L. Cosnefroy. L'apprentissage autorégulé, entre cognition et motivation.

Grenoble : Presses Universitaires.

Richard Wittorski

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/osp/4243>

DOI : [10.4000/osp.4243](https://doi.org/10.4000/osp.4243)

ISSN : 2104-3795

Éditeur

Institut national d'étude du travail et d'orientation professionnelle (INETOP)

Édition imprimée

Date de publication : 7 septembre 2013

ISSN : 0249-6739

Référence électronique

Richard Wittorski, « L. Cosnefroy. L'apprentissage autorégulé, entre cognition et motivation. », *L'orientation scolaire et professionnelle* [En ligne], 42/3 | 2013, mis en ligne le 07 septembre 2016, consulté le 22 septembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/osp/4243> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/osp.4243>

Ce document a été généré automatiquement le 22 septembre 2020.

© Tous droits réservés

L. Cosnefroy. L'apprentissage autorégulé, entre cognition et motivation.

Grenoble : Presses Universitaires.

Richard Wittorski

RÉFÉRENCE

Grenoble : Presses Universitaires.

- 1 Quelles sont les conditions de l'autonomie dans les apprentissages ? C'est à cette question que se posent bon nombre d'enseignants que tente de répondre cet ouvrage.
- 2 L'auteur, Laurent Cosnefroy, Professeur à l'Institut Français d'Éducation, fait ici une synthèse remarquable des travaux sur le concept d'apprentissage autorégulé montrant notamment la nécessité d'articuler dimensions cognitives et dimensions motivationnelles.
- 3 L'ouvrage est structuré en huit chapitres. Le chapitre un présente les enjeux de l'apprentissage autorégulé, notamment le fait de s'intéresser à la question de l'effort, la possibilité d'adopter une double perspective cognitive et motivationnelle, le souhait de s'intéresser à ces processus à la fois dans le champ scolaire et dans celui de la formation des adultes. Les modèles « disponibles » sont ensuite présentés dans le deuxième chapitre : tour à tour les approches cognitives et métacognitives (Winne), les travaux intégrant la motivation (Pintrich) ou le soi et les émotions (Boekaerts), les approches insistant sur la volition (Corno) et celles qui s'appuient sur la théorie socio-cognitive de Bandura (Zimmerman). Le troisième chapitre tente de faire la synthèse des approches présentées avant en considérant que la régulation des émotions est probablement peu prise en compte dans ces modèles. Les stratégies d'autorégulation font l'objet des chapitres quatre à six en distinguant trois familles de stratégies qui ont pour point commun de placer au cœur des processus étudiés la question du conflit. Le chapitre

sept permet d'introduire la place des situations dans l'autorégulation, notamment le rôle central qu'elles y jouent. De façon conclusive, le développement des compétences d'autorégulation est abordé dans le huitième chapitre. Il s'agit là d'identifier des « retombées » sur les pratiques éducatives en étant conscient des difficultés de l'opérationnalisation des modèles de l'autorégulation, notamment du fait du poids des variables de contexte présentes dans toute situation d'apprentissage. Ceci est une limite mais aussi un enjeu, « les stratégies de régulation de l'apprentissage doivent être rattachées à des situations, des contextes d'utilisation ». Plusieurs pistes sont envisagées : l'incitation à s'observer, « promouvoir le regard critique » en favorisant la prise de conscience métacognitive...

- 4 Comme le dit l'auteur dans son ouvrage : *« un intérêt majeur des recherches sur l'apprentissage autorégulé est de réintroduire le conflit au cœur de l'apprentissage. L'apprenant est sans cesse obligé d'arbitrer entre des forces contradictoires, et ceci à deux niveaux. L'importance accordée aux représentations de soi conduit à une conception de l'apprenant à la poursuite de buts multiples, centrés à la fois sur l'acquisition de connaissances et de compétences d'une part et sur la validation de soi d'autre part. La tension entre soi actuel et soi possible est à l'origine d'une dynamique facilitant les apprentissages ou y faisant obstacle. Ainsi, selon que la situation d'apprentissage est perçue sur un versant stimulant ou sur un versant menaçant, une dynamique de l'apprentissage ou une dynamique de protection de l'estime de soi va s'instaurer. Une fois la dynamique d'apprentissage enclenchée, l'apprenant ne doit pas baisser la garde cependant. Il lui revient de maintenir durablement à l'arrière-plan les activités concurrentes en recourant à des stratégies volitionnelles »* (p. 146)
- 5 Au travers de cet ouvrage, Laurent Cosnefroy s'intéresse à une question qui correspond donc à un enjeu social fort : comment aider les élèves mais aussi les adultes en formation à mieux apprendre et à surmonter leurs difficultés d'apprentissage ? La piste de l'apprentissage autorégulé semble être prometteuse. Elle va en tous les cas dans le sens du développement d'une certaine autonomie de l'apprenant par rapport à ses propres processus d'apprentissage. Cette autonomisation dans les apprentissages fait l'objet d'une forte valorisation aujourd'hui en écho à un discours plus général sur l'autonomie et la responsabilité des individus dans le champ social et dans les organisations, par exemple. Il y a là un mouvement d'ensemble. Enfin, l'un des enjeux théoriques qui entoure cet ouvrage réside dans l'intention d'articuler (et non opposer ou cloisonner) ce qui relève du cognitif, de la motivation et des émotions en ce qui concerne les processus qu'il étudie alors qu'une longue tradition des travaux scientifiques, comme dans bien d'autres domaines, a eu pour tendance d'étudier ces réalités de façon séparée. L'autre enjeu consiste à s'intéresser conjointement au champ scolaire et à celui de la formation des adultes dans l'étude des dynamiques d'apprentissage autorégulé.
- 6 Cet ouvrage devrait ainsi intéresser un public varié, celui des chercheurs qui trouveront ici un état de la question de la littérature concernant le champ de l'apprentissage autorégulé, celui des enseignants et formateurs qui pourront puiser des pistes d'analyse des situations d'apprentissage qu'ils « orchestrent » (notamment, mais pas seulement, le poids des contextes dans la mise au travail et l'effort consenti) ainsi que des réponses à la question des leviers de la mise au travail et du maintien au travail des élèves et, plus largement, des apprenants. Si ces mécanismes ont d'abord été étudiés dans le milieu scolaire on en saisit aisément la portée s'agissant du champ de la formation des adultes même si le public adulte présente des caractéristiques propres

qui le distinguent fortement du public scolaire (par exemple, l'inscription dans une trajectoire socioprofessionnelle, la production d'expériences multiples, ...).