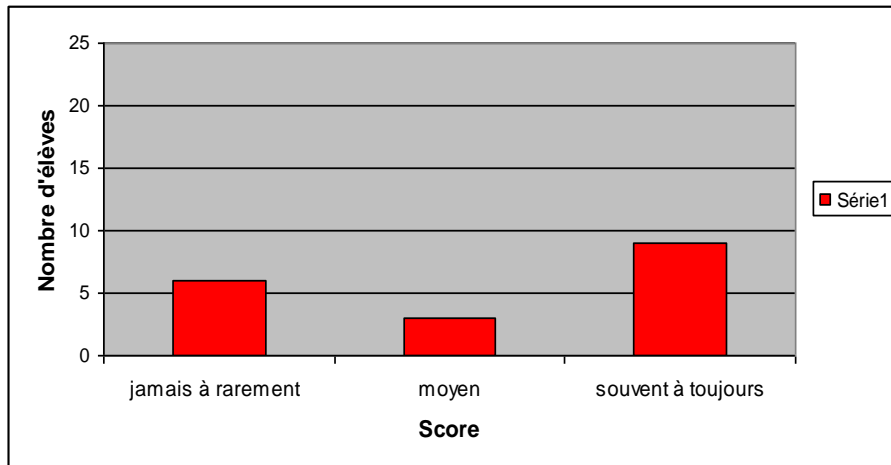
Grâce à cette figure, nous pouvons observer que quatre types de ressources humaines et six types de ressources matérielles sont utilisés par les élèves de la classe A3. Il est intéressant de constater que les élèves de cette classe utilisent plus volontiers les ressources humaines, tout comme les élèves des classes A1 et A2.

Concernant les ressources humaines, 50 % des élèves demandent volontiers de l'aide à leurs parents. Dans le domaine familial, toujours, 16,7 % d'entre eux sollicitent l'aide de leurs frères et sœurs. A l'école, 55,6 % des élèves se tournent vers leur enseignant en cas de difficulté et 44,4 % d'entre eux se tournent vers leurs camarades.

Pour en venir aux ressources matérielles, nous pouvons observer que les plus utilisées sont les autres livres par 33,3 % des élèves. Juste derrière, nous retrouvons le dictionnaire utilisé par 27,8 % des élèves. Ensuite, nous retrouvons le Bescherelle ainsi que le Memento utilisés par 16,7 % des élèves, Internet utilisé par 11,1 % des élèves et enfin, l'aide-mémoire utilisé par 5,6 % des élèves.

Pour conclure avec la classe A3, nous avons encore effectué une observation intéressante concernant les stratégies motivationnelles de se donner un défi à relever et se récompenser (Viau, 1994). Comme pour les stratégies de gestion, nous avons constaté une répartition plus ou moins similaire des scores pour les deux stratégies motivationnelles. C'est pourquoi, dans notre analyse, nous insérons un graphique représentant la répartition des scores pour les stratégies motivationnelles, de manière globale.





**Graphique 12** : Répartition des élèves de la classe A3 selon leur score pour les stratégies motivationnelles

Le graphique 12 nous montre que la majorité des élèves de la classe A3 utilisent souvent à toujours leurs stratégies motivationnelles. Six élèves, soit 33,3 %, ne les utilisent jamais à rarement. Trois élèves, soit 16,7 %, les utilisent moyennement et enfin, neuf élèves, soit 50 %, les utilisent souvent à toujours.

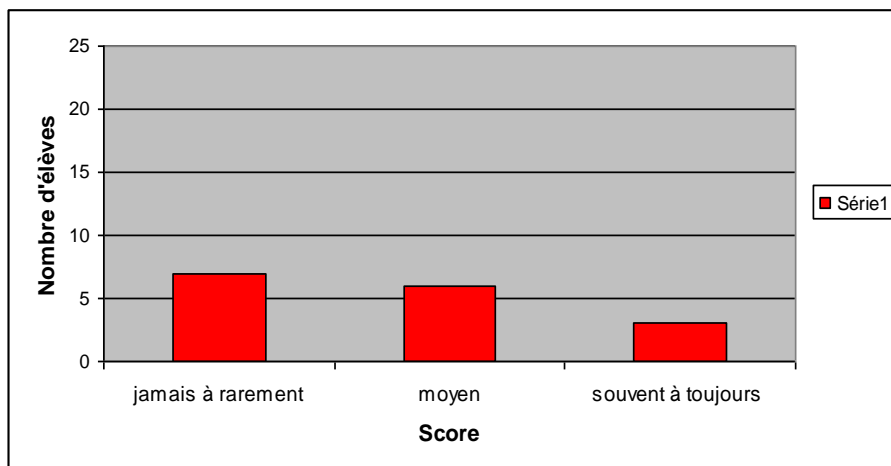
## 1.4 Classe B4

### 1.4.1 Description de l'instrument d'autoévaluation utilisé dans la classe

L'enseignant de la classe B4 n'utilise pas l'autoévaluation dans sa classe et, par conséquent, ne propose pas un instrument d'autoévaluation à ses élèves.

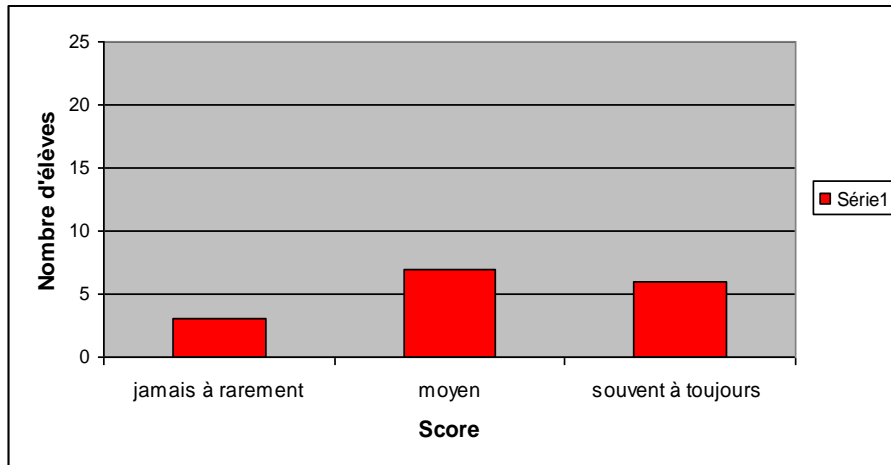
### 1.4.2 Analyse des stratégies d'autorégulation des élèves

Dans un premier temps, nous allons nous intéresser aux stratégies métacognitives de la classe B4 et plus particulièrement à celles de monitoring et d'autoévaluation (Viau, 1994).



**Graphique 13** : Répartition des élèves de la classe B4 selon leur score pour la stratégie métacognitive de monitoring

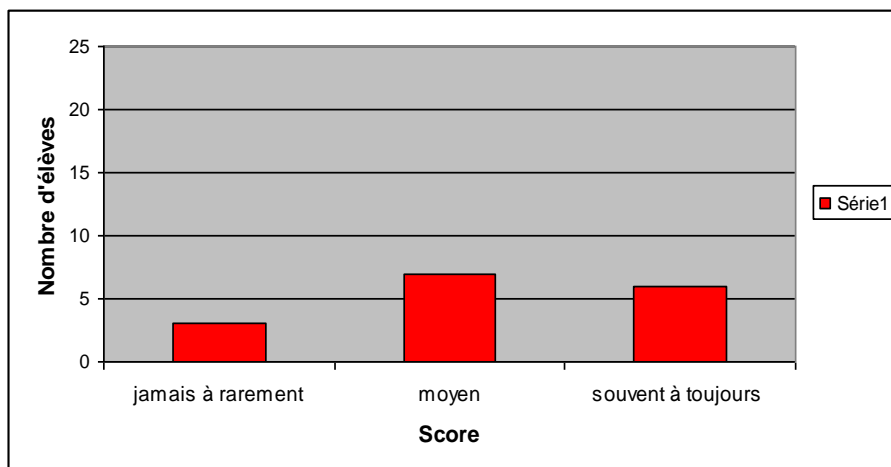
Le graphique ci-dessus nous permet d'observer que la majorité des élèves n'utilisent jamais à rarement leur stratégie de monitoring, contrairement à la classe A2. Sept élèves, soit 43,8 %, ne l'utilisent jamais à rarement quand six élèves, soit 37,5 %, l'utilisent moyennement et trois élèves, soit 18,8 %, l'utilisent souvent à toujours.



**Graphique 14** : Répartition des élèves de la classe B4 selon leur score pour la stratégie métacognitive d'autoévaluation

Grâce au graphique 14, nous pouvons constater que la majorité des élèves de la classe B4 n'utilisent que moyennement leur stratégie d'autoévaluation, contrairement aux élèves des classes A1, A2 et A3. Ici, nous observons que trois élèves, soit 18,8 %, n'utilisent jamais à rarement leur stratégie d'autoévaluation. Sept élèves, soit 43,8 %, l'utilisent moyennement quand six élèves, soit 37,5 %, l'utilisent souvent à toujours.

Maintenant, intéressons-nous aux stratégies de gestion et plus particulièrement à celle du choix d'un lieu d'apprentissage (Viau, 1994).



**Graphique 15** : Répartition des élèves de la classe B4 selon leur score pour la stratégie de gestion du choix d'un lieu d'apprentissage

Nous avons pu constater que, pour les classes A1, A2 et A3, la majorité des élèves utilisent cette stratégie souvent à toujours, contrairement à la classe B4. En effet, si nous observons le graphique 15, nous constatons que la majorité des élèves, soit 43,8 %, ne l'utilisent que moyennement.

Concernant ces stratégies de gestion, nous allons encore nous intéresser aux différentes ressources humaines et matérielles utilisées par les élèves de cette classe. Nous vous les présentons, avec la fréquence d'utilisation de chacune d'elles, dans la figure 9.

Ressources humaines		Fréquence d'utilisation	
Parents		12	
Pairs		5	
Enseignant		4	
Frères et sœurs		8	
Grands-parents		1	
Cousin		2	
	Fréquence totale	32	
Ressources matérielles		Fréquence d'utilisation	
Dictionnaire		9	
Bescherelle		6	
Memento		2	
Aide-mémoire		2	
Livre de mathématiques		1	
Autres livres		2	
Internet		1	
	Fréquence totale	23	

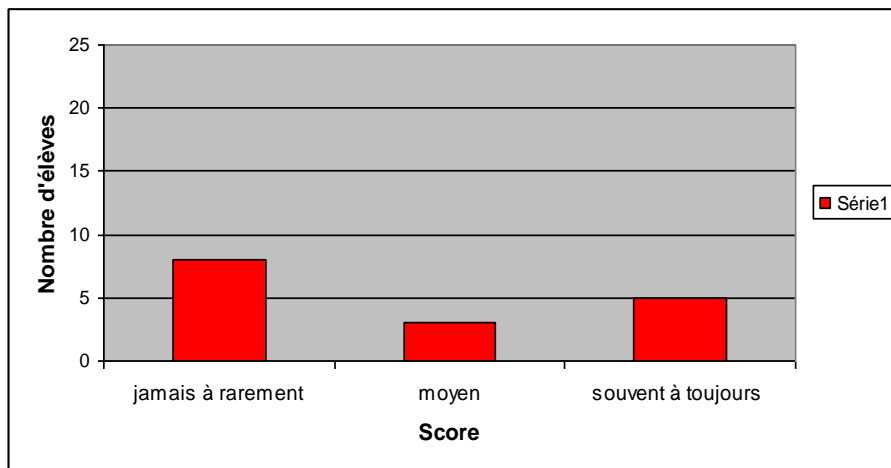
**Figure 9 :** Répartition des ressources humaines et matérielles utilisées par les élèves de la classe B4

Grâce à cette figure, nous pouvons observer que six types de ressources humaines et sept types de ressources matérielles sont utilisés par les élèves de la classe B4. Tout comme les élèves des classes A1, A2 et A3, ceux-ci utilisent plus fréquemment les ressources humaines à leur disposition.

Concernant les ressources humaines, nous pouvons observer qu'une majorité d'élèves, soit 75 % d'entre eux, demandent l'aide de leurs parents. Dans le domaine familial encore, 50 % d'entre eux sollicitent leurs frères et sœurs, 12,5 % leur cousin et 6,3 % leurs grands-parents. A l'école, 31,3 % d'élèves se tournent vers leurs camarades et 25 % d'entre eux vers leur enseignant.

Pour en venir aux ressources matérielles, nous pouvons observer que la plus utilisée est le dictionnaire par 56,3 % des élèves. Ensuite, nous retrouvons le Bescherelle utilisé par 37,5 % des élèves, le Memento, l'aide-mémoire et les autres livres utilisés par 12,5 % des élèves et enfin, le livre de mathématiques et Internet utilisés par 6,3 % des élèves.

Pour comparer le développement des stratégies motivationnelles (Viau, 1994) entre les classes qui utilisent des instruments d'autoévaluation et celles qui n'en utilisent pas, nous les analysons pour la classe B4. Comme en observant les graphiques des deux stratégies motivationnelles de cette classe nous avons constaté une répartition plus ou moins similaire des scores, nous insérons un graphique représentant la répartition des scores pour les stratégies motivationnelles, de manière globale.



**Graphique 16** : Répartition des élèves de la classe B4 selon leur score pour les stratégies motivationnelles

Le graphique 16 nous permet de constater que, contrairement aux classes A1, A2 et A3, la majorité des élèves de la classe B4, soit 50 %, n'utilisent jamais à rarement leurs stratégies motivationnelles.

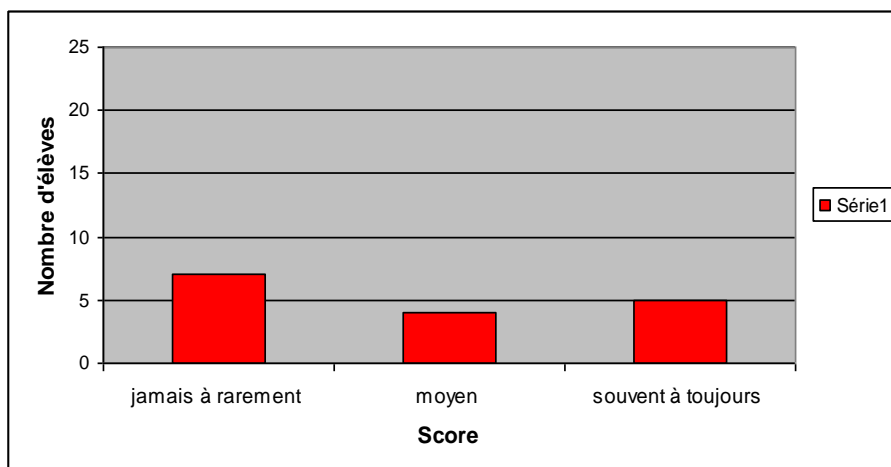
## 1.5 Classe B5

### 1.5.1 Description de l'instrument d'autoévaluation utilisé dans la classe

L'enseignant de la classe B5 n'utilise pas l'autoévaluation dans sa classe et, par conséquent, ne propose pas un instrument d'autoévaluation à ses élèves.

### 1.5.2 Analyse des stratégies d'autorégulation des élèves

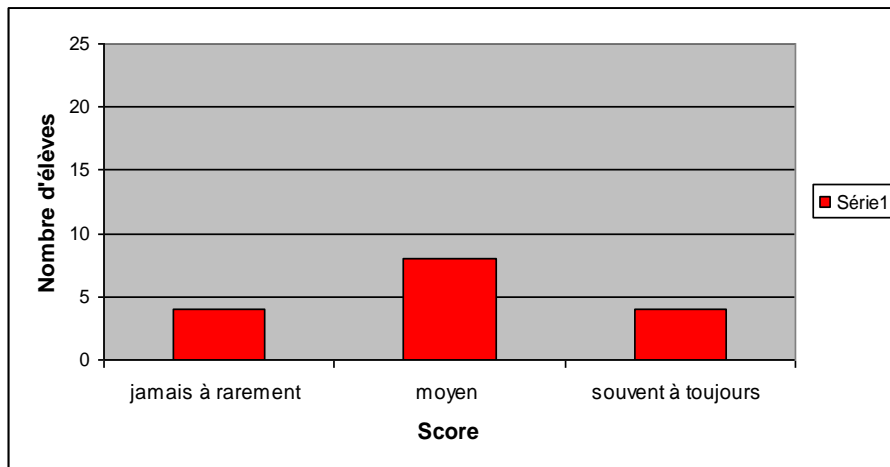
Pour la classe B5, nous allons tout d'abord nous intéresser aux stratégies métacognitives et plus particulièrement à celles de monitoring et d'autoévaluation (Viau, 1994).



**Graphique 17** : Répartition des élèves de la classe B5 selon leur score pour la stratégie métacognitive de monitoring

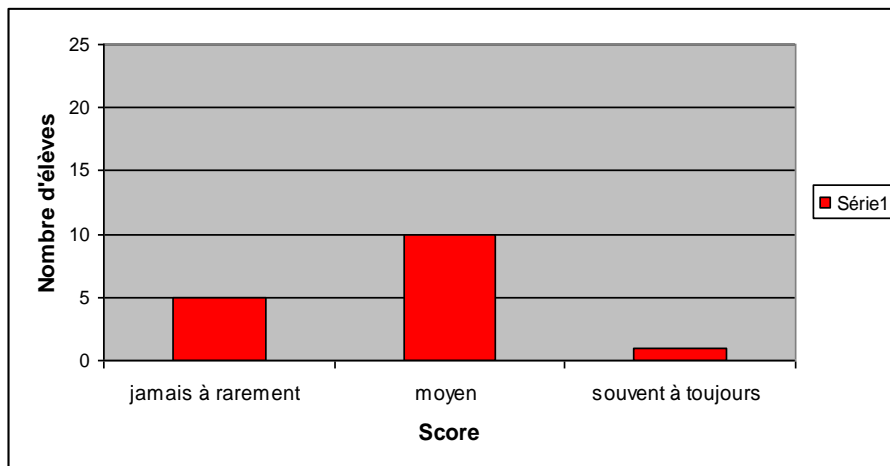
Le graphique ci-dessus nous permet d'observer que la majorité des élèves n'utilisent jamais à rarement leur stratégie de monitoring, contrairement à la classe A2. Sept élèves donc, soit 43,8 %, ne l'utilisent jamais à rarement quand quatre élèves, soit 25 %, l'utilisent moyennement et cinq élèves, soit 31,3 %, l'utilisent souvent à toujours.

Si nous nous intéressons, maintenant, à la stratégie métacognitive d'autoévaluation, nous pouvons constater, grâce au graphique 18, que la majorité des élèves, soit 50 %, n'utilisent que moyennement leur stratégie d'autoévaluation, contrairement aux classes A1, A2 et A3.



**Graphique 18** : Répartition des élèves de la classe B5 selon leur score pour la stratégie métacognitive d'autoévaluation

Concernant les stratégies de gestion, nous allons plus particulièrement nous intéresser à celle du choix d'un lieu d'apprentissage (Viau, 1994).



**Graphique 19** : Répartition des élèves de la classe B5 selon leur score pour la stratégie de gestion du choix d'un lieu d'apprentissage

Nous avons pu constater que, pour les classes A1, A2 et A3, la majorité des élèves utilisent cette stratégie souvent à toujours, contrairement à la classe B5. En effet, si nous observons le graphique ci-dessus, nous pouvons constater que la majorité des élèves, soit 62,5 %, l'utilisent moyennement.

Concernant ces stratégies de gestion, nous allons encore nous intéresser aux différentes ressources humaines et matérielles utilisées par les élèves de cette classe. Nous vous les présentons, avec la fréquence d'utilisation de chacune d'elles, dans figure 10.

Ressources humaines		Fréquence d'utilisation	
Parents		13	
Pairs		3	
Enseignant		7	
Frères et sœurs		9	
Grands-parents		1	
Cousin		1	
	Fréquence totale	34	
Ressources matérielles		Fréquence d'utilisation	
Dictionnaire		3	
Ouvrages de référence		1	
Autres livres		4	
Internet		1	
Cahiers		1	
	Fréquence totale	10	

**Figure 10** : Répartition des ressources humaines et matérielles utilisées par les élèves de la classe B5

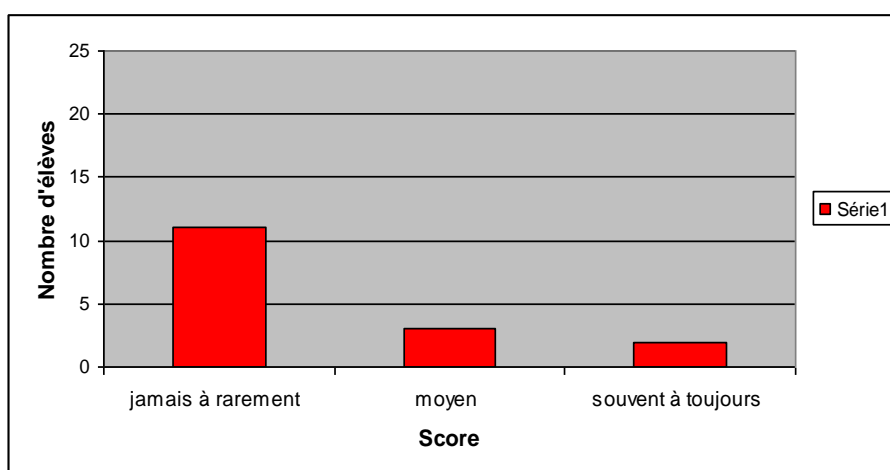
Grâce à la figure ci-dessus, nous pouvons observer que six types de ressources humaines et cinq types de ressources matérielles sont utilisés par les élèves de la classe B5. Tout comme les élèves des classes A1, A2, A3 et B4, ceux-ci utilisent plus fréquemment les ressources humaines à leur disposition.

Concernant les ressources humaines, nous pouvons observer qu'une majorité des élèves, soit 81,3 % d'entre eux, demandent l'aide de leurs parents. Dans le domaine familial encore, 56,3 % d'entre eux sollicitent leurs frères et sœurs et 6,3 % leurs grands-parents et leur cousin. À l'école, 43,8 % des élèves se tournent vers leur enseignant et 18,8 % se tournent vers leurs camarades.

Pour en venir aux ressources matérielles, nous pouvons observer que les plus utilisées sont les livres par 25 % des élèves. Ensuite, nous retrouvons le dictionnaire utilisé par 18,8 % des élèves et enfin, les ouvrages de référence, les cahiers et Internet utilisés par 6,3 % des élèves.

Pour comparer le développement des stratégies motivationnelles (Viau, 1994) entre les classes qui utilisent des instruments d'autoévaluation et celles qui n'en utilisent pas, nous l'analysons pour la classe B5.

Le graphique 20 de la page suivante nous permet de constater que, contrairement aux classes A1, A2 et A3, la majorité des élèves de celle-ci, soit 68,8 %, n'utilisent jamais à rarement leurs stratégies motivationnelles quand seulement trois élèves, soit 18,8 %, les utilisent moyennement et deux élèves, soit 12,5 %, les utilisent souvent à toujours.



**Graphique 20** : Répartition des élèves de la classe B5 selon leur score pour les stratégies motivationnelles

## 2. Interprétation des données

Dans cette seconde partie, nous allons interpréter les résultats présentés ultérieurement. Pour chaque stratégie d'autorégulation, nous avons créé un tableau récapitulatif recensant la répartition des élèves de chaque classe pour chaque stratégie. Cela nous permet d'avoir une vue d'ensemble des résultats.

### 2.1 Interprétation des résultats pour les stratégies métacognitives

	Stratégies métacognitives											
	Planification (en %)			Monitoring (en %)			Autoévaluation (en %)			Régulation (en %)		
	jamais à rarement	moyen	souvent à toujours	jamais à rarement	moyen	souvent à toujours	jamais à rarement	moyen	souvent à toujours	jamais à rarement	moyen	souvent à toujours
<b>Classe A1</b>	0	42,1	<u>57,9</u>	21,1	<b>47,4</b>	31,6	15,8	21,1	<u>63,2</u>	5,3	26,3	<u>68,4</u>
<b>Classe A2</b>	0	12,5	<u>87,5</u>	6,3	25	<u>68,8</u>	0	25	<u>75</u>	0	12,5	<u>87,5</u>
<b>Classe A3</b>	22,2	27,8	<b>50</b>	<b>50</b>	16,7	33,3	27,8	16,7	<u>55,6</u>	11,1	22,2	<u>66,7</u>
<b>Classe B4</b>	0	<b>50</b>	<b>50</b>	<b>43,8</b>	37,5	18,8	18,8	<b>43,8</b>	37,5	31,3	31,3	<b>37,5</b>
<b>Classe B5</b>	25	25	<b>50</b>	<b>43,8</b>	25	31,3	25	<b>50</b>	25	18,8	37,5	<b>43,8</b>

**Figure 11** : Répartition des élèves de chaque classe (en %) pour chaque stratégie métacognitive

Sur la base de la lecture que nous avons effectuée de la figure 11, nous avons décidé de nous arrêter sur les stratégies dont le pourcentage majoritaire est souligné. Nous constatons que ces stratégies appartiennent toutes aux trois classes qui utilisent des instruments d'autoévaluation. Ce choix est basé sur deux critères :

1. La majorité des élèves des classes A1, A2 et A3 utilisent souvent à toujours ces stratégies.
2. Le pourcentage d'élèves des classes A1, A2 et A3 qui utilisent souvent à toujours ces stratégies est plus élevé que le pourcentage d'élèves des classes B4 et B5 qui utilisent souvent à toujours ces mêmes stratégies.

### 2.1.1 Classe A1

Dans un premier temps, nous nous intéressons à la classe A1. Dans l'analyse, nous avons constaté que la majorité des élèves de celle-ci utilisent souvent à toujours leurs stratégies métacognitives de planification, d'autoévaluation (Viau, 1994) et de régulation (Boekaerts, 1996).

D'après nous, dans cette classe, plusieurs aspects tendent à favoriser le développement de la stratégie métacognitive de planification. Comme l'enseignant  $\alpha 1$  l'a dit, ses élèves reçoivent, en début de semaine, un programme de celle-ci avec les activités qu'ils doivent réaliser durant les plages de travail en autonomie. Chacune de ces activités est directement liée à un objectif du bilan que les élèves reçoivent une fois par mois. Ils connaissent donc le but de chaque activité qu'ils doivent effectuer. Ensuite, comme le dit Zimmerman (2000), les élèves qui ont en tête le but à atteindre par la réalisation d'une activité peuvent sélectionner les connaissances préalables à utiliser, les différentes ressources humaines et matérielles à solliciter et évaluer les différentes étapes à suivre en fonction de ce but. Nous constatons que les élèves de cette classe peuvent être maîtres de la planification de leurs activités du plan de travail grâce aux objectifs qui leur permettent d'anticiper leurs actions et leurs besoins.

La stratégie métacognitive d'autoévaluation peut être développée, dans cette classe, grâce au fait que, comme l'a précisé l'enseignant  $\alpha 1$ , les élèves doivent s'autoréguler dès la troisième primaire. Comme le dit Boekaerts (1996), l'autoévaluation ne sert à rien sans régulation, mais nous pouvons également affirmer que l'autorégulation devient impossible sans autoévaluation. C'est pourquoi les élèves de cette première classe, grâce au bilan regroupant tous les objectifs d'une discipline, peuvent s'y référer pour autoévaluer les actions entreprises et, donc, la démarche menée. A partir de là, les difficultés rencontrées peuvent être pointées et les changements à entreprendre peuvent se réaliser dans la phase suivante, celle de régulation.

Dans cette classe, plusieurs aspects tendent à favoriser le développement de cette stratégie métacognitive de régulation. Dans un premier temps, comme l'a précisé l'enseignant  $\alpha 1$ , les élèves reçoivent, une fois par mois, un bilan présentant une vue d'ensemble des objectifs atteints et non atteints pour chaque discipline. Cela leur permet de connaître les objectifs maîtrisés et ceux qui doivent encore être travaillés. Il a également ajouté que ce bilan est moins arbitraire qu'une moyenne et donc plus pertinent pour les élèves. Ce qui est intéressant avec ce système est qu'il permet une régulation des objectifs non atteints contrairement à un autre système où, dès que l'examen sur un thème est effectué, même si la moyenne n'est pas atteinte, on passe à autre chose bien que l'élève ne connaisse pas les objectifs qu'il maîtrise et ceux qu'il ne maîtrise pas. Donc, nous constatons que ce système de bilan représentant les objectifs atteints et non atteints par l'élève lui permet, comme le dit Boekaerts (1996), de redéfinir l'objectif à atteindre, de mettre en œuvre un nouveau plan d'action et d'ajuster son comportement afin d'atteindre cet objectif. Ce plan de travail hebdomadaire est intéressant, d'un point de vue de la stratégie de régulation, car il offre aux élèves qui en ont besoin, selon l'enseignant  $\alpha 1$ , des exercices pour réguler. Cette organisation force les élèves en difficulté à réguler leurs apprentissages et, en quelque sorte, à s'habituer à le faire. De plus, l'enseignant  $\alpha 1$  a bien insisté sur le fait que, dès la troisième primaire, les élèves



doivent spontanément travailler à la régulation de leurs apprentissages et développer ainsi l'autorégulation.

### 2.1.2 Classe A2

Dans un deuxième temps, nous nous intéressons à la classe A2 où nous constatons que les quatre stratégies métacognitives sont utilisées souvent à toujours par la majorité des élèves.

L'enseignant α2 nous a dit structurer l'autoévaluation de ses élèves par quatre phases, qui sont les suivantes :

1. L'anticipation.
2. L'autocontrôle.
3. L'autoévaluation.
4. La régulation.

Elles sont un fil rouge pour structurer la réflexion des élèves. Nous constatons que la première phase touche à la première stratégie métacognitive, à savoir la planification (Viau, 1994). D'ailleurs, il est intéressant d'observer que Zimmerman (2000) appelle cette première stratégie métacognitive stratégie d'anticipation. D'après nous, dans cette classe, elle est développée pour deux raisons. Dans un premier temps, l'enseignant α2 présente toujours à ses élèves les objectifs qui devraient être atteints par la réalisation des activités du plan de travail. Dans un deuxième temps, il habitue ses élèves à se poser des questions pour connaître le contenu de l'activité ainsi que les connaissances et les ressources utiles pour la mener à bien. Si nous reprenons les propos de cet enseignant, les questions peuvent être les suivantes :

- A quoi ce travail fait-il référence ?
- De quelle discipline s'agit-il ?
- Quel est son but ?
- Où puis-je trouver des informations ?

L'avantage des élèves de cette classe est que, d'après Zimmerman (2000), ils peuvent sélectionner les connaissances préalables à utiliser, les différentes ressources humaines et matérielles à solliciter et évaluer les différentes étapes à suivre pour mener à bien une activité en fonction de son objectif qu'ils connaissent. De plus, les questions qu'ils doivent se poser structurent la réflexion qu'ils peuvent mener quant à la planification de leur activité.

La seconde phase, nommée autocontrôle, peut être reliée à la seconde stratégie métacognitive, à savoir le monitoring (Viau, 1994). Cette stratégie peut être développée par les élèves de cette classe du fait qu'ils ont l'habitude de se poser les questions suivantes qui leur permettent d'ajuster leur travail en cours d'exécution :

- Où est-ce que j'éprouve des difficultés ?
- Qu'est-ce qui me fait dire que c'est difficile ?
- Comment faire pour surmonter ces difficultés ?

Nous pouvons constater que ces questions permettent à l'élève, comme le dit Viau (1994), d'évaluer l'efficacité d'une stratégie d'apprentissage en cours de réalisation de

l'activité. De plus, comme les élèves ont toujours l'objectif de l'activité en point de mire, il est plus facile pour eux d'évaluer le travail effectué en fonction de cet objectif.

La troisième phase, nommée autoévaluation, se rapporte forcément à la stratégie métacognitive d'autoévaluation (Viau, 1994). Les élèves qui ont autocorrigé leur activité ou qui l'ont corrigée en duo ou en trio doivent autoévaluer le travail fourni. Pour ce faire, si nous reprenons les propos de l'enseignant  $\alpha 2$ , les questions qu'ils peuvent se poser peuvent être les suivantes :

- Qu'est-ce qui a fonctionné ?
- Pourquoi ça a bien fonctionné ?
- Qu'est-ce qui n'a pas fonctionné ?
- Pourquoi ça n'a pas fonctionné ?

Ces questions vont permettre à « l'élève d'évaluer les apprentissages qu'il a faits en mesurant le degré d'atteinte des objectifs qu'il s'était fixé » (Viau, 1994, p.86) ou que l'enseignant  $\alpha 2$  avait fixés.

A partir de là, s'il le faut, intervient la quatrième phase, celle de régulation, qui se rapporte forcément à la stratégie métacognitive de régulation (Boekaerts, 1996). Les élèves qui n'ont pas atteint le but fixé doivent, selon Boekaerts (1996), se fixer de nouveaux objectifs et, pour les atteindre, mettre en place un nouveau plan d'action et réajuster leur comportement. Dans cette idée, l'enseignant  $\alpha 2$  propose à ses élèves de répondre aux questions suivantes :

- Si je devais refaire cette activité, comment je m'y prendrais ?
- Qu'est-ce que je garderais de ma démarche ?
- Qu'est-ce que je changerais dans ma démarche ?

Nous observons donc que ces quatre phases offrent aux élèves un fil rouge pour développer au mieux leurs stratégies métacognitives. De plus, nous pouvons aussi affirmer que les élèves de cette classe sont totalement entrés dans une autorégulation. Nous pouvons affirmer cela par le fait qu'ils ont la capacité de choisir les moyens qu'ils souhaitent pour réguler leurs apprentissages, grâce aux questions qu'ils se posent lors de la quatrième phase. En effet, dans cette classe, ce n'est pas l'enseignant qui propose des moyens de régulation à ses élèves, contrairement aux classes A1 et A3. Par ailleurs, nous pouvons encore préciser que cette autonomie dans les choix est justement, d'après Buysse (2007), une caractéristique de l'apprentissage autorégulé. Nous constatons donc que l'autoévaluation dans cette classe a non seulement augmenté la régulation mais a aussi permis, dans une certaine mesure, le développement de l'apprentissage autorégulé.

### 2.1.3 Classe A3

Pour terminer, nous nous intéressons à la classe A3 où nous constatons qu'une majorité d'élèves utilisent souvent à toujours leurs stratégies métacognitives d'autoévaluation (Viau, 1994) et de régulation (Boekaerts, 1996).

Dans un premier temps, la stratégie d'autoévaluation est bien entendu développée par le fait que l'enseignant  $\alpha 3$  offre différentes check-lists à ses élèves. Si nous reprenons les propos de de Peretti (1986), nous pouvons encore préciser que ces check-lists leur permettent d'autoévaluer les nouvelles connaissances qu'ils ont acquises. De plus, l'utilisation de deux types de check-list, la première où les élèves doivent s'autoévaluer par rapport à des objectifs fixés préalablement et la seconde où ils doivent s'autoévaluer

par rapport à un exercice type qu'ils devraient pouvoir réaliser, leur permet d'étayer leur vision de cette stratégie métacognitive.

Boekaerts (1996) dit que l'autoévaluation ne sert à rien s'il n'y a pas, ensuite, régulation des apprentissages. En effet, l'autoévaluation est un tremplin pour la régulation. Nous constatons que ces deux stratégies vont de pair, tout comme dans cette troisième classe. Dans cette dernière, la stratégie de régulation peut être développée de plusieurs manières. Dans un premier temps, le premier type de check-list permet à l'élève de connaître le degré d'acquisition d'un objectif de référence et cela peut lui permettre, lors des activités de remédiation proposées par l'enseignant  $\alpha 3$ , de mettre en œuvre les changements nécessaires pour atteindre, cette fois, l'objectif. Dans un deuxième temps, pour le deuxième type de check-list, l'enseignant  $\alpha 3$  demande à ses élèves de lui poser des questions concernant les difficultés, les interrogations, les incompréhensions existantes à l'égard de l'exercice effectué. Ce comportement de recherche de ce qui doit être modifié permet aux élèves, comme le dit Boekaerts (1996), de redéfinir un objectif selon leurs besoins, de mettre en œuvre un nouveau plan d'action et d'ajuster leur comportement pour atteindre ce nouvel objectif.

#### 2.1.4 Réponses aux questions opérationnelles

Pour conclure, nous pouvons répondre à la première question opérationnelle :

1. Le développement des stratégies métacognitives est-il favorisé par l'utilisation d'instruments d'autoévaluation ?

L'analyse des données ainsi que leur interprétation nous permettent d'observer que les instruments d'autoévaluation proposés par les enseignants interrogés favorisent le développement des stratégies métacognitives de leurs élèves. En effet, toutes les stratégies métacognitives sont utilisées souvent à toujours par une plus grande majorité d'élèves des classes A1, A2 et A3, excepté la stratégie de planification qui est utilisée souvent à toujours par un même pourcentage d'élèves des classes A3, B4 et B5.

Par contre, nous pouvons préciser que les chiffres démontrent que les différents instruments d'autoévaluation ne les développent pas toutes de la même manière. Nous en venons donc à répondre à la question opérationnelle suivante :

2. Quel instrument d'autoévaluation favorise le plus le développement des stratégies métacognitives ?

Les chiffres nous permettent de conclure que le plan de travail journalier mis en place dans la classe A2, épaulé par ses quatre phases (cf. pp.34-35), favorise le plus le développement des stratégies métacognitives. En effet, cette classe est la seule où la majorité des élèves utilisent souvent à toujours les quatre stratégies métacognitives.

## 2.2 Interprétation des résultats pour les stratégies de gestion

Sur la base de la lecture que nous avons effectuée de la figure 12 de la page suivante, nous avons décidé de nous arrêter sur les stratégies dont le pourcentage majoritaire est souligné. Nous constatons que ces stratégies appartiennent toutes aux trois classes qui utilisent des instruments d'autoévaluation. Ce choix est basé sur deux critères :

1. La majorité des élèves des classes A1, A2 et A3 utilisent souvent à toujours ces stratégies.

2. Le pourcentage d'élèves des classes A1, A2 et A3 qui utilisent souvent à toujours ces stratégies est plus élevé que le pourcentage d'élèves des classes B4 et B5 qui utilisent souvent à toujours ces mêmes stratégies.

De plus, nous constatons une régularité dans l'utilisation des trois stratégies de gestion chez les élèves des classes A1, A2 et A3, contrairement aux élèves des classes B4 et B5.

	Stratégies de gestion								
	Choix d'un rythme d'apprentissage (en %)			Choix d'un lieu d'apprentissage (en %)			Choix et utilisation de ressources humaines et matérielles (en %)		
	jamais à rarement	moyen	souvent à toujours	jamais à rarement	moyen	souvent à toujours	jamais à rarement	Moyen	souvent à toujours
<b>Classe A1</b>	0	21,1	<b>78,9</b>	15,8	15,8	<b>68,4</b>	0	36,8	<b>63,2</b>
<b>Classe A2</b>	0	0	<b>100</b>	6,3	31,3	<b>62,5</b>	0	6,3	<b>93,8</b>
<b>Classe A3</b>	11,1	11,1	<b>77,8</b>	5,6	27,8	<b>66,7</b>	11,1	33,3	<b>55,6</b>
<b>Classe B4</b>	25	18,8	<b>56,3</b>	18,8	<b>43,8</b>	37,5	6,3	43,8	<b>50</b>
<b>Classe B5</b>	25	18,8	<b>56,3</b>	31,3	<b>62,5</b>	6,3	31,3	31,3	<b>37,5</b>

Figure 12 : Répartition des élèves de chaque classe (en %) pour chaque stratégie de gestion

### 2.2.1 Classes A1 et A2

Dans un premier temps, nous nous intéressons aux classes A1 et A2, classes où nous retrouvons les plans de travail hebdomadaire et journalier. Ces deux types de plan de travail regroupent les mêmes caractéristiques, excepté la durée.

Les chiffres présents dans la figure 12 démontrent que les stratégies de gestion sont positivement influencées par l'instauration d'un plan de travail dans les deux premières classes. Si nous nous intéressons, tout d'abord, à la stratégie de gestion du choix d'un rythme d'apprentissage (Viau, 1994), nous pouvons interpréter cette influence positive par le fait que, comme le disent Hagmann (1997) et Baumann (2005), le plan de travail permet aux élèves d'organiser leurs apprentissages et de travailler de manière autonome durant certaines heures de la semaine. Les élèves apprennent ainsi à planifier leur temps de travail autonome de façon à pouvoir réaliser les activités demandées pour ainsi espérer atteindre les objectifs souhaités. De plus, comme les enseignants  $\alpha 1$  et  $\alpha 2$  n'imposent pas un ordre dans la réalisation des activités, les élèves doivent également planifier l'ordre dans lequel ils veulent les réaliser, par exemple, de la plus facile à la plus difficile, ou inversement. Effectuer ces choix demande aux élèves une grande connaissance d'eux-mêmes.

Concernant la stratégie de gestion du choix d'un lieu d'apprentissage (Viau, 1994), Zimmerman et Martinez-Pons (1980) mettent en avant l'aspect de la structuration de l'environnement. Nous constatons donc que le plan de travail hebdomadaire ou journalier peut être un outil intéressant pour favoriser cette stratégie. En effet, Baumann (2005) parle de l'importance de l'agencement de la classe pour l'élaboration d'un plan de travail optimal et les propos des enseignants  $\alpha 1$  et  $\alpha 2$  vont dans ce sens. En effet, ils nous ont

précisé qu'ils ont structuré l'environnement de leur classe de façon à obtenir différents lieux de travail. Pour la première classe, dans un coin de celle-ci se trouve l'espace ordinateur, dans un autre l'espace réservé aux ateliers et enfin, au centre de la classe, l'espace principal réservé aux activités individuelles ou en plénière. Pour la seconde classe, dans un coin de celle-ci se trouve l'espace ordinateur, dans un autre l'espace de travail en groupe, devant le tableau noir l'espace de travail avec l'enseignant et, au centre, l'espace de travail individuel. Nous constatons donc que, dans ces deux lieux de travail structurés volontairement, les élèves peuvent développer leur stratégie du choix d'un lieu d'apprentissage. Pour conclure, nous pouvons encore préciser que l'enjeu le plus important de cette structuration de l'environnement est la gestion du bruit (Boulet *et al.*, 1996). Les élèves recherchent un lieu calme pour pouvoir se concentrer sur leur travail et c'est pourquoi les espaces réservés aux ateliers et aux travaux de groupe se situent dans un coin de la salle classe, pour diminuer le bruit.

D'après Hagmann (1997) et Baumann (2005), le plan de travail développe le sens des responsabilités des élèves face à leurs apprentissages. D'après nous, un élève responsable sait reconnaître ses difficultés et chercher des moyens, dans les ressources humaines et matérielles à sa disposition, pour y pallier. Nous pensons donc que l'élève autorégulé doit trouver le juste équilibre entre autonomie et recherche d'aide.

Pour conclure avec cette troisième stratégie de gestion, nous pouvons relever que nous avons fait une observation intéressante lors de l'analyse de la classe A2. Nous avons constaté que les élèves des cinq classes utilisent plus volontiers les ressources humaines à leur disposition. Par contre, les élèves de la classe A2 les utilisent à peine plus, contrairement aux élèves des quatre autres classes. Cette observation nous interpelle car elle met encore en évidence, d'après nous, la forte autonomie de ces élèves dans le contrôle de leurs apprentissages. En effet, le faible écart entre la fréquence d'utilisation des ressources humaines et celle des ressources matérielles montre que ces élèves, lorsqu'ils commettent des erreurs ou sont en difficulté, cherchent plus facilement que les élèves des autres classes à passer les obstacles de leur propre chef. Au lieu de demander une aide extérieure, qui fera peut-être une partie du travail à leur place, ils auront tendance à chercher une aide matérielle. De plus, comme nous l'avons déjà relevé précédemment, l'autonomie dans les choix, ici des ressources, est une caractéristique de l'apprentissage autorégulé (Buisse, 2007). Nous constatons donc que les élèves de cette classe, par leur autonomie, augmentent leur régulation mais développent aussi, dans une certaine mesure, leur apprentissage autorégulé.

### 2.2.2 Classe A3

Pour en venir à la classe A3, si nous lisons la description de l'instrument d'autoévaluation que l'enseignant  $\alpha 3$  propose à ses élèves, nous constatons qu'à première vue il n'y a aucune raison qu'il favorise le développement des stratégies de gestion des élèves. Mais, nous savons que l'autoévaluation favorise la métacognition des élèves. Ce terme peut être défini de cette manière : « La métacognition se rapporte à la connaissance qu'on a de ses propres processus cognitifs, de leurs produits et de tout ce qui touche, par exemple, les propriétés pertinentes pour l'apprentissage d'informations et de données » (Flavell, 1976, p.232).

Nous constatons donc que l'autoévaluation favorise la métacognition qui se rapporte, entre autres, à la connaissance qu'a l'élève des propriétés pertinentes qui favorisent ses apprentissages. C'est dans ce sens que nous pouvons supposer que les check-lists proposées aux élèves de cette classe développent leurs stratégies de gestion. En effet, elles développent leur métacognition et leur permettent ainsi de réfléchir à des points pragmatiques comme le choix d'un rythme d'apprentissage, d'un lieu d'apprentissage ou de ressources qui favorisent leurs apprentissages. De plus, Campanale (2001) met en évidence le fait que l'autoévaluation est une démarche de lucidité, témoignant d'une



responsabilisation. D'après nous, un élève responsable sait reconnaître ses difficultés et chercher des moyens, entre autres dans les ressources humaines et matérielles à sa disposition, pour y pallier. Comme nous l'avons déjà fait remarquer précédemment, nous pensons que l'élève autorégulé doit trouver le juste équilibre entre autonomie et recherche d'aide.

Enfin, nous pouvons encore mettre en avant le fait que les enseignants de ces trois premières classes rendent les objectifs des activités réalisées en classe transparents. Comme nous l'avons déjà précisé pour la stratégie métacognitive de planification, la connaissance de l'objectif permet aux élèves, selon Zimmermann (2000), de sélectionner les connaissances préalables ainsi que les ressources dont ils ont besoin pour atteindre l'objectif mais également d'organiser les actions à mener. Nous pouvons donc supposer que les élèves des classes A1, A2 et A3 développent également leurs stratégies de gestion car, comme ils connaissent l'objectif qu'ils doivent atteindre par la réalisation d'une activité, il est plus facile de sélectionner certains paramètres comme le rythme et le lieu d'apprentissage adéquats ainsi que les ressources humaines et matérielles nécessaires.

### 2.2.3 Réponses aux questions opérationnelles

Pour conclure, nous pouvons répondre à la troisième question opérationnelle :

3. Le développement des stratégies de gestion est-il favorisé par l'utilisation d'instruments d'autoévaluation ?

L'analyse des données ainsi que leur interprétation nous permettent d'observer que les instruments d'autoévaluation proposés par les enseignants interrogés favorisent le développement des stratégies de gestion de leurs élèves. La figure de la page 52 démontre que la majorité des élèves des classes A1, A2 et A3 utilisent souvent à toujours les trois stratégies de gestion contrairement aux élèves des classes B4 et B5. En effet, la majorité des élèves de ces deux classes n'utilisent que moyennement leur stratégie du choix d'un lieu d'apprentissage. De plus, nous constatons que le pourcentage d'élèves qui utilisent souvent à toujours leurs stratégies du choix d'un rythme d'apprentissage et du choix et de l'utilisation de ressources humaines et matérielles est plus élevé dans les classes A1, A2 et A3 que dans les classes B4 et B5.

Par contre, les chiffres nous montrent que ces différents instruments d'autoévaluation ne les développent pas toutes de la même manière. Nous en venons donc à répondre à la question opérationnelle suivante :

4. Quel instrument d'autoévaluation favorise le plus le développement des stratégies de gestion ?

Les chiffres nous permettent de conclure que les deux plans de travail favorisent le plus le développement des stratégies de gestion. En effet, 94,7 % des élèves de la classe A1 et 93,8 % des élèves de la classe A2 utilisent souvent à toujours leurs stratégies de gestion quand seulement 77,8 % des élèves de la classe A3 les utilisent souvent à toujours.

## 2.3 Interprétation des résultats pour les stratégies motivationnelles

Sur la base de la lecture que nous avons effectuée de la figure 13 de la page suivante, nous avons décidé de nous arrêter sur les stratégies dont le pourcentage majoritaire est souligné. Nous constatons que ces stratégies appartiennent toutes aux trois classes qui utilisent des instruments d'autoévaluation. Ce choix est basé sur deux critères :

1. La majorité des élèves des classes A1, A2 et A3 utilisent souvent à toujours ces stratégies.
2. Le pourcentage d'élèves des classes A1, A2 et A3 qui utilisent souvent à toujours ces stratégies est plus élevé que le pourcentage d'élèves des classes B4 et B5 qui utilisent souvent à toujours ces mêmes stratégies.

	Stratégies motivationnelles					
	Se donner un défi à relever (en %)			Se récompenser (en %)		
	jamais à rarement	moyen	souvent à toujours	jamais à rarement	moyen	souvent à toujours
<b>Classe A1</b>	31,6	0	<u>68,4</u>	31,6	0	<u>68,4</u>
<b>Classe A2</b>	12,5	0	<u>87,5</u>	12,5	0	<u>87,5</u>
<b>Classe A3</b>	44,4	0	<u>55,6</u>	33,3	0	<u>66,7</u>
<b>Classe B4</b>	<b>62,5</b>	0	37,5	<b>62,5</b>	0	37,5
<b>Classe B5</b>	<b>87,5</b>	0	12,5	<b>56,3</b>	0	43,8

**Figure 13** : Répartition des élèves de chaque classe (en %) pour chaque stratégie motivationnelle

### 2.3.1 Classes A1, A2 et A3

Pour conclure avec l'interprétation des résultats, nous pouvons mettre en évidence le fait que la majorité des élèves des classes A1, A2 et A3 utilisent souvent à toujours leurs stratégies motivationnelles.

Si nous nous intéressons tout d'abord à la stratégie de se donner un défi à relever (Viau, 1994), nous pouvons supposer que le plan de travail mis en place dans les classes A1 et A2 peut favoriser son développement. En effet, les élèves de ces deux classes doivent déjà se donner le défi de réaliser toutes les activités prévues dans le plan de travail pour la semaine ou la journée.

Ensuite, pour les classes A1, A2 et A3, l'autoévaluation peut favoriser le développement de cette première stratégie. Legendre (1993) dit que l'autoévaluation est « un processus par lequel un sujet est amené à porter un jugement sur la qualité de son cheminement, de son travail ou de ses acquis en regard d'objectifs prédéfinis et tout en s'inspirant de critères précis d'appréciation » (p.113). Nous pensons donc qu'un élève qui s'autoévalue et qui connaît les objectifs sous-jacents aux activités qu'il réalise peut plus facilement se donner des défis à relever pour atteindre ces objectifs contrairement aux élèves qui ne s'autoévaluent pas et qui ne connaissent que rarement les objectifs sous-jacents aux activités qu'ils effectuent. En effet, il est difficile de se donner des défis à relever si on ne connaît pas le but que l'on doit ou que l'on veut atteindre. Enfin, nous tenons encore à ressortir la phrase de Viau (1994) qui dit que se donner un défi à relever permet à l'élève de « se convaincre de l'importance de ce qu'il a fait » (p.88). Nous pensons que les élèves qui s'autoévaluent, comme ceux des trois premières classes, sont d'autant plus conscients que les élèves qui ne s'autoévaluent pas des apprentissages difficiles qu'ils réalisent et ont donc plus tendance à se motiver à aller de l'avant par l'utilisation, par exemple, de stratégies motivationnelles.

Enfin, la stratégie de se récompenser (Viau, 1994), bien évidemment, va de pair avec la première. En effet, seulement les élèves qui relèvent des défis ou qui atteignent les objectifs fixés peuvent se récompenser. Comme le dit Viau (1994), il s'agit d'un bon moyen pour l'élève de garder sa motivation à accomplir une activité.

### 2.3.2 Réponses aux questions opérationnelles

Pour conclure, nous pouvons répondre à la cinquième question opérationnelle :

5. Le développement des stratégies motivationnelles est-il favorisé par l'utilisation d'instruments d'autoévaluation ?

L'analyse des données ainsi que leur interprétation nous permettent d'observer que les instruments d'autoévaluation proposés par les enseignants interrogés favorisent le développement des stratégies motivationnelles de leurs élèves. La figure de la page 55 nous montre que la majorité des élèves des classes A1, A2 et A3 utilisent souvent à toujours les deux stratégies motivationnelles contrairement aux classes B4 et B5, où la majorité de leurs élèves ne les utilisent jamais à rarement.

Par contre, les chiffres nous montrent que ces différents instruments d'autoévaluation ne les développent pas toutes de la même manière. Nous en venons donc à répondre à la question opérationnelle suivante :

6. Quel instrument d'autoévaluation favorise le plus le développement des stratégies motivationnelles ?

Les chiffres nous permettent de conclure que le plan de travail mis en place dans la classe A2 favorise le plus le développement des stratégies motivationnelles. En effet, 87,5 % des élèves de cette classe utilisent souvent à toujours leurs stratégies motivationnelles quand seulement 63,2 % et 50 % des élèves des classes A1 et A3 les utilisent souvent à toujours.

## 3. Synthèse

L'analyse et l'interprétation des résultats que nous avons effectuées à l'aide d'un aller-retour entre le cadre théorique et les données récoltées sur le terrain nous permettent de vérifier nos hypothèses.

Pour la première hypothèse, nous avons pu constater que la majorité des élèves des classes A1, A2 et A3, c'est-à-dire les élèves qui ont des instruments d'autoévaluation à leur disposition, utilisent souvent à toujours leurs stratégies d'autorégulation, excepté la stratégie métacognitive de monitoring pour les élèves des classes A1 et A3. Mais, pour cette stratégie, nous pouvons tout de même préciser qu'un plus grand pourcentage d'élèves utilisent souvent à toujours cette stratégie dans les classes A1 et A3 et non pas dans les classes B4 et B5.

Pour la seconde hypothèse, nous avons pu constater que la majorité des élèves de la classe A2 seulement utilisent souvent à toujours toutes les stratégies d'autorégulation étudiées dans notre recherche. Nous savons que l'enseignant  $\alpha 2$  propose le plan de travail journalier à ses élèves épaulé par quatre phases (cf. pp.34-35) favorisant le développement des stratégies métacognitives.

Par ces différentes observations, nous pouvons donc dire que les instruments d'autoévaluation proposés aux élèves favorisent le développement de leurs stratégies d'autorégulation. De plus, pour affiner cette observation, nous pouvons également



ressortir le fait que le plan de travail journalier épaulé des quatre phases est l'instrument d'autoévaluation rencontré sur le terrain qui favorise le plus le développement des stratégies d'autorégulation des élèves.

Les élèves de la classe A2 qui utilisent cet instrument sont les plus autonomes dans le contrôle de leurs apprentissages. En effet, comme nous l'avons déjà précisé antérieurement, ils sont totalement entrés dans une autorégulation. Nous pouvons affirmer cela du fait que, pour réguler leurs apprentissages, ils ont la possibilité de choisir les moyens qu'ils souhaitent, contrairement aux élèves des autres classes où l'enseignant effectue ce choix. Par ailleurs, ils ont plus tendance que les élèves des autres classes à solliciter des ressources matérielles plutôt qu'humaines. Cela montre encore leur recherche d'autonomie dans le contrôle de leurs apprentissages.

# CONCLUSION

## 1. Analyse critique

Dans notre étude, nous avons rencontré plusieurs paramètres pouvant influencer et fausser l'authenticité des données récoltées.

Dans un premier temps, nous avons éprouvé des difficultés à trouver des enseignants qui mettent en place une autoévaluation instrumentée dans leur classe. En effet, nous espérons prendre contact avec des professionnels utilisant les quatre instruments d'autoévaluation suivants : check-list – plan de travail – portfolio – graphique et, malgré de nombreuses heures de recherche, nous n'avons malheureusement pas réussi à prendre contact avec des enseignants de cinquième et sixième primaire utilisant le portfolio ou le graphique.

Notre échantillon a pu fausser notre recherche dans le sens où, si nous nous en tenons à la théorie, le portfolio devrait être l'instrument d'autoévaluation qui favorise le plus le développement des stratégies d'autorégulation. Mais, comme nous n'aurions pas pu vérifier cette hypothèse à défaut de portfolio, nous avons émis l'hypothèse que le plan de travail est l'instrument favorisant le plus les stratégies d'autorégulation.

Le second paramètre est lié à la construction du questionnaire que nous avons transmis aux élèves. Normalement, pour adapter au mieux le questionnaire à la population que nous visons, nous aurions dû procéder à des entretiens avec celle-ci dans le but d'augmenter la fidélité des verbalisations (Buysse, 2007). L'analyse des expressions nous aurait ensuite permis d'établir le vocabulaire de référence qui aurait été utilisé pour rédiger les affirmations du questionnaire. La réalisation de ce travail nous aurait permis, en tant que chercheuse, d'être sûre que la population visée et nous-mêmes comprenions la même chose derrière le même terme. Après cette phase aurait dû intervenir la validation des affirmations du questionnaire par un échantillon test. La réalisation de ce travail nous aurait permis de vérifier la pertinence des affirmations ainsi que la compréhension de celles-ci par la population visée.

Malheureusement, le temps que nous avons à disposition pour réaliser notre mémoire de fin d'études ne nous a pas permis d'effectuer ce travail de structuration de notre questionnaire.

## 2. Prolongement possible

Cette étude nous a permis de constater que le plan de travail, qu'il soit hebdomadaire ou journalier, et la check-list sont des instruments d'autoévaluation qui favorisent le développement des stratégies d'autorégulation des élèves. Par contre, comme nous l'avons précédemment précisé, nous n'avons trouvé aucun enseignant qui utilise le portfolio ou le graphique.

Notre recherche cherchait à savoir dans quelle mesure les instruments d'autoévaluation peuvent favoriser le développement des stratégies d'autorégulation des élèves. Comme prolongement à celle-ci, nous pourrions donc trouver plusieurs enseignants romands qui utilisent les quatre instruments d'autoévaluation cités précédemment pour, cette fois-ci, chercher à savoir quel instrument favorise le plus les stratégies d'autorégulation.

Notre étude a déjà relevé le fait que le plan de travail favorise le plus le développement des stratégies d'autorégulation mais un échantillon plus grand d'enseignants ainsi qu'une palette plus grande d'instruments d'autoévaluation ne pourraient qu'être plus représentatifs.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Abrecht, R. (1991). *L'évaluation formative : une analyse critique*. Bruxelles : DeBoeck.
- Allal, L. (1988). Vers un élargissement de la pédagogie de la maîtrise : processus de régulation interactive, rétroactive, proactive. In M. Huberman (sous la dir.), *Assurer la réussite des apprentissages scolaires ?* (pp. 86-126). Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Alla, L. (1991). *Vers une pratique de l'évaluation formative*. Bruxelles : DeBoeck.
- Allal, L. (2007). Régulations des apprentissages : orientations conceptuelles pour la recherche et la pratique en éducation. In L. Allal & L. Mottier-Lopez (Eds.), *Régulations des apprentissages en situation scolaire et formation* (pp. 7-23). Bruxelles : DeBoeck.
- Allal, L., Rouiller, Y. & Saada-Robert, M. (1995). Autorégulation en production textuelle : observation de quatre élèves de 12 ans. *Cahiers d'acquisition et de pathologie du langage*, 13, 17-35.
- Baumann, J. (2005). *Selbstständigkeit fördern durch Planarbeit*. [Page Web]. Accès : <http://www.gymwdorf.de/Schulleiter/Aufsätze/Planarbeit.pdf> [02.09.2008].
- Beal, C. R., Garrod, A. C. & Bonitatibus, G. J. (1990). Fostering children's revision skills through training in comprehension monitoring. *Journal of Educational Psychology*, 82, 275-280.
- Blanchet, A. & Gotman, A. (1992). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. Paris : Nathan.
- Boekaerts, M. (1996). Self-regulated learning at the junction of cognition and motivation. *European Psychologist*, 1, 100-112.
- Boekaerts, M. (1997). Self-regulated learning : a new concept embraced by researchers, policy makers, educators, teachers and students. *Learning and Instruction*, 7, 161-186.
- Boekaerts, M. (1999). Self-regulated learning : where we are today. *International Journal of Educational Research*, 31, 445-457.
- Boulet, A., Savoie, L., & Chevrier, J. (1996). *Les stratégies d'apprentissages à l'université*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Buyse, A. (2007). *Le théâtre : au-delà du jeu. Une exploration de la forme théâtrale comme médiation de l'apprentissage autorégulé*. Genève : Les Cahiers de la section des sciences de l'éducation.
- Campanale, F. (2001). *Quelques éléments fondamentaux sur l'évaluation*. [Page Web]. Accès : <http://www.grenoble.iufm.fr/departement/shs/campeval/campeval.pdf> [26.08.2008].
- De Peretti, A. (1986). *Recueil d'instruments et de processus d'évaluation formative* (Vol. 1). Paris : INRP.

- De Singly, F. (1992). *L'enquête et ses méthodes : le questionnaire*. Paris : Nathan.
- Doyon, C. & Legris-Juneau, D. (1991). *Faire participer l'élève à l'évaluation de ses apprentissages*. Lyon : Chroniques sociales.
- Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem-solving. In L. B. Resnick (Ed.), *Perspectives on the development of memory and cognition* (pp. 231-235). Hillsdale, N. J. : Erlbaum.
- Forgette-Giroux, R. & Simon, M. (1998). L'application du dossier d'apprentissage à l'université. *Mesure et évaluation en éducation*, 20, 85-103.
- Hagmann, G. (1997). *Wochenplan*. Winterthur : ZKM.
- Laveault, D., Leblanc, R. & Leroux, J. (1999). Autorégulation de l'apprentissage scolaire : interaction entre processus métacognitifs et déterminants de la motivation. In C. Depover & B. Noël. (Ed.), *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs* (pp. 81-98). Bruxelles : DeBoeck.
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal : Guérin.
- Meirieu, Ph. (1989). *Apprendre... oui, mais comment*. Paris : ESF.
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation : theory, research, and applications* (pp. 451-502). San Diego : Academic Press.
- Quivy, R. & Van Canpenhoudt, L. (1995). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris : Dunod.
- Richard, J. F. (1998). *Les activités mentales : comprendre, raisonner, trouver des solutions*. Liège : Armand Colin.
- Scallon, G. (1997). L'auto-évaluation : une tendance lourde en évaluation [Version Électronique]. *Vie pédagogique*, 103, 27-31. Accès : [http://basesext.sdm.qc.ca/scripts/minisa.dll/1018/VIE\\_SDM/9758914?KEYSEARCH](http://basesext.sdm.qc.ca/scripts/minisa.dll/1018/VIE_SDM/9758914?KEYSEARCH) [24.08.2008].
- Scallon, G. (2003). *Le portfolio ou dossier d'apprentissage : guide abrégé*. [Page Web]. Accès : [http://www.fse.ulaval.ca/Gerard.Scallon/valise\\_BEP/portfolioguide.pdf](http://www.fse.ulaval.ca/Gerard.Scallon/valise_BEP/portfolioguide.pdf) [24.08.2008].
- Simon, M. & Forgette-Giroux, R. (1994). Vers une utilisation rationnelle du dossier d'apprentissage. *Mesure et évaluation en éducation*, 16, 27-40.
- Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles : DeBoeck.
- Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81, 329-339.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation : a social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation : theory, research, and applications* (pp. 13-41). San Diego : Academic Press.

- Zimmerman, B. J., Bonner, S. & Kovach, R. (2000). *Des apprenants autonomes : autorégulation des apprentissages*. Bruxelles : DeBoeck.
- Zimmerman, B. J. & Martinez-Pons, M. (1986). Development of a structured interview for assessing students use of self-regulated learning strategies. *American Educational Research Journal*, 23, 614-628.
- Zimmerman, B. J. & Martinez-Pons, M. (1990). Student differences in self-regulated learning : relating grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology*, 82, 51-59.

## ANNEXES

- Annexe I : Guide d'entretien sur les représentations et pratiques des enseignants à l'égard de l'autoévaluation et de son instrumentation.
- Annexe II : Grille d'analyse de contenu des entretiens.
- Annexe III : Questionnaire sur les pratiques des élèves à l'égard des stratégies d'autorégulation.
- Annexe IV : Tableau de récolte des données des questionnaires.
- Annexe V : Bilan regroupant les objectifs de mathématiques (classe A1).
- Annexe VI : Plan de travail hebdomadaire pour les semaines 13 et 14 (classe A1).
- Annexe VII : Exemple du premier type de check-list (classe A3).
- Annexe VIII : Exemple du deuxième type de check-list (classe A3).

## Annexe I

Non



**1. Mettez-vous en place l'autoévaluation des élèves ?**

2. Dans quelles disciplines mettez-vous en place l'autoévaluation ? Pour quelles raisons ?

3. Les élèves évaluent-ils un résultat final ou un processus d'apprentissage ?

**4. Mettez-vous à disposition des élèves des instruments d'autoévaluation ? → Non**

5. Quels types d'instruments d'autoévaluation mettez-vous à disposition des élèves ?

6. Comment sont-ils construits ?

7. Sur quelles informations, quelle base théorique vous basez-vous pour construire chaque instrument d'autoévaluation ?

8. Comment apprenez-vous l'autoévaluation à vos élèves ?

9. Est-ce que l'autoévaluation vous aide à différencier votre enseignement ? Dans quelle mesure ?

10. Est-ce que vous pouvez observer des progrès chez les élèves qui s'autoévaluent ? Quels sont ces progrès ?

11. Est-ce que les élèves sont capables, à partir d'une autoévaluation, de cibler leurs difficultés ou erreurs ?

12. Qu'est-ce que l'autoévaluation vous apporte ?

13. Qu'est-ce que l'autoévaluation apporte aux élèves ?

14. Pour vous, quels en sont les avantages ?

15. Pour vous, quels en sont les inconvénients ?

**Annexe II**

	Enseignant α1
<b>Mettez-vous en place l'autoévaluation des élèves ?</b>	
<b>Dans quelles disciplines mettez-vous en place l'autoévaluation ?</b>	
<b>Pour quelles raisons ?</b>	
<b>Les élèves évaluent-ils un résultat final ou un processus d'apprentissage ?</b>	
<b>Mettez-vous à disposition des élèves des instruments d'autoévaluation ?</b>	
<b>Quels types d'instruments d'autoévaluation mettez-vous à disposition des élèves ?</b>	
<b>Comment sont-ils construits ?</b>	
<b>Sur quelles informations, quelle base théorique vous basez-vous pour construire chaque instrument d'autoévaluation ?</b>	
<b>Comment apprenez-vous l'autoévaluation à vos élèves ?</b>	
<b>Est-ce que l'autoévaluation vous aide à différencier votre enseignement ?</b>	
<b>Dans quelle mesure ?</b>	
<b>Est-ce que vous pouvez observer des progrès chez les élèves qui s'autoévaluent ?</b>	
<b>Quels sont ces progrès ?</b>	
<b>Est-ce que les élèves sont capables, à partir d'une autoévaluation, de cibler leurs difficultés ou erreurs ?</b>	



<b>Qu'est-ce que l'autoévaluation vous apporte ?</b>	
<b>Qu'est-ce que l'autoévaluation apporte aux élèves ?</b>	
<b>Pour vous, quels en sont les avantages ?</b>	
<b>Pour vous, quels en sont les inconvénients ?</b>	

Annexe III

## QUESTIONNAIRE

### Les stratégies d'autorégulation

**Remplis chaque case par le numéro de l'affirmation qui te convient le mieux.**

- 1 → *Je ne fais jamais cela.*
- 2 → *Je fais cela de temps en temps.*
- 3 → *Je fais souvent cela.*
- 4 → *Je fais toujours cela.*

#### 1. Stratégies métacognitives

Avant de commencer un exercice, je me fixe un but que je veux atteindre.

Avant de commencer un exercice, je réfléchis d'abord à la meilleure manière de le faire.

Avant de commencer un exercice, je planifie toutes les étapes que je dois réaliser pour atteindre le but que je me suis fixé (*Je réfléchis aux connaissances et aux stratégies que je vais devoir utiliser et je réfléchis au matériel dont je vais avoir besoin.*)

Afin de voir où j'en suis quand je réalise un exercice, j'essaie de répondre à des questions que je me pose moi-même sur la matière.

Afin de voir où j'en suis quand je réalise un exercice, j'essaie de trouver d'autres exemples que ceux vus à l'école.

Quand j'ai de la difficulté à comprendre quelque chose, j'essaie de voir pourquoi c'est difficile pour moi.

Après avoir réalisé un exercice, je vérifie si j'ai atteint l'objectif que je m'étais fixé.

Après avoir réalisé un exercice, je peux expliquer les difficultés que j'ai eues.

Après avoir réalisé un exercice, je peux expliquer la démarche que j'ai utilisée pour arriver au but fixé.

Si je n'ai pas atteint mon but, je corrige l'exercice en tenant compte des erreurs que j'ai commises.

Si je n'ai pas atteint mon but, je corrige l'exercice en planifiant différemment mes étapes de travail.

Si je n'ai pas atteint mon but, je corrige l'exercice en utilisant de l'aide (*livres, Internet, personnes, etc.*).

Après avoir réalisé un exercice, si j'ai remarqué que le but que j'ai fixé est trop difficile à atteindre, j'en fixe un autre.

## 2. Stratégies de gestion

Je planifie une période de temps réservée à l'exécution de mes activités scolaires.

Quand j'ai plusieurs activités scolaires à réaliser, je les effectue dans un ordre réfléchi (*Par exemple, je commence par réaliser l'activité la plus difficile ou au contraire, je commence par l'activité la plus facile.*).

Si c'est le cas, tu préfères réaliser tes activités scolaires dans quel ordre ?

---

Quand je réalise des activités scolaires, je choisis un lieu calme, qui me permet de me concentrer.

En classe ou à la maison, quand je réalise un exercice, je me tiens bien droit sur ma chaise.

Quand je réalise un exercice, en classe ou à la maison, j'évite de me déconcentrer en faisant autre chose (*discuter avec les copains, les parents, les frères et sœurs, jouer, demander pour aller aux toilettes, etc.*).

J'essaie d'en apprendre plus sur les sujets qu'on voit à l'école que ce que je dois étudier pour un examen.

J'aime trouver d'autres informations sur les sujets du cours en cherchant dans les livres ou sur Internet.

Si je ne comprends pas un exercice, je sais que j'ai des moyens à disposition pour m'aider (*livres, Internet, etc.*).

Quand je ne comprends pas un exercice, j'utilise les moyens que j'ai à disposition pour essayer de comprendre.

Si c'est le cas, quel(s) moyen(s) utilises-tu ?

---

J'aime obtenir d'autres informations sur les sujets du cours en parlant avec d'autres personnes ou en cherchant dans des livres ou sur Internet.

Si je ne comprends pas un exercice, je sais que je peux parler avec des personnes qui peuvent m'aider (*enseignant, parents, frères et sœurs, camarades, etc.*).

Quand je me rends compte que je ne comprends pas bien, j'essaie de comprendre en parlant avec d'autres personnes.  
Si c'est le cas, avec qui parles-tu ?

---

### 3. Stratégies motivationnelles

Pour me motiver à travailler, je me donne un défi à relever (*Hier j'ai appris la traduction de dix mots en allemand, aujourd'hui je vais en apprendre quinze.*).

Je m'offre une récompense après avoir atteint le but fixé ou après avoir relevé un défi (*Si j'ai appris à conjuguer les dix verbes que je voulais, je peux aller jouer dehors avec mes amis.*).  
Quelle(s) récompense(s) t'offres-tu ?

**Annexe IV**

	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	E11	E12	E13	E14	E15	E16	E17	E18	E19	
<b>Stratégies métacognitives</b>																				
<b>S1a</b>																				
<b>S1b</b>																				
<b>S1c</b>																				
<b>S1</b>																				
<b>S2a</b>																				
<b>S2b</b>																				
<b>S2c</b>																				
<b>S2</b>																				
<b>S3a</b>																				
<b>S3b</b>																				
<b>S3c</b>																				
<b>S3</b>																				
<b>S4a</b>																				
<b>S4b</b>																				
<b>S4c</b>																				
<b>S4d</b>																				
<b>S4</b>																				
<b>S.M.</b>																				
<b>Stratégies de gestion</b>																				
<b>S5a</b>																				
<b>S5b</b>																				
<b>S5</b>																				
<b>S6a</b>																				
<b>S6b</b>																				
<b>S6c</b>																				

<b>S6</b>																				
<b>S7a</b>																				
<b>S7b</b>																				
<b>S7c</b>																				
<b>S7d</b>																				
<b>S7e</b>																				
<b>S7f</b>																				
<b>S7g</b>																				
<b>S7</b>																				
<b>S.G.</b>																				
	<b>Stratégies motivationnelles</b>																			
<b>S8a</b>																				
<b>S8</b>																				
<b>S9a</b>																				
<b>S9</b>																				
<b>S.Mo.</b>																				



Annexe V

Programme de MATH 5P-6P

30.01.00

	Géométrie	Géométrie	Numération	Numération	Opérations	Fonctions
1	✓ Construire un système de coordonnées (6P)	✓ Tracer des parallèles avec l'équerre	✓ Lire, écrire les nombres (-> 1'000'000 6P)	Etablir relation : entiers relatifs-vie courante (6P)	Utiliser les termes somme, reste, produit, quotient...	✓ Compléter un tableau de correspondance
2	✓ Graduer un axe et coder des points	✓ Construire image fig. par translation (papier blanc)	Sérier des nombres (-> 1'000'000 6P)	✓ Sérier des entiers relatifs	✓ ADDITIONNER Estimer et vérifier le résultat	✓ Interpréter des représentations graphiques
3	Connaître termes quadrants - axes origine - graduation	✓ Construire une figure par symétrie axiale (papier blanc)		✓ Additionner des entiers relatifs (6P)	✓ SOUSTRAIRE Estimer et vérifier le résultat	Déterminer le coefficient de linéarité.
4	Repérer position d'objets dans un espace 3D	✓ Construire l'image d'une figure par symétrie centrale	décomposer un nombre en U; D; C; M;		✓ MULTIPLIER en colonne, estimer le résultat et preuve	✓ Transcrire un tableau de corresp. en graphique (6P)
5	utiliser des coordonnées décimales	✓ Construire l'image de figures par une ROTATION	Décoder une écriture utilisant des parenthèses		✓ DIVISER Estimer et vérifier le résultat	Prévoir la variation du quotient selon le diviseur
6	✓ Calculer le périmètre d'une surface	Reconnaître les différentes isométries (6P)	Lire et écrire un nombre décimal		Utiliser des stratégies pour faciliter opérations	
7	✓ Calculer l'aire de losanges triangles parallélogrammes..	✓ Tracer les axes de symétrie et les diagonales	✓ Lire et placer un nombre décimal sur une droite graduée	Résoudre des problèmes avec des entiers rel.	✓ Résoudre des problèmes faisant appel aux opérat.	✓ Résoudre des problèmes de proportionnalité 6P
8	✓ Utiliser les unités d'aire: m <sup>2</sup> - cm <sup>2</sup> , (6P dm <sup>2</sup> )	Vérifier parallélisme et perpendicularité avec l'équerre	Trouver le CHIFFRE des dixièmes, centièmes, millièmes		Calculer une moyenne	
9	✓ Résoudre un problème d'aire	✓ Classer des quadrilatères: axes sym. côtés parall.	Convertir en dixièmes centièmes millièmes		CALCUL MENTAL additionner: 369+53=...	
10	Estimer le volume d'un solide	Identifier et classer les triangles (6P)	✓ Ajouter un dixième, un centième ...		soustraire: 634-45=...	
11	✓ Mesurer le volume de cubes et parallélépipèdes 6P	✓ Construire: triangle losange, trapèze, parallélogramme	✓ Comparer, sérier des nombres déc. (3 ch. après virg.)		✓ Maîtriser les tables de multiplication	✓ Enumérer les premiers Multiples d'un nombre
12	Utiliser les unités de volume cm <sup>3</sup> -dm <sup>3</sup> -m <sup>3</sup> - (6P)				Multiplier mentalement 900*600=...	Connaître les critères de divisibilité
13	✓ Tracer un segment dont la mesure est donnée	✓ Mesurer les angles avec un rapporteur (6P)	Passer de écriture multiplic. à écriture puissance	✓ Utiliser les termes moitié, double, tiers, quart	✓ ADDITIONNER mentalement 8,30+4,70+5,5=	✓ Inventorier TOUS les diviseurs d'un nombre
14	Choisir la bonne unité pour mesurer une longueur	Reporter, Construire des angles (6P)	Calculer des puissances simples	Trouver des codes fractionnaires équivalents (6P)	✓ SOUSTRAIRE mentalement 1,5-0,15	Reconnaître les nombres premiers
15	✓ Convertir des mesures de longueur: km, hm, cm	Tracer la bissectrice d'un angle avec compas	Décomposer un nombre en produits de facteurs	✓ Comparer, sérier des codes fractionnaires (6P)	✓ MULTIPLIER mentalement: 700*0,5=	Classer un ens. de M de D à l'aide d'un diagramme
16	✓ Convertir des mesure de masse tonne-> gr. (6P)	Décrire un solide (faces, arêtes sommets)	✓ utiliser les signes <; >; =;	Trouver le code fractionnaire irréductible (6P)	✓ DIVISER mentalement: 24/1,2=	Effectuer la réunion et l'intersection
17	✓ Convertir des mesures de capacité: litres 6P	Identifier le cube et le parallélépipède rectangle	✓ Comparer des écritures utilisant des puissances	Etablir l'équivalence entre nbre déc. et code fract.	✓ Décaler la virgule pour faciliter les opérations	Reconnaître l'inclusion
18	Convertir des mesures de temps (6P)	Construire cube parallélep. rect. par développement	Décomposer des nombres en puissances de dix	Situer un code fract. sur une droite graduée (6P)		Mettre en évidence le PPMC et le PGDC (6P)
19	✓ Résoudre des problèmes sur les	Résoudre un problème ouvert:	résoudre des problèmes de	✓ Résoudre des problèmes simples	Résoudre des problèmes avec les	✓ Résoudre des problèmes faisant
20		✓ être Précis dans le dessin géométrique				
	Septembre	Octobre	Novembre	Décembre	Janvier	Février



Annexe VI

8

13.ème semaine

FRAN	MATH	ENVIR	ALL All t3	ACM	E.MUSI	E.PHY
------	------	-------	------------	-----	--------	-------

13.1 Numération

5 Calc 10 a)
5 Calc 10 b)
6 Calc 11



5  Mentalo niv.1-2-3-4	6  Mentalo niv.4-5-6-7	6 <i>MATH pour Diviseurs d'un nombre</i>
------------------------	------------------------	--

13.2 Opérations

- Problèmes de multiples et diviseurs

pour comprendre	pour s'entraîner	Pour réguler
5 p.53 ex :13	5 p.55 ex :2	5 p.55 ex.1
5 T5F4	5	5
6 P.47 ex :18	6 T4f5 (3 carrés)	6 Ancien p.79 ex :16-17
6 P.46 ex :16	6 T4f6	6 ancien T4f6

- Applications

- 5 T9F2
- 6 T7f2

13.3 Atelier

↔ Livre 5P	↔ livre 6P
p.54 ex :14 « à la caisse »	: p.39 ex :3 « La salle de bal »

14.ème semaine

FRAN	MATH	ENVIR	ALL All t3	ACM	E.MUSI	E.PHY
------	------	-------	------------	-----	--------	-------

14.1 Numération

5 Calc 11
6 Calc 21

14.2 Opérations

- Problèmes de multiples et divisurs

pour comprendre	pour s'entraîner	Pour réguler
6 P.44 ex :12	6 p.45 ex :13	6 ancien p.79-81
6	6 T6f4	6

- Applications Echange de Monnaie

*Fabriquer des tableaux de correspondance en Euro*

pour comprendre	pour s'entraîner	Pour réguler
5 T9F4	5 Tableaux de correspondance \$Dollar £ Livre	5 Régulations  Nombrexe : multiples et diviseurs
<a href="http://web.ecoles.sierre.ch/planz56/zwook/liens">http://web.ecoles.sierre.ch/planz56/zwook/liens</a>		

Mes P'tits Euros : rendre la monnaie → 20 points (6P niveau difficile)

14.3 Atelier

↔ Livre 5P	↔ livre 6P
p.85 ex :1 Tuuuut !	p.44 ex :11 « La centième case »



**Annexe VII**

	Questions	Très bien	Bien	Peu	Pas du tout
	<b>Les translations</b>				
1	Est-ce que je reconnais une translation ?				
2	Est-ce que j'arrive à décrire le mouvement de la translation ?				
3	Est-ce que j'arrive à construire une translation sans faute sur un quadrillage ?				
4	Est-ce que j'arrive à construire une translation sans faute sans quadrillage ?				
	<b>Les symétries axiales</b>				
5	Est-ce que je reconnais une symétrie axiale ?				
6	Est-ce que j'arrive à décrire le mouvement d'une symétrie axiale ?				
7	Est-ce que j'arrive à construire une symétrie axiale ?				
	<b>Les rotations</b>				
8	Est-ce que je reconnais une rotation ?				
	<b>Les parallèles et les perpendiculaires</b>				
9	Est-ce que je distingue une parallèle d'une perpendiculaire ?				
10	Est-ce que j'arrive à construire une parallèle ?				
11	Est-ce que j'arrive à construire une perpendiculaire ?				
	<b>Axe de symétrie</b>				
12	Est-ce que j'arrive à trouver toutes les axes de symétrie d'une forme sans faute ?				

	Questions	Très bien	Bien	Peu	Pas du tout
	<b>Les translations</b>				
1	Est-ce que je reconnais une translation ?				
2	Est-ce que j'arrive à décrire le mouvement de la translation ?				
3	Est-ce que j'arrive à construire une translation sans faute sur un quadrillage ?				
4	Est-ce que j'arrive à construire une translation sans faute sans quadrillage ?				
	<b>Les symétries axiales</b>				
5	Est-ce que je reconnais une symétrie axiale ?				
6	Est-ce que j'arrive à décrire le mouvement d'une symétrie axiale ?				
7	Est-ce que j'arrive à construire une symétrie axiale ?				
	<b>Les rotations</b>				
8	Est-ce que je reconnais une rotation ?				
	<b>Les parallèles et les perpendiculaires</b>				
9	Est-ce que je distingue une parallèle d'une perpendiculaire ?				
10	Est-ce que j'arrive à construire une parallèle ?				
11	Est-ce que j'arrive à construire une perpendiculaire ?				
	<b>Axe de symétrie</b>				
12	Est-ce que j'arrive à trouver toutes les axes de symétrie d'une forme sans faute ?				

Annexe VIII

**LES TYPES ET LES FORMES DE PHRASE synthèse 6P**

Evalue tes connaissances en ne faisant que les premiers numéros (en caractères gras) de chaque exercice. Ensuite note tes appréciations en hachurant la case, si tu penses que c'est :

<b>Acquis</b> , j'ai tout compris	<b>En voie d'acquisition</b> , j'ai encore quelques questions à poser	<b>Non acquis</b> , je n'ai pas du tout compris
-----------------------------------	---	---

1. Je suis capable de distinguer les 4 types de P

Acquis	En voie d'acquisition	Non acquis
--------	-----------------------	------------

Classe les P suivantes	Décl	Inter	Impé	Excl
<b>Fais attention de ne rien verser.</b>				
<b>Quel bon dîner !</b>				
<b>Quel parcours préfères-tu ?</b>				
<b>J'ai retrouvé mon livre.</b>				
<b>N'as-tu pas vu passer ton frère ?</b>				
<b>Comme tu me fais plaisir !</b>				
<b>Les bretelles de ton sac ne sont pas bien mises.</b>				
<b>Ne prends rien, si non j'appelle ton frère !</b>				

2. Je suis capable d'identifier une P interrogative, d'en connaître les différentes structures, de les utiliser pour construire une P interrogative, de mémoriser et d'utiliser les mots interrogatifs, de distinguer une interrogation totale ou partielle.

Acquis	En voie d'acquisition	Non acquis
--------	-----------------------	------------

Classe ou invente une P selon la structure demandée.	Mot interro.	Invers. du Sujet	Reprise du GNs	« Est-ce que... »	Intonation
<b>As-tu entendu ce cri ?</b>					
	x	x			
			x		

<b>Tes amis, ont-ils pris le train pour venir ?</b>					
<b>Où est-il ?</b>				x	
<b>Est-ce qu'il range ses affaires ?</b>					x

Pose la question pour obtenir les réponses suivantes.

- \_\_\_\_\_
- A 13 heures, demain.
- \_\_\_\_\_
- Avec Jean et son frère.
- \_\_\_\_\_
- Hier, j'ai joué une partie de football .
- \_\_\_\_\_
- J'ai rempli ce questionnaire en étant très attentif.

Invente une question partielle et réponds.

\_\_\_\_\_

3. Je suis capable d'identifier une P impérative, d'en connaître la structure et d'en construire.

Acquis	En voie d'acquisition	Non acquis
--------	-----------------------	------------

Transforme les P suivantes en P impératives

<b>Tu écoutes un CD.</b>	
<b>Vous vous soignez correctement.</b>	

## **ATTESTATION D'AUTHENTICITÉ**

Je certifie que ce mémoire constitue un travail original et j'affirme en être l'auteur. Je certifie avoir respecté le code d'éthique et la déontologie de la recherche en le réalisant.

Saint-Maurice, le 16 février 2009

*Heidi Cox*