

Minna PUUSTINEN

## L'APPRENTISSAGE AUTORÉGULÉ À L'ÉCOLE MATERNELLE

**Résumé :** L'objectif de cet article est de réfléchir à la place de l'apprentissage autorégulé à l'école maternelle. Le concept d'apprentissage autorégulé, très en vogue outre-Atlantique dans le domaine de la psychologie de l'éducation depuis une vingtaine d'années, renvoie à la gestion ou la régulation de nos propres processus cognitifs dans des situations d'apprentissage. Dans ce contexte, nous passons en revue un certain nombre de travaux ayant mis en évidence l'influence des relations sociales (notamment familiales) précoces ainsi que des pratiques et contextes éducatifs sur l'apprentissage autorégulé du jeune élève. Le rôle de la formation initiale et continue des professeurs des écoles dans la mise en place des attitudes et comportements autorégulateurs chez les jeunes élèves est discuté.

**Mots-clé :** apprentissage autorégulé ; motivation ; école maternelle

Lorsque l'on se situe dans une perspective « d'apprentissage tout au long de la vie », on comprend aisément que l'un des objectifs majeurs de tout enseignement devrait être le développement des capacités d'autorégulation, permettant aux apprenants de guider leurs apprentissages de manière active et autonome ainsi que de mettre à jour leurs connaissances à tout moment, lorsque cela s'avère nécessaire. Dans ce contexte, et après avoir introduit la notion d'apprentissage autorégulé, je présente un certain nombre de recherches expérimentales permettant de voir dans quelle mesure les bases de l'apprentissage autorégulé sont jetées bien avant le début de la scolarisation obligatoire.

### L'APPRENTISSAGE AUTORÉGULÉ

Au sein de la psychologie, le terme autorégulation – le contrôle des conduites pris en charge par le sujet lui-même – renvoie à des domaines d'étude variés tels que les comportements, les émotions ou encore la cognition. Le concept d'apprentissage autorégulé (angl. *self-regulated learning*), quant à lui, renvoie à *la gestion ou la régulation de nos propres processus cognitifs dans des situations d'apprentissage* (Boekaerts, Pintrich et Zeidner, 2000 ; Puustinen et Pulkkinen, 2001).

Depuis les années 1980, la notion de d'apprentissage autorégulé (2AR) intéresse un nombre croissant de chercheurs dans le domaine de la psychologie de l'éducation, notamment aux États-Unis. Entre 1989 et 2000, nous avons même as-

sisté à un véritable phénomène de « modélisation » : plusieurs modèles de 2AR, appuyés par des recherches expérimentales, ont en effet vu le jour (pour une revue de question, voir Puustinen et Pulkkinen, 2001, ou Zimmerman et Schunk, 2001).

Au-delà des différences de terminologie, les auteurs de ces différents modèles admettent que le processus de 2AR comporte une phase préparatoire ou de planification, une phase de performance ou de résolution d'exercice proprement dite et une phase d'adaptations ou d'évaluations (Puustinen et Pulkkinen, 2001). La phase préparatoire prépare, comme son nom l'indique, l'apprenant à la situation d'apprentissage à venir, grâce à des activités d'analyse de la tâche, de planification, de sélection de stratégies ou encore d'établissement d'objectifs. La phase de performance consiste à gérer « en ligne » son apprentissage afin d'obtenir le but que l'on s'était fixé, en mettant en œuvre les stratégies choisies pendant la phase préparatoire, en observant leur efficacité, en les remplaçant par d'autres en cas de besoin, et ainsi de suite. La dernière phase, quant à elle, renvoie à l'évaluation des résultats de la phase de performance. Le feed-back ainsi obtenu sur l'efficacité des actions mises en œuvre sert de base pour une nouvelle adaptation. En effet, les différents auteurs admettent que 2AR est un phénomène cyclique dans la mesure où les appréciations influencent, à leur tour, les phases préparatoires suivantes.

Même si chacun des auteurs attache plus d'importance à certains facteurs suivant son cadre théorique de référence, tous s'accordent globalement pour dire que le processus de 2AR comporte à la fois des facteurs (méta) cognitifs, motivationnels, affectifs et sociaux (Puustinen et Pulkkinen, 2001). C'est d'ailleurs précisément ce qui semble faire la différence entre le 2AR et un certain nombre de notions proches telles que l'éducation cognitive (pour une revue de question sur cette notion, voir Loarer, 1998) : les facteurs non cognitifs, notamment la motivation, y occupent une place importante, un apprenant autorégulateur étant intrinsèquement motivé et orienté vers un but.

## L'APPRENTISSAGE AUTORÉGULÉ ET L'ÉCOLE MATERNELLE

### *L'influence des Relations Sociales Précoces sur le 2AR de jeunes élèves*

L'apprentissage autorégulé à l'école maternelle est un sujet peu étudié jusqu'à maintenant. En effet, la scolarisation de la quasi-totalité des enfants âgés de 3 à 6 ans et d'une partie de la classe d'âge de 2 à 3 ans étant une particularité française, peu de chercheurs nord-américains se sont penchés sur la question. La plupart des rares études réalisées sur cette tranche d'âge peut être classée dans deux catégories. La première catégorie comporte des recherches ayant pour objectif d'analyser *l'influence des relations sociales (notamment familiales) précoces sur le 2AR de l'enfant*.

L'étude récente de Neitzel et Stright (2003) s'inscrit dans cette lignée. Se basant sur les travaux classiques d'inspiration vygotskienne ayant mis en évidence le rôle du tuteur adulte dans le passage de la régulation interindividuelle à la régulation intra-individuelle chez l'enfant (Wood, Bruner et Ross, 1976, ou Rogoff, 1990, par

## L'APPRENTISSAGE AUTO-RÉGULÉ À L'ÉCOLE MATERNELLE

exemple), les auteurs présentent une analyse détaillée des liens entre l'étayage de la mère et le 2AR de l'enfant.

Le comportement d'étayage de 68 mères a ainsi été observé dans une situation dyadique mère-enfant pendant les vacances d'été qui ont précédé l'entrée de l'enfant à la dernière année de l'école maternelle<sup>1</sup>. Les enfants, placés dans une situation de résolution de problèmes difficiles, étaient âgés de 5 ans et demi en moyenne. Les auteurs se sont intéressées à trois aspects d'étayage :

- le support cognitif, qui renvoie aux informations d'ordre métacognitif fournies par la mère à son enfant mais aussi à la manière dont la mère gérait ou guidait l'avancement de son enfant en lui proposant d'avancer pas à pas, en lui rappelant le but, etc.,

- le support émotionnel, qui comprend à la fois les réactions négatives de la mère par le biais desquelles elle désapprouvait ou critiquait les efforts de son enfant et les réactions positives telles que les encouragements, et

- le transfert de responsabilité, qui comporte le contrôle excessif de la mère (dans ces cas, la mère contrôlait le travail de son enfant même lorsque celui-ci n'avait apparemment pas besoin d'être étayé) et la manière dont la mère encourageait son enfant à prendre un rôle actif dans la résolution des exercices.

En ce qui concerne le 2AR, il a fait l'objet d'observations dans la classe de GS que l'enfant allait fréquenter l'année scolaire suivante. Les évaluations ont porté sur cinq domaines : le discours métacognitif, autrement dit, le nombre de fois où l'enfant prenait la parole pour, par exemple, réfléchir sur la manière dont une réponse avait été obtenue ; la persistance face aux exercices proposés ; la gestion du comportement (par exemple, la manière dont l'enfant suivait les instructions de l'enseignant ou dont il dérangeait le travail d'autres élèves) ; la gestion du progrès ou le nombre de fois où l'enfant vérifiait son travail, détectait ses erreurs etc. ; et le nombre de fois où l'enfant demandait de l'aide à l'enseignant.

Les résultats ont mis en évidence l'existence de plusieurs types de liens entre le comportement d'étayage de la mère et le 2AR de l'enfant. Premièrement, la qualité du support cognitif fourni par la mère était prédictive du discours métacognitif et de la gestion du progrès de l'enfant en classe. Ainsi, on a observé plus de discours métacognitif et une meilleure gestion du progrès chez les enfants dont les mères donnaient plus d'informations métacognitives pendant les interactions dyadiques. Les demandes d'aide en classe étaient liées à la fois au support cognitif et au support émotionnel fournis par la mère. En d'autres termes, lorsque les mères guidaient de manière appropriée l'avancement de leur enfant et lorsqu'elles leur fournissaient un bon support émotionnel, les enfants avaient tendance à demander de l'aide à leur

---

<sup>1</sup> Pour simplifier le travail du lecteur, j'ai remplacé les termes américains par les termes français à peu près équivalents ; ce rapprochement repose uniquement sur l'âge des élèves et non pas sur les contenus des programmes. Dans ce qui suit, et pour ce qui concerne la scolarité non obligatoire, j'ai ainsi remplacé le terme « *preschool* » par la moyenne section (MS) et « *kindergarten* » par la grande section (GS) de l'école maternelle. En ce qui concerne la scolarité obligatoire, « *1st grade* » correspond, le cas échéant, au cours préparatoire (CP), « *2nd grade* » au CE1 et « *3rd grade* » au CE2.

enseignant en cas de besoin. Enfin, le niveau de support émotionnel ainsi que de transfert de responsabilité étaient prédictifs de la manière dont les enfants autogé-  
raient leur comportement en classe. Plus précisément, le support émotionnel fourni  
par la mère était particulièrement important dans la prédiction de l'autogestion  
comportementale de l'enfant en classe lorsque la mère n'avait pas encouragé son  
enfant à prendre un rôle actif dans la résolution des exercices.

En résumé, ces travaux mettent en évidence l'importance de l'étayage fami-  
lial dans la mise en place des compétences relevant du 2AR chez l'enfant. Dans la  
réalité, cela se traduit par le fait que les enfants arrivent à l'école maternelle avec  
des niveaux d'autorégulation variés, reflétant en partie la qualité des interactions  
familiales précoces.

*L'influence des Pratiques et Contextes Educatifs sur le 2AR de Jeunes Elèves*

La prise en compte de ces différents niveaux initiaux de 2AR des élèves dans  
le cadre de l'enseignement représente un défi majeur pour l'enseignant de mater-  
nelle. La deuxième catégorie de recherches sur le 2AR de jeunes élèves se penche  
justement sur cette question : il s'agit, dans ces études, d'analyser *l'influence des  
pratiques et contextes éducatifs sur le 2AR de jeunes élèves*.

Au moment où l'on parle, en France, du socle commun des connaissances à  
acquérir par tous les élèves, il est peut-être intéressant de noter que les travaux amé-  
ricains de Stipek (Stipek et al., 1995, 1998) sur les différentes approches éducatives  
à l'école maternelle ont été influencés (voire inspirés) par le débat politique sur  
l'instauration des programmes scolaires centrés sur les compétences de base (angl.  
*basic skills*). Dans ce contexte, Stipek et ses collègues (1995) ont comparé deux  
types d'approches éducatives – l'une centrée sur les programmes scolaires et les  
activités contrôlées par l'enseignant, l'autre sur l'enfant et les activités initiées par  
lui – du point de vue de leurs effets sur la performance (autrement dit, l'acquisition  
des compétences de base) et la motivation des élèves.

Parmi les participants, il y avait 123 élèves de moyenne section (âge moyen  
4 ; 8 ans) et 104 élèves de grande section (âge moyen 6 ; 0 ans). Ils fréquentaient  
des classes que les auteurs qualifiaient de « didactiques » ou « centrées sur  
l'enfant » sur la base d'une méthode d'observation développée au cours d'une étude  
précédente. Les classes « didactiques » étaient ainsi typiquement centrées sur l'ac-  
quisition des compétences de base, les élèves passaient beaucoup de temps à travail-  
ler sur des matières scolaires sans qu'un rapprochement soit fait avec des activités  
ayant du sens pour eux. Une pression liée à la performance (par exemple, les ensei-  
gnants de ces classes donnaient des évaluations négatives et critiquaient les fausses  
réponses) ainsi que l'usage des évaluations « stressantes » (les récompenses exte-  
rnes telles que les images ou autocollants, ou les comparaisons sociales) caractéri-  
saient également ces classes. D'autre part, les classes « centrées sur l'enfant »  
étaient caractérisées par un climat favorable à la prise d'initiative. En d'autres ter-  
mes, les enfants avaient, par exemple, le choix parmi un grand nombre d'activités et  
de matériels dans un contexte ludique encourageant l'interaction entre enfants. Une  
attitude chaleureuse et encourageante de l'enseignant vis-à-vis de ses élèves ainsi

que l'usage de méthodes positives pour le maintien de la motivation étaient également caractéristiques de ces classes.

Les évaluations ont porté sur l'acquisition des compétences de base en mathématiques et en anglais ainsi que sur plusieurs variables d'ordre motivationnel telles que la perception de compétence, les attentes concernant la réussite, le plaisir associé à l'école, la préférence pour les tâches relevant des compétences de base, la préférence pour le défi, la dépendance (ou dans quelle mesure les activités de l'enfant étaient « dirigées par autrui »), la fierté ou la satisfaction après l'atteinte des objectifs et l'anxiété. Les résultats ont montré que les enfants des classes « didactiques » avaient de meilleurs résultats en anglais que les enfants des classes « centrées sur l'enfant » ; en ce qui concerne les mathématiques, il n'y a pas eu de différence entre les deux types de classes. En même temps, les résultats ont permis de voir que les scores motivationnels des élèves des classes « centrées sur l'enfant » étaient, globalement, plus élevés : comparés aux élèves des classes dites « didactiques », ils avaient, entre autres, une perception de compétence et des attentes plus élevées par rapport aux tâches du type scolaire, se montraient moins dépendants de l'adulte, étaient plus fiers de leurs résultats et s'inquiétaient moins au sujet de l'école.

Ces résultats qui révèlent l'influence des pratiques éducatives sur les apprentissages chez le jeune enfant mettent en avant le rôle des facteurs motivationnels, l'un des éléments clé du processus de 2AR. Les travaux de Perry (1998 ; Perry et al., 2002) portant sur le rôle du contexte éducatif dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture autorégulées chez de jeunes élèves sont particulièrement intéressants à ce sujet. En effet, cet auteur part du constat que, contrairement à ce que l'on a tendance à penser, les jeunes élèves ne sont pas à l'abri de problèmes motivationnels. D'après les résultats de ses observations (Perry et al., 2002), 25-30 % de jeunes élèves présenteraient des symptômes précurseurs de problèmes motivationnels ayant des implications pour le développement du 2AR.

Dans ce contexte, Perry et ses collègues (2002) ont analysé des interactions enseignant-jeune élève propices au développement d'une motivation intrinsèque – et plus généralement du 2AR – lors de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture chez des élèves de GS, CP, CE1 et CE2. Plus précisément, elles ont cherché à identifier – à travers les caractéristiques des exercices, les structures d'autorité et les pratiques évaluatives utilisées – ce que font et disent les enseignants pour rendre leurs élèves autorégulateurs. Leur méthode comportait des observations, effectuées dans les classes suivant un protocole d'observation développé lors des études précédentes, suivies d'interviews semi structurées.

Les résultats montrent que les paroles et les actes pro-2AR relevés chez les enseignants peuvent être classés dans cinq catégories, ces catégories n'étant pas mutuellement exclusives. Premièrement, le fait de *laisser aux élèves le choix* était retenu comme un élément favorisant le développement du 2AR. Ainsi, par exemple, une enseignante de GS-CP laissait ses élèves choisir la manière dont on allait se partager le travail pour lire une histoire. Elle leur laissait également le choix de suivre ou non la lecture avec leur doigt. Lorsque, pendant la lecture de l'histoire, un

élève n'arrivait pas à lire un mot, l'enseignante demandait aux autres élèves de réfléchir à ce que cet élève pourrait faire pour s'en sortir ; cela a permis à tous les élèves de tester et d'évaluer l'efficacité des stratégies proposées. D'autre part, après la lecture, les élèves étaient amenés à réfléchir à d'autres manières possibles de finir l'histoire ; ils étaient encouragés à en discuter avec leurs camarades. Lorsque chaque élève avait choisi une façon de finir l'histoire, il était libre de choisir où il voulait s'installer dans la classe pour l'écrire (c'est-à-dire même par terre).

Le deuxième élément retenu par les auteurs était le fait *d'offrir aux élèves des opportunités de contrôler le défi*. Par exemple, toujours dans la classe de GS-CP, l'écriture pouvait prendre d'abord la forme d'un dessin. En effet, les élèves qui avaient du mal à se mettre à écrire, avaient la possibilité de commencer par faire un dessin de leurs idées. Celui-ci leur servait ensuite à la fois de « plan » et de pense-bête.

Troisièmement, Perry et ses collègues (2002) ont retenu le fait *d'offrir aux élèves des opportunités de faire des autoévaluations et d'évaluer les apprentissages des autres*. Dans la classe de GS-CP, lorsque les élèves choisissaient des échantillons de leur travail pour les montrer à leurs parents, l'enseignante guidait le choix des élèves en leur posant des questions qui, en même temps, les faisaient réfléchir sur l'image qu'ils avaient d'eux-mêmes et des autres en tant qu'apprenants ; par exemple, « Si tu es quelqu'un qui a besoin de suivre la lecture avec le doigt, ... » ou bien « Qu'est-ce que (le prénom de l'élève) savait faire ? ». D'une manière générale, l'enseignante encourageait toujours ses élèves à réfléchir *pourquoi* une stratégie avait fonctionné (ou pas), pourquoi une réponse avait été correcte (ou pas), pourquoi ils avaient pensé à quelque chose ou ressenti quelque chose de particulier, etc.

Le quatrième élément renvoie au *soutien instrumental* (et pas uniquement procédural) *fourni aux élèves par l'enseignant ou les camarades*. Par exemple, pour indiquer aux élèves la page où ils trouveraient des informations importantes, l'enseignante de GS-CP, au lieu de montrer aux élèves le sommaire ou de dire de quelle page il s'agissait, leur disait, « Si l'on oublie le numéro de page, où est-ce qu'on peut le trouver... comment appelle-t-on cette page-là ? ». De la même manière, au lieu de corriger un élève s'étant trompé dans sa lecture, elle demandait à tous les élèves de réfléchir à ce qui pourrait être fait pour décoder le mot difficile, les incitant ainsi à revoir leurs stratégies de décodage et à résoudre le problème entre eux, sans son aide.

Le dernier élément retenu par les auteurs était *l'évaluation non menaçante et orientée vers la maîtrise* (au lieu de la performance). En effet, les situations d'apprentissage pro-2AR sont caractérisées par le fait qu'elles lancent des défis sans pour autant menacer le sentiment d'efficacité personnelle (en d'autres termes, le jugement que l'on porte sur ses propres capacités à atteindre un certain niveau de performance dans un domaine donné) des élèves. L'évaluation se fait alors de manière continue dans le cadre des activités quotidiennes de la classe ; elle est centrée sur les progrès personnels de chaque élève et véhicule l'idée que les erreurs sont des opportunités à saisir pour apprendre. Ainsi, par exemple, dans la classe de GS-CP, l'enseignante sollicitait l'aide de toute la classe lorsqu'un élève avait un problème

de décodage ou donnait une fausse réponse à une question de compréhension ; le message qu'elle faisait ainsi passer était que « tout le monde se trompe, c'est normal, tout le monde a besoin d'aide à un moment donné et tout le monde apprend en aidant ». D'autre part, si un élève proposait, lors de la séance de lecture et de réécriture de la fin de l'histoire décrite ci-dessus, une fin qui était quasi-identique à l'original, elle lui rappelait ce qu'il fallait faire et lui donnait quelques minutes de plus pour y arriver ; ce faisant, elle l'encourageait à persister face à la tâche dans le but d'apprendre et de réaliser des progrès personnels. Elle montrait qu'elle exigeait un bon niveau de performance mais en même temps, elle faisait comprendre qu'elle était là pour aider les élèves à réussir ; toutes les erreurs étaient ainsi corrigées avant la fin de la séance.

Même si les auteurs se sont principalement concentrées sur le rôle du comportement de l'enseignant, elles ont également relevé un certain nombre d'indices permettant d'apprécier la manière dont les élèves (de CE1 et CE2 notamment) bénéficiaient des pratiques pro-2AR mises en place dans ces classes (Perry, 1998 ; Perry et VandeKamp, 2000 ; Perry et al., 2002). Les résultats montrent que globalement, les élèves dont les enseignants pouvaient être qualifiés de pro-2AR faisaient preuve d'attitudes et de compétences caractéristiques des apprenants autorégulateurs. Par exemple, ils contrôlaient et évaluaient leurs progrès dans une tâche d'écriture d'une manière autonome et flexible, et lorsqu'ils étaient confrontés à des difficultés, ils prenaient l'initiative de demander de l'aide à l'enseignant ou à leurs camarades. De plus, ils avaient adopté des attitudes mettant l'accent sur l'apprentissage et le progrès personnel ; même les élèves faibles avaient un sentiment d'efficacité personnelle élevé et osaient affronter des exercices difficiles.

*La relecture des résultats d'une étude française  
à la lumière des travaux présentés*

Dans ce contexte, il est intéressant d'évoquer les travaux français de Cèbe et Paour (2001), même si ceux-ci se situent plus dans le domaine de l'éducation cognitive que dans celui du 2AR à strictement parler. En effet, ces auteurs ont proposé dans une grande section d'école maternelle classée en Zone d'Education Prioritaire (ZEP) une intervention éducative basée sur le programme *Bright Start* (Haywood, Brooks et Burns, 1986, 1992) qui comporte notamment un entraînement à l'autorégulation. Les résultats obtenus vont à l'encontre des résultats antérieurs plutôt mitigés des évaluations des programmes d'éducation cognitive : en effet, ils ont mis en évidence la capacité de l'entraînement à améliorer l'apprentissage de ces élèves à long terme (le dernier post-test a été réalisé trois ans après la fin de l'entraînement). Les auteurs mettent l'accent sur une caractéristique importante de leur travail. En effet, les enfants ont été entraînés avant le début des apprentissages proprement scolaires ; selon les auteurs, « il est vraisemblablement plus facile d'obtenir un transfert sur les apprentissages scolaires avant que les connaissances spécifiques ne pèsent trop lourdement sur la réussite scolaire » (Cèbe et Paour, 2001, 107).

A la lumière des travaux de Perry et de Stipek présentés plus haut, il est intéressant de noter que la maîtresse du groupe expérimental<sup>2</sup> « avait préalablement suivi, de sa propre initiative, des stages de formation à l'application du programme *Bright Start* et l'avait expérimenté durant plusieurs années quand a débuté cette évaluation » (Cèbe et Paour, 2001, 96). Selon les termes de Perry (Perry et al., 2002) et Stipek (Stipek et al., 1995), sa gestion de classe pourrait peut-être être considérée comme « pro-2AR » et/ou « centrée sur l'enfant ». En ce qui concerne les enseignants des groupes contrôle, ils ne privilégiaient pas « l'acquisition de compétences transversales » (Cèbe et Paour, 2001, 96). Pourrait-on alors dire d'eux que leur approche était plutôt « didactique » et/ou « anti-2AR » ? D'autres études seront nécessaires pour le savoir.

### DISCUSSION

Dans l'ensemble, les travaux présentés montrent d'une part que les enfants arrivent à l'école maternelle avec des niveaux d'autorégulation qui varient en partie en fonction de l'étayage dont ils ont bénéficié dans leur milieu familial, d'autre part que les pratiques éducatives mises en place par les enseignants de maternelle jouent un rôle non négligeable dans le développement ultérieur du 2AR des élèves.

Lorsque l'on réfléchit aux conséquences pratiques que ces résultats devraient avoir, on s'aperçoit que l'accent est mis sur le travail de l'enseignant de l'école maternelle : afin de permettre à tous ses élèves de devenir des apprenants motivés, autonomes et autorégulateurs, celui-ci serait alors censé à la fois gérer l'hétérogénéité initiale des élèves en adaptant ses pratiques aux capacités autorégulatrices de chacun, mais aussi avoir le souci permanent de proposer un contexte et des activités « pro-2AR », « centrés sur l'enfant ».

Les moyens permettant aux enseignants de répondre à de telles exigences devraient leur être fournis pendant leur formation (cf. Perry, Walton et Calder, 1999 ; Stipek et Byler, 1997). Lors de la formation initiale, il importerait alors de faire acquérir aux futurs professeurs des écoles des connaissances approfondies sur les processus d'apprentissage des élèves – y compris le processus de 2AR – et de veiller à ce que ces connaissances théoriques soient reliées aux pratiques pédagogiques testées dans la classe pendant les stages ; cela contribuerait sans doute au développement harmonieux d'une attitude d'analyse critique des pratiques enseignantes. La formation continue, quant à elle, serait ensuite l'occasion de se perfectionner dans cette analyse critique des pratiques pédagogiques. A ce titre, la procédure décrite par Perry et ses collègues (1999) pourrait être intéressante. Il s'agissait en effet de faire faire des analyses critiques de leurs pratiques évaluatives aux enseignants de

---

<sup>2</sup> Le dispositif était composé de trois groupes : un groupe expérimental (ayant fait l'objet de l'entraînement) et un premier groupe contrôle rassemblant des élèves scolarisés dans des groupes scolaires classés en ZEP et qui provenaient d'un milieu socio-familial qualifié de défavorisé, et un deuxième groupe contrôle composé d'élèves scolarisés dans un groupe scolaire non-ZEP et qui étaient issus d'un milieu favorisé.



## L'APPRENTISSAGE AUTO-RÉGULÉ À L'ÉCOLE MATERNELLE

GS, CP, CE1 et CE2, de leur demander de choisir des méthodes alternatives et de les tester dans leurs classes entre les séances de réflexion et de travail en commun.

**Minna PUUSTINEN**  
**IUFM Nord — Pas-de-Calais**

**Abstract :** The aim of the present paper was to reflect on the role played by self-regulated learning in the preschool and kindergarten contexts. The concept of self-regulated learning, which attracts increasing numbers of researchers in educational psychology, refers to the ways in which intrinsically motivated learners autonomously regulate their own cognitive processes within educational settings. We review research that has (1) shown mothers' scaffolding to influence their young children's self-regulatory competence at school and that has (2) provided evidence of educational practices' and contexts' effects on young children's self-regulated learning. The role of both initial and continued teacher training in instilling self-regulatory attitudes and behaviors in young students is discussed.

**Key words :** self-regulated learning ; motivation ; preschool ; kindergarten.

### Bibliographie

- Boekaerts M. & Niemivirta M. (2000) « Self-regulated learning : Finding a balance between learning goals and ego-protective goals » — in : M. Boekaerts, P.R. Pintrich et M. Zeidner (eds.) *Handbook of self-regulation* (417-450). San Diego, CA : Academic Press.
- Boekaerts M., Pintrich P.R. & Zeidner M. (eds.) (2000) *Handbook of self-regulation*. San Diego, CA : Academic Press.
- Borkowski J.-G. (1996) « Metacognition : Theory or chapter heading ? » — *Learning and Individual Differences* 8 (391-402).
- Cèbe S. & Paour J.-L. (2001) « Éducation cognitive à l'école maternelle et apprentissage de la lecture en primaire » — *Revue de Psychologie de l'Éducation* 4 (86-112).
- Haywood H.C., Brooks P. & Burns M.S. (1986) *Stimulating cognitive development at developmental level : A tested, non-remedial preschool curriculum for preschoolers and older retarded children*. Vanderbilt : University Press.
- Haywood H.C., Brooks, P. & Burns, M.S. (1992) *Bright start : Cognitive curriculum for young children*. Watertown : Charlesbridge Publishers.
- Loarer E. (1998) « L'éducation cognitive : modèles et méthodes pour apprendre à penser » — *Revue Française de Pédagogie* 122 (121-161).
- Neitzel C. & Stright A.D. (2003) « Mothers' scaffolding of children's problem solving : Establishing a foundation of academic self-regulatory competence » — *Journal of Family Psychology* 17, 1 (147-159).

- Perry N.E. (1998) « Young children's self-regulated learning and contexts that support it » — *Journal of Educational Psychology* 90, 4 (715-729).
- Perry N.E. & VandeKamp K.O. (2000) « Creating classroom contexts that support young children's development of self-regulated learning » — *Educational Research* 33 (821-843).
- Perry N.E., VandeKamp, K.O., Mercer, L.K. & Nordby, C.J. (2002) « Investigating teacher-student interactions that foster self-regulated learning » — *Educational Psychologist* 37, 1 (5-15).
- Perry N.E., Walton, C. & Calder, K. (1999) « Teachers developing assessments of early literacy : A community of practice project » — *Teacher Education and Special Education* 22, 4 (218-233).
- Puustinen M. & Pulkkinen L. (2001) « Models of self-regulated learning : A review » — *Scandinavian Journal of Educational Research* 45, 3 (269-286).
- Rogoff B. (1990) *Apprenticeship in thinking : Cognitive development in social context*. New York, NY : Oxford University Press.
- Stipek D.J. & Byler, P. (1997) « Early childhood education teachers : Do they practice what they preach ? » — *Early Childhood Research Quarterly* 12 (305-325).
- Stipek D.J., Feiler R., Daniels D. & Milburn S. (1995) « Effects of different instructional approaches on young children's achievement and motivation » — *Child Development* 66 (209-223).
- Stipek D.J., Feiler R., Byler P., Ryan R., Milburn S. & Salmon J.-M. (1998) « Good beginnings : What difference does the program make in preparing young children for school ? » — *Journal of Applied Developmental Psychology* 19, 1 (41-66).
- Winne P.H. & Hadwin A.F. (1998) « Studying as self-regulated learning » — in : D.J. Hacker et J. Dunlosky (eds.) *Metacognition in educational theory and practice : The educational psychology series* (277-304). Mahwah, NJ : Erlbaum.
- Wood D., Bruner J.-S. & Ross G. (1976) « The role of tutoring in problem-solving » — *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 17 (89-100).
- Zimmerman B.J. (2000) « Attaining self-regulation : A social cognitive perspective » — in : M. Boekaerts, P.R. Pintrich et M. Zeidner (eds.) *Handbook of self-regulation* (13-39). San Diego, CA : Academic Press.
- Zimmerman B.J. & Schunk D.H. (éds.) (2001) *Self-regulated learning and academic achievement : Theoretical perspectives*. Mahwah, NJ : Erlbaum.