Université de Lausanne, 12 - 16 septembre 2022

Livret des résumés

Table des matières

Avant-propos	***3***
Organisation	***4***
Le mot des associations	***5***
Programme général	***6***
Résumés des Conférences Plénières	***7***
Résumés des Tables Rondes	***10***
Résumés des symposiums et des communications Individuelles	***12***
Annexe	***566***

Avant-propos

La Semaine internationale de l'éducation et de la formation (SIEF) a eu lieu en présentiel du 12 au 16 septembre 2022 à Lausanne. Cette manifestation a revêtu un caractère exceptionnel par son ampleur et son organisation. Le travail initié dès l'automne 2020 par les sociétés savantes et le Comité d'organisation local a permis que trois congrès habituellement organisés de manière séparée se déroulent sur une même semaine et un même lieu. L'événement a ainsi réuni 1375 contributeur·rices scientifiques et près de 980 participant·es (provenant de plus de 250 institutions majoritairement européennes) qui ont présenté plus de 700 communications.

Plus précisément, le congrès triennal de l'AREF (Actualités de la Recherche en Éducation et Formation) soutenu par les sociétés savantes suisse, belge et française en sciences de l'éducation ainsi que le congrès annuel de la Société Suisse pour la Recherche en Éducation (SSRE) et le congrès du réseau des sociologues de l'éducation (RN 10) de l'*European Sociological Association* (ESA) se sont ainsi tenus au sein de la SIEF. La semaine a débuté avec le congrès annuel de la SSRE qui a eu lieu les 12 et 13 septembre 2022, suivi du congrès de l'AREF qui s'est tenu du 13 au 15 septembre et s'est terminé par la rencontre bisannuelle du RN10 les 15 et 16 septembre 2022.

Cette organisation en tuilage des trois événements visait à ce que les membres de sociétés savantes de cultures, de langues et de traditions scientifiques différentes puissent échanger sur les questions d'éducation et de formation. Elle visait aussi à ce que chaque congressiste puisse profiter de trois congrès en sciences de l'éducation et de la formation sur un même lieu et un même moment. En effet, si les relations entre chercheur·es peuvent s'entretenir désormais à distance, elles se nouent souvent en présentiel via ce genre d'événement. Cette construction originale visait aussi à concilier ces besoins relationnels avec les impératifs écologiques actuels.

Afin de construire la cohérence au sein de cette diversité, trois fils conducteurs ont été proposés : le numérique, l'inclusion et le bien-être en éducation et formation. Ces thématiques constituent des problématiques particulièrement vives dans tous les systèmes éducatifs européens. Elles ont été choisies du fait de cette prégnance actuelle et des développements futurs attendus sur ces questions, à l'échelle internationale mais aussi locale. Même si d'autres problématiques ont été abordées, ces trois fils conducteurs ont servi de base aux 11 conférences plénières, aux 4 tables rondes et aux 14 ateliers tournés vers les pratiques professionnelles organisés au fil de la semaine.

L'organisation de la SIEF a été assurée par l'Observatoire de l'éducation et de la formation (OBSEF) situé à la Faculté des sciences sociales et politiques de l'Université de Lausanne (UNIL). Cette organisation est le fruit de la collaboration de l'OBSEF avec les quatre sociétés savantes partenaires – l'Association Belge francophone Collaborative de la recherche en Éducation (ABC-Educ), L'Association des Enseignants et des Chercheurs en Sciences de l'Éducation (AECSE), la Société Suisse pour la Recherche en Éducation (SSRE) et le Réseau de recherche 10 (RN10) de l'*European Sociological Association* (ESA) – et les partenaires locaux, notamment la Haute École Pédagogique (HEP) du canton de Vaud.

L'Université de Lausanne a offert un large soutien, au travers de sa Direction, de sa Faculté des sciences sociales et politiques et de l'Institut des sciences sociales, que nous remercions tout particulièrement. L'organisation de cette semaine n'aurait pas non plus été possible sans l'aide de la Fondation pour l'Université de Lausanne, du Fonds National de la recherche scientifique, de FORS, du Canton de Vaud, de la Ville de Lausanne et des HEP Vaud, Fribourg, Valais et BEJUNE. Enfin, l'ensemble de ce travail n'a été possible que grâce à l'investissement des comités scientifiques et des 206 expert·es sollicité·es (cf. liste des membres des comités en Annexe). Nous les remercions à nouveau chaleureusement.

Pour le comité d'organisation et l'OBSEF, Cécile Mathou, Nicolas Margas et Farinaz Fassa Recrosio

Organisation

L'institut des sciences sociales de l'Université de Lausanne, par divers soutiens financiers, logistiques, et son secrétariat, ainsi que la Faculté des sciences sociales et politiques ont amplement participé à l'organisation de cet événement, sa mise en place et à la richesse du programme.

Événement organisé avec le soutien de la HEP Vaud, HEP Fribourg, HEP Valais, HEP BEJUNE, du Fond National Suisse de la recherche scientifique (FNS), des autorités communales et cantonales.

Comité d'organisation

Adriana Aubert, University of Barcelona
Louanne Biancaniello, UNIL
Stéphanie Boechat-Heer, HEP-BEJUNE
Patrick Bonvin, HEP Vaud
Céline Buchs, HEP Vaud
Julien Bugmann, HEP Vaud
Fabrizio Butera, UNIL
Céline Chauvigné, Université de Nantes
Stéphanie deDiesbach, HEP Fribourg
Jannick Demanet, Ghent University
Virginie Dupont, Université de Liège
Farinaz Fassa, UNIL
Jacques-Antoine Gauthier, UNIL
Dinah Gross, UNIL
Vanessa Lentillon-Kaestner, HEP Vaud
Nicolas Margas, UNIL
Jonas Masdonati, UNIL
Koorosh Massoudi, UNIL
Cécile Mathou, UNIL
Zoe Moody, HEP Valais
Gabriel Noble, UNIL
Alexandre Pollien, FORS
Bruno Robbes, CY Cergy Paris Université
Cléolia Sabot, UNIL
Tess Schweizer, UNIL
Philippe Sormani, UNIL
Emmanuel Sylvestre, UNIL

Coordination :

Observatoire de l'éducation et de la formation (OBSEF) de la Faculté des Sciences Sociales et Politiques de l'Université de Lausanne
Secrétariat de l'Institut des sciences sociales,
Bâtiment Géopolis
Université de Lausanne
1015-Lausanne

Site internet : https://www.unil.ch/obsef/fr/home.html

Le mot des associations

L'Association Belge francophone Collaborative de la recherche en Éducation (ABC-Educ)
Fruits d'une collaboration entre les associations scientifiques belge (ABC-Educ), française (AECSE) et Suisse (SSRE), les congrès AREF sont des évènements majeurs dans le monde de la recherche francophone en éducation. Les organisateurs du congrès 2022 à Lausanne ont eu l'ambition de l'intégrer dans une semaine internationale de l'éducation et de la formation et ont ainsi proposé une semaine riche permettant un dialogue entre les différentes disciplines touchant à l'éducation et la formation (pédagogie, sociologie, didactique, …). Proposer cette semaine de conférence a été un réel défi pour les organisateurs et il faut souligner le travail effectué tant en amont qu'en aval. Ces Actes de l'AREF témoignent de la qualité de ce travail et de la richesse de cette semaine.

Virginie DUPONT et Mikaël de Clercq, représentants de l'ABC-Educ

L'Association des Enseignants et des Chercheurs en Sciences de l'Éducation (AECSE)
Le congrès triennal de l'AREF (Actualités de la Recherche en Éducation et Formation) soutenu par les sociétés savantes suisse, belge et française en sciences de l'éducation, ainsi que le congrès annuel de la Société Suisse pour la Recherche en Éducation (SSRE) et le congrès annuel du réseau des sociologues de l'éducation (RN 10) de l'European Sociological Association (ESA) se sont tenus ensemble dans le cadre de la Semaine internationale de l'éducation et de la formation (SIEF), du 12 au 16 septembre 2022. Qu'un tel événement ait eu lieu est en soi remarquable, au sortir de la pandémie de Covid 19.
L'événement a réuni 1 375 contributeurs·trices scientifiques. Cette réalisation a été rendue possible grâce au concours de nos institutions tant sur le plan financier, matériel et humain. Nous tenions à remercier chaleureusement leurs équipes pour le soutien apporté à cette manifestation scientifique, leur professionnalisme et leur humanisme appréciés de tous. Nous voulions aussi adresser un merci particulier aux collègues et aux personnels de l'université de Lausanne, qui n'ont pas ménagé leur temps et leur énergie pour faire de ce congrès un moment exceptionnel et riche.

Pour l'AECSE
Bruno Robbes et Céline Chauvigné, Co-présidents

La Société Suisse pour la Recherche en Éducation (SSRE)
Une semaine internationale scientifique sur l'actualité de la recherche en éducation et formation s'est tenue à l'Université de Lausanne, en septembre 2022. Avec le soutien de trois sociétés savantes nationales (Belgique, ABC-Educ ; France, AECSE ; Suisse, SSRE), le réseau 10 de la European Sociological Association et le partenariat de cinq hautes écoles suisses, cet événement a permis à plus de 1 000 chercheuses et chercheurs de cultures, de langues et de traditions scientifiques différentes d'échanger autour des questions vives du numérique, de l'inclusion et du bien-être en éducation et formation. Une demi-journée à l'attention des doctorantes et doctorants ainsi que des activités de formation continue pour le corps enseignant romand ont aussi eu lieu, renforçant la diversité des publics en co-présence et densifiant la richesse des échanges. Ces actes en témoignent et constituent la trace tangible de cette semaine de grande qualité. Nous adressons nos chaleureux remerciements à l'équipe d'organisation locale, qui a fait preuve d'un enthousiasme, d'un professionnalisme et d'une persévérance nécessaires au succès de cet événement.

Zoe Moody et Stéphanie Boéchat-Heer, représentantes de la SSRE

Le réseau de recherche Sociologie de l'éducation (RN10) de l'Association européenne de sociologie (ESA)

L'objectif du réseau de recherche Sociologie de l'éducation (RN10) de l'Association européenne de sociologie (ESA) est de proposer un forum ouvert à la diversité des recherches sur l'éducation, allant des recherches comparatives à grande échelle aux pratiques et processus quotidiens à l'école, à tous les niveaux de l'éducation formelle. Dans le cadre de la SIEF, le RN 10 de l'ESA a organisé sa conférence bisannuelle de mi-parcours les 15 et 16 septembre 2022. Au total, 74 contributions ont été soumises et 53 contributions ont été présentées lors de la conférence, réparties sur 15 sessions thématiques. Au total, 112 participant·es se sont inscrit·es à la conférence du RN 10 de l'ESA. Parmi elles et eux, beaucoup ont bénéficié de l'opportunité offerte par la SIEF de participer aux deux autres conférences de la semaine. La SIEF a favorisé une atmosphère de collaboration entre les différentes sociétés, ce qui a permis des échanges novateurs. Nous sommes profondément reconnaissant·es à tous·tes les participant·es, ainsi qu'aux équipes scientifiques et logistiques, basées au sein de notre réseau et à l'Université de Lausanne, d'avoir permis à cette conférence d'avoir lieu.

Adriana Aubert et Jannick Demanet, Coordinateur·rices du RN10 de l'ESA

L'apprentissage autorégulé dans le contexte d'activités de réception et de production textuelle | AREF_S13A_03

Président(s) de session : **BERGER Jean-Louis** (Université de Fribourg), **CARTIER Sylvie C.** (Université de Montréal)
Discutant(s) : **FAGNANT Annick** (Université de Liège)

Fils rouges SIEF : Inclusion
Domaine spécifique : Apprentissage et rapport au savoir, Dispositifs et outils, Pratiques et compétences pédagogiques
Mots-clés : Apprentissage autorégulé, Métacognition, Stratégies, Production textuelle, Enseignement

Impliquant des chercheurs de quatre pays, ce symposium traitera d'une thématique importante et actuelle dans le champ de l'éducation : comment les apprenants soutiennent et apprennent à soutenir leurs activités de production et de réception textuelles (Graham, Harris, MacArthur & Santangelo, 2018). En effet, nombre d'apprenants rencontrent, à divers niveaux d'étude, des difficultés dans ces activités complexes (Cartier, 2007). L'une des clés pour soutenir ces apprenants réside dans l'identification et l'enseignement de stratégies permettant à l'apprenant de prendre en charge son apprentissage, autrement dit d'autoréguler son apprentissage (Zimmerman & Risemberg, 1997). Le symposium propose d'éclairer les processus d'autorégulation de l'apprentissage dans des contextes divers, dont le dénominateur commun est la production et réception textuelle. La première communication offrira une description de certaines difficultés d'étudiants vietnamiens apprenant à rédiger des textes en français langue étrangère et des stratégies d'autorégulation qu'ils mettent en œuvre. La seconde communication illustrera comment les enseignants peuvent soutenir les stratégies d'autorégulation par le recours à des pratiques pédagogiques novatrices, ceci auprès d'élèves du secondaire au Québec. La troisième communication exposera les apports et les limites d'un enseignement explicite de stratégies, via l'utilisation de guides de rédaction, pour la rédaction de textes en anglais langue étrangère et chez des élèves du secondaire en Suisse. Enfin, la quatrième communication, en prolongement des présentations précédentes, s'intéressera aux effets d'un dispositif destiné à enseigner explicitement les stratégies d'autorégulation auprès d'étudiants universitaires en France.

Ces quatre présentations constituent un ensemble cohérent qui donnera à voir tant les difficultés, les stratégies spontanées que les mesures de soutien et leurs effets sur les résultats des apprenants et sur leur apprentissage de stratégies d'autorégulation. Les conclusions des études offriront des fondements pour penser des pratiques d'enseignement qui pourraient permettre aux apprenants d'acquérir le bagage utile à leur succès dans les activités de réception et de production textuelles.

Bibliographie

Cartier, S. C. (2007). Apprendre en lisant au primaire et au secondaire. Mieux comprendre et mieux intervenir. Éditions CEC.

Graham, S., Harris, K. R., MacArthur, C. A. & Santangelo, T. (2018). Self-regulation and writing. In D. H. Schunk & J. A. Greene (Eds.), Handbook of self-regulation of learning and performance (pp. 138-152). Routledge.

Zimmerman, B. J. & Risemberg, R. (1997). Becoming a self-regulated writer: A social cognitive perspective. Contemporary Educational Psychology, 22 (1), 73 101. https://doi.org/10.1006/ceps.1997.0919

Autorégulation de l'apprentissage de la rédaction de textes argumentatifs chez les étudiants du parcours de français deuxième langue étrangère

NGUYEN Lan Phuong, CARTIER Sylvie C.
Université de Montréal

Apprendre la rédaction de texte dans une langue étrangère pose de grands défis, particulièrement lorsque ceci se fait à l'université. En effet, la rédaction de textes, dont le genre argumentatif, représente une activité présente dans divers programmes (Thyrion, 1997) et contribue ainsi à l'apprentissage d'autres disciplines (Klein, Arcon & Baker, 2016). Au département de français de l'Université de Hanoï, les étudiants du parcours *Français langue vivante 2* (FLV2) suivent le cours de rédaction de textes argumentatifs au 4e semestre du programme, bien qu'ils aient encore à acquérir des connaissances et à développer diverses compétences dans cette langue. Dans un tel contexte, plusieurs étudiants peinent à rédiger ce type de textes. Plusieurs facteurs peuvent influer sur ce problème, entre autres, la difficulté à autoréguler l'apprentissage de la rédaction de ce type de textes (Dang, 2010).

L'étude s'appuie sur le modèle d'apprentissage autorégulé de la rédaction de textes de Zimmerman et Risemberg (1997) ; elle a pour but d'identifier les stratégies d'autorégulation mises en œuvre par les étudiants de FLV2 dans le cadre du cours de rédaction de textes argumentatifs. Pour ce faire, l'un des objectifs poursuivis a consisté à décrire les stratégies d'autorégulation de la rédaction de textes argumentatifs mentionnées être mises en œuvre par cinq étudiantes du cours lors de la réalisation de quatre tâches de rédaction et les mettre en relation avec les performances obtenues.

Une étude de cas à multiples niveaux d'analyse qualitative a été réalisée (Yin, 2018) : un cas simple du groupe classe et des cas multiples de cinq étudiantes sélectionnées de manière aléatoire. Différents outils ont permis de collecter les données, dont quatre tâches rédactionnelles, des journaux de bord de l'enseignant et des étudiantes, des entrevues et les textes de ces dernières.

Les résultats montrent que les stratégies d'autorégulation de la rédaction de textes varient selon les conditions des tâches rédactionnelles, les objectifs que les étudiantes déterminent pour chaque tâche et les expériences ou les connaissances antérieures de celles-ci en rédaction et en argumentation. Par ailleurs, ils montrent une évolution dans la mention des stratégies d'autorégulation utilisées amenant à une meilleure adaptation à la tâche, quelle qu'en soit la catégorie de stratégies contextuelle,

comportementale ou personnelle. Ces résultats soulignent l'importance de la réflexion et de l'expérience dans le recours aux stratégies d'autorégulation appropriées pour l'apprentissage de la rédaction de textes argumentatifs.

Bibliographie

Dang, T. T. (2010). Learner autonomy in EFL studies in Vietnam: A discussion from sociocultural perspective. *English Language Teaching*, *3*(2). http://www.ccsenet.org/journal/index.php/elt/article/view/6222/4906

Klein, P. D., Arcon, N., & Baker, S. (2016). Writing to learn. In C. A. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (p. 243-256). The Guilford Press.

Thyrion, F. (1997). *L'écrit argumenté: Questions d'apprentissage*. Peeters.

Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: design and methods* (6th ed.). Sage publications.

Zimmerman, B. J. & Risemberg, R. (1997). Becoming a self-regulated writer: A social cognitive perspective. *Contemporary Educational Psychology*, *22* (1), 73-101. https://doi.org/10.1006/ceps.1997.0919

Appropriation de pratiques pédagogiques novatrices visant l'apprentissage autorégulé en classe de français au secondaire

CARTIER Sylvie C.
Université de Montréal

L'apprentissage par la lecture à l'école consiste en la lecture de diverses sources d'information dans le but d'acquérir des connaissances disciplinaires (O'Reilly & McNamara, 2007). Une telle lecture nécessite que l'élève traite et interprète les informations lues, qu'il autorégule la réalisation des tâches et de l'apprentissage et soit motivé pour ce faire (Cartier, 2007). Avec la multiplication des médiums d'information, ceci se fait de plus en plus à l'aide d'ensembles multimodaux, sur supports imprimés et numériques (Domingo, Jewitt & Kress, 2015). Les connaissances actuelles identifient des critères de pratiques d'enseignement favorables à l'apprentissage par la lecture des élèves (Cartier, 2007). Le défi d'un tel enseignement en classe de français est triple : 1) ce type de lecture fait partie de manière implicite des programmes de formation, 2) les enseignants de français privilégient l'analyse de textes littéraires et l'enseignement de stratégies et 3) l'inclusion scolaire d'élèves ayant des besoins particuliers est en nette progression. Une « formation » fondée sur une approche d'innovation pédagogique axée sur la résolution collaborative de problèmes a été adaptée pour ce contexte. Au regard de l'apprentissage par la lecture, un des objectifs de cette recherche était de décrire les pratiques mises en œuvre par des enseignants de français en lien avec la « formation » reçue.

Pour atteindre cet objectif, une recherche-action collaborative a été réalisée. Les participants ont été huit enseignants, leurs élèves et leur direction d'école, des conseillers pédagogiques et les directions de deux commissions scolaires ainsi que quatre chercheurs du Québec. Deux situations d'apprentissage par la lecture ont été mises à l'essai par chacun des enseignants.

Les résultats démontrent une progression dans l'innovation pédagogique par les enseignants. La première situation a permis à ces derniers de s'initier aux situations d'apprentissage par la lecture en contextes médiatique et multimodal en poursuivant le développement de compétences langagières et l'acquisition de savoirs essentiels inscrits dans les programmes. Toutes les situations possédaient des caractéristiques associées au modèle d'apprentissage par la lecture (Cartier, 2007).

La deuxième situation a permis l'ajout d'un soutien aux stratégies cognitives et à l'interprétation des exigences de l'activité plus ciblé à l'ensemble de leurs élèves. L'arrimage de telles situations d'apprentissage par la lecture avec l'évaluation des apprentissages et le soutien plus ciblés aux élèves en difficulté constitueraient de prochaines étapes d'appropriation. Ces résultats militent en faveur de favoriser des approches d'innovation pédagogique collaborative, ancrées dans le temps et permettant une appropriation personnelle et progressive de nouvelles pratiques.

Bibliographie

Cartier, S. C. (2007). *Apprendre en lisant au primaire et au secondaire. Mieux comprendre et mieux intervenir*. Éditions CEC.

Domingo, M., Jewitt, C., & Kress, K. (2015). Multimodal social semiotics: Writing in online contexts. In K. Pahl & J. Rowsell (Eds.), *The Routledge handbook of contemporary literacy studies* (p. 251-266). Routledge.

O'Reilly, T., & McNamara, D. D. (2007). The impact of science knowledge, reading skills, and reading strategy knowledge on more traditional "high stakes" measures of high school students' science. *American Educational Research Journal, 44*(1), 161-196.

Les effets d'un enseignement de stratégies d'autorégulation de l'apprentissage en rédaction en anglais langue étrangère chez des élèves de 14 ans

BERGER Jean-Louis, LANZOS Chloé
Université de Fribourg

Lors de leur scolarité obligatoire, les élèves apprennent à rédiger des textes courts en anglais langue étrangère. Cette tâche complexe demande la mobilisation de stratégies d'autorégulation de l'apprentissage, notamment des stratégies de planification, de monitorage et de révision (Zimmerman et Risemberg, 1997). Depuis les années 1990, des travaux montrent qu'enseigner aux élèves des stratégies d'autorégulation permet de soutenir leur apprentissage de cette tâche avec des effets bénéfiques visibles dans leurs productions écrites (Englert, Raphael, Anderson, Anthony & Stevens, 1991 ; Graham, Harris, MacArthur & Santangelo, 2018). Fondée sur un modèle de l'autorégulation de l'apprentissage, cette communication rapporte une étude visant à observer

comment des élèves de 14 ans apprennent à mobiliser des stratégies de planification, de monitorage et de révision en contexte de rédaction. Suivant un plan de recherche quasi-expérimental, un enseignement de 5 périodes de cours de 45 minutes distribué sur cinq semaines a été effectué auprès de 20 élèves (groupe expérimental comparé à un groupe contrôle de 21 élèves). L'enseignement a constitué à expliquer et pratiquer l'utilisation de guides permettant aux élèves d'autoréguler leur apprentissage grâce à des questions les soutenant de la planification de leur rédaction à leur révision. Un pré-test, un post-test effectué immédiatement suite à l'enseignement ainsi qu'un post-test quatre mois après cet enseignement ont permis d'analyser les différences dans les productions écrites, dans les croyances motivationnelles et dans la motivation stratégique (Karabenick et al., 2021), soit l'utilité, le coût et le sentiment d'efficacité personnelle pour l'utilisation des stratégies d'autorégulation de l'apprentissage. L'hypothèse principale est que les élèves du groupe expérimental progresseront plus fortement que ceux du groupe contrôle, ce qui sera observable dans leur production aux post-tests ainsi que dans les croyances motivationnelles et la motivation stratégique.

La collecte des données étant en cours jusqu'en février 2022, les résultats ne sont pas encore connus. En vue de la présentation de la communication, nous comparerons les tests des GE et GC par des analyses de variance à mesures répétées. De plus, les apprentissages des élèves seront plus finement documentés grâce aux traces collectées durant l'enseignement (planification, réponses à des questions ouvertes en cours de rédaction, examen des révisions effectuées). Ces divers éléments feront partie de la présentation.

L'étude illustrera le potentiel et les limites de l'intégration de pratiques d'enseignement soutenant cette autorégulation en classe auprès d'un public adolescent. Les conclusions pourraient inspirer une adaptation de l'enseignement de la rédaction en anglais langue étrangère.

Bibliographie

Colognesi, S., Piret, C., Demorsy, S., & Barbier, E. (2020). Teaching writing—with or without metacognition? An exploratory study of 11- to 12-year-old students writing a book review. International *Electronic Journal of Elementary Education, 12*(5), 459–470. https://doi.org/10.26822/iejee.2020562136

Englert, C. S., Raphael, T. M., Anderson, L. M., Anthony, H. M., & Stevens, D. D. (1991). Making strategies and self-talk visible: Writing instruction in regular and special education classrooms. *American Educational Research Journal, 28*(2), 337–372. https://doi.org/10.2307/1162944

Graham, S., Harris, K. R., MacArthur, C. A. & Santangelo, T. (2018). Self-regulation and writing. In D. H. Schunk & J. A. Greene (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 138-152). Routledge.

Karabenick, S. A., & Berger, J.-L., Ruzek, E., & Schenke, K. (2021). Strategy motivation and strategy use: Role of student appraisals of utility and cost. *Metacognition and Learning, 16*, 345-366. https://doi.org/10.1007/s11409-020-09256-2

Zimmerman, B. J., & Risemberg, R. (1997). Becoming a self-regulated writer: A social cognitive perspective. *Contemporary Educational Psychology, 22*, 73-101. https://doi.org/10.1006/ceps.1997.0919

Entraînement à la rédaction d'écrits académiques : effets d'un dispositif basé sur l'autorégulation

ESCORCIA Dyanne[1], COLLIOT Tiphaine[2]

[1]Université Clermont Auvergne ; [2]Université de Poitiers

Cette étude de terrain a pour objectif d'évaluer les effets d'un entrainement à la rédaction d'écrits universitaires auprès d'étudiants inscrits en master à l'Université sur leurs processus d'écriture (processus de planification, d'autorégulation et de révision des écrits) ainsi que sur la qualité de leurs productions écrites. Un programme d'enseignement explicite des stratégies efficaces pour la production écrite a été élaboré à partir des principes développés par Graham et collaborateurs (*Self-Regulated Strategy Development*, SRSD, Graham, Harris & Mason, 2005 ; Graham & Sandmel, 2011).

Ce programme a été décomposé en quatre étapes : 1) explicitation de connaissances sur les types d'écrit, 2) entrainement à des stratégies de planification et de révision, 3) pratique de l'auto-évaluation, 4) révision par les pairs. L'entrainement a eu lieu lors de quatre séances de cours d'une heure trente à deux heures auprès de deux classes d'étudiants (C1 : n = 17 ; C2 : n = 16). Au sein de chaque classe, plusieurs écrits ont été rédigés à des moments différents : un écrit avant le programme d'entrainement (T1), un écrit à la fin du programme (T2) ainsi qu'un dernier écrit plusieurs semaines après le programme (T3). Avant de débuter ce programme, les étudiants ont complété trois questionnaires. Le premier questionnaire portait sur les méthodes de planification des écrits (QCMR ; Escorcia & Fenouillet, 2018) tandis que le second portait plus spécifiquement sur les méthodes de révision utilisées pour l'amélioration des écrits (MCPW-I, Escorcia & Gimenes, 2020). Enfin, le troisième questionnaire visait à mesurer le sentiment d'auto-efficacité des étudiants ainsi que le contrôle de leurs comportements dans le processus de rédaction (SEWS ; Bruning, Dempsey, Kauffman, McKim & Zumbrunn, 2013). À la fin des quatre séances, les étudiants ont complété à nouveau ces trois questionnaires.

Cette étude de terrain s'est terminée en décembre 2021. De ce fait, les données recueillies sont actuellement en cours d'analyse. Une présentation des résultats obtenus sera réalisée au moment de la conférence. Les objectifs de ces analyses seront de 1) déterminer les effets d'un entrainement à la production écrite sur la qualité des productions des étudiants (comparaison des différents textes produits au T1, T2 et T3) et 2) décrire l'évolution de leurs méthodes d'écriture et de leur sentiment d'auto-efficacité (comparaison pré-test post-test des trois questionnaires avant et après l'entrainement).

Bibliographie

Bruning, R., Dempsey, M., Kauffman, D. F., McKim, C., & Zumbrunn, S. (2013). Examining dimensions of self-efficacy for writing. *Journal of educational psychology, 105*(1), 25-38.

Escorcia, D., & Fenouillet, F. (2018). Connaissances métacognitives et stratégies d'autorégulation impliquées dans la révision de textes : Construction et validation d'un instrument autorapporté. *Mesure et évaluation en éducation*, *41(2)*, 1-36.

Escorcia, D., & Gimenes, M. (2020). Metacognitive components of writing: Construction and validation of the Metacognitive Components of Planning Writing Self-inventory (MCPW-I). *European Review of Applied Psychology*, 100515.

Graham, S., Harris, K. R., & Mason, L. (2005). Improving the writing performance, knowledge, and self-efficacy of struggling young writers: The effects of self-regulated strategy development. *Contemporary Educational Psychology*, *30*(2), 207-241.

Graham, S., & Sandmel, K. (2011). The Process Writing Approach: A Meta-analysis. *The Journal of Educational Research*, *104*(6), 396-407.

Viser le bien-être dans la classe : comprendre et améliorer la santé mentale des (futurs) enseignants au travail | AREF_S13A_04

Président(s) de session : **Hanin, Vanessa** (Université catholique de Louvain), **Genoud, Philippe** (Université de Fribourg), **Gay, Philippe** (Haute Ecole pédagogique du canton de Vaud)
Discutant(s) : **Genoud, Philippe** (Université de Fribourg)

Fils rouges SIEF : Bien-être
Domaine spécifique : Education et santé, Formation continue, Formation des maîtres
Mots-clés : Santé mentale, formation initiale, formation continue, compétences émotionnelles, enseignants

En Europe, les sondages montrent que les enseignants sont exposés au stress et aux pathologies associées dans des proportions significativement plus importantes que la moyenne des autres travailleurs (Descoeudres & Méard, 2019). Ce mal-être est à l'origine de l'instabilité observée au sein de la profession : abandon précoce, absentéisme élevé et roulement des enseignants débutants (Delvaux et al., 2013 ; Ingersoll, 2002).

Enrayer cette spirale négative nécessite, entre autres, de développer les compétences émotionnelles (CE) et la résilience des enseignants (Emerson et al., 2017). Les méta-analyses conduites jusqu'ici rapportent des résultats contrastés : l'hétérogénéité des interventions [1] et les faiblesses méthodologiques [2] ne permettent pas de tirer des conclusions fiables (Emerson et al., 2017 ; Klingbeil & Renshaw, 2018). La santé mentale des enseignants étant un des déterminants clés du coût et de la qualité de l'éducation (Birchinall et al., 2019 ; Jennings et al., 2017), il est impératif de, concomitamment, mieux la comprendre en la documentant théoriquement et de concevoir et mesurer l'efficacité de dispositifs en formation initiale et continue qui s'attèlent à outiller les (futurs) enseignants pour mieux résister au stress.

C'est dans cette double perspective que s'inscrivent les quatre communications de ce symposium et, plus largement, dans l'axe thématique « bien-être » du congrès. La première présente les résultats d'une recherche longitudinale qui documente le parcours d'enseignantes novices en termes de développement identitaire à la suite de modules de formation sur les forces de caractère, le développement d'habiletés socio-émotionnelles et la persévérance au travail. La deuxième se penche sur la validation empirique d'un modèle théorique de la santé mentale de futurs enseignants au primaire. La troisième examine, chez des enseignants en exercice, les relations entre différents sentiments d'efficacité, les émotions ressenties, différentes façons de réagir face aux émotions et les traits de personnalité. La dernière documente l'évolution du bien-être et de la résilience d'étudiants en transition vers leur insertion professionnelle.

[1] En termes d'objectif, de contenus, de durée et de méthodologie utilisée.

[2] Parmi ces faiblesses méthodologiques, on retrouve un échantillon réduit ; l'absence de groupe contrôle actif (permet de contrôler pour les effets des processus métacognitifs non spécifiques), de mesure de la fidélité de l'implémentation et de modèle théorique sous-jacent.

Bibliographie

Birchinall, L., D. Spendlove et Buck., R. (2019). In the Moment: Does Mindfulness Hold the Key to Improving the Resilience and Wellbeing of Pre-service Teachers? Teaching and Teacher Education, 86, 1-8.

Delvaux, B., Desmarez, P., Dupriez, V., Lothaire, S. et Veinstein, M. (2013). Les enseignants débutants en Belgique francophone : trajectoires, conditions d'emploi et positions sur le marché du travail. Les Cahiers de recherche du Girsef, 92.

Descoeudres, M. et Méard, J. (2019). La dimension émotionnelle du développement professionnel de l'enseignant débutant dans la formation en alternance : revue de questions. Les Dossiers des Sciences de l'Education, 41, 175-190.

Emerson, L., Leyland, A., Hudson, K., Rowse, G., Hanley, P. et Hugh-Jones, S. (2017). Teaching mindfulness to teachers: A systematic review and narrative synthesis. Mindfulness, 8, 1136-1149.

Ingersoll, R. M. (2002). The teacher shortage: a case of wrong diagnosis and wrong prescription. National Association of Secondary School Principals Bulletin, 86, 16–31.

Jennings, P.A., Brown, J. L., Frank, J. L., Doyle, S., Oh, Y., Davis, R., Rasheed, D., DeWeese, A., DeMauro, A. A., Cham, H. et Greenberg, M. T. (2017). Impacts of the CARE for teachers program on teachers' social and emotional competence and classroom interactions. Journal of Educational Psychology, 109(7), 1010-1028.

Klingbeil, D. A. et Renshaw, T. L. (2018). Mindfulness-based interventions for teachers: a meta-analysis of the emerging evidence base. School Psychology Quarterly, 33(4), 501–511.