

**COSNEFROY Laurent. *L'apprentissage autorégulé :  
entre cognition et motivation***

Grenoble : Presses universitaires de Grenoble, 2011, 186 p.

**Bernadette Noël**

---



**Édition électronique**

URL : <http://journals.openedition.org/rfp/3831>

ISSN : 2105-2913

**Éditeur**

ENS Éditions

**Édition imprimée**

Date de publication : 15 juillet 2012

Pagination : 133-135

ISBN : 978-2-84788-388-6

ISSN : 0556-7807

**Référence électronique**

Bernadette Noël, « COSNEFROY Laurent. *L'apprentissage autorégulé : entre cognition et motivation* », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 180 | juillet-août-septembre 2012, mis en ligne le 06 mars 2013, consulté le 09 septembre 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/3831>

---

relative désociologisation de la réflexion et des débats sur l'école, les travaux de Vygotski peuvent prêter à « des usages trop univoques et indifférenciés de la notion d'outil, de médiation, de social ». « L'optimisme de Vygotski sur le pouvoir transformateur général des médiateurs symboliques » a pu induire dans les interprétations un réductionnisme interactionnel ou un déterminisme par le langage et les outils. Il est donc nécessaire de spécifier « les processus et contradictions plurielles que nous mettons derrière des termes d'outil, de médiation ou de social » pour redonner à la théorie de la genèse sociale du psychisme, de la conscience et de la subjectivité sa pleine dimension sociologique » (p. 60). D'autres textes apportent un regard critique encore plus explicite : Doray sur la notion de primitivisme chez Vygotski, Sève sur les limites d'une psychologie des fonctions et identifiée à une science du psychisme que Vygotski n'a pas vraiment franchies, Clot sur « l'illusion instrumentale » attachée à l'intérêt de Vygotski pour la psychotechnique, dont les dérives ont pu démentir son diagnostic.

Si quelques redondances sont inévitables dans un ouvrage collectif de la part de chercheurs travaillant dans les mêmes équipes ou les mêmes perspectives, la lecture en reste féconde et stimulante. Outre des rappels et explicitations utiles, sur les caractéristiques du développement ou le travail des significations dans le langage par exemple, il éclaire des aspects de l'œuvre de Vygotski moins connus, comme sa réflexion sur le rôle de l'hérédité, que Schnewly présente pour illustrer son approche dialectique (p. 74), ou encore la parenté de la réflexion théorique sur le signe chez Vygotski et l'expérience du travail poétique de Mandelstam (Scheller). Des rapprochements également moins habituels avec d'autres auteurs sont éclairants pour avoir sur cette œuvre un regard plus contextualisé et moins révérencieux : ainsi la confrontation par Friedrich avec les travaux de Bühler sur le langage. Il est utile de faire contrepoids aux usages de ses travaux qui en méconnaissent la complexité, la dimension évolutive et inachevée, ou reposent sur des interprétations erronées, et d'avoir sur eux un regard analytique, historique et critique : comme le signale Rochex, « la référence au travail ou au nom de Vygotski semble aujourd'hui de plus en plus fréquente, mais mise au service de la défense de positions, de thèses ou d'affirmations contradictoires, qui ne rendent pas justice à la fécondité dialectique de cette œuvre » (p. 42). Des remises au point sur des notions trop divulguées et gauchies par l'exégèse sont donc bienvenues : sur la relation entre concepts quotidiens et scientifiques, dont la présentation habituelle méconnaît la dimension dialectique, sur la notion de « concept potentiel » reprise par Prot, sur les notions d'outil ou de médiation dont Rochex montre les dérives ou flottements possibles. Enfin les ponts établis entre des secteurs très différents de l'activité humaine aident à désenclaver l'approche historico-développementale de Vygotski de la psychologie de l'enfant et de la « tentation

didacticienne ». Surtout, ce sont les perspectives tracées pour le travail à venir qui sont stimulantes, si l'on veut penser avec Vygotski, maintenant, autrement que dans la révérence et l'argument d'autorité : par exemple pour spécifier, comme le dit Rochex, non seulement les types et les modes de médiation, mais aussi les conditions de leur efficacité. Selon la formule qu'il reprend à Canguilhem, il faut voir en l'œuvre de Vygotski « moins un temple qu'un chantier » (p. 41).

Élisabeth Nonnon

Université Charles-de-Gaulle-Lille 3, CIREL

## BIBLIOGRAPHIE

- BROSSARD M. & FIJALKOW J. (dir.) (2008). *Vygotski et les recherches en éducation et en didactiques*. Pessac : Presses universitaires de Bordeaux.
- BÜHLER K. (1934). *Sprachtheorie*. Léna : Gustav Fischer Verlag.
- CLOT Y. (dir.) (1999). *Avec Vygotski*. Paris : La Dispute.
- YVIGOTSKI L. (2011). *Leçons de psychologie* [éd. préparée et présentée par M. Brossard]. Paris : La Dispute.
- YVIGOTSKI L. (1999). *La signification historique de la crise en psychologie*. Lausanne ; Paris : Delachaux et Niestlé (rééd. La Dispute, 2009).

---

COSNEFROY Laurent. *L'apprentissage autorégulé : entre cognition et motivation*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble, 2011, 186 p.

Depuis de nombreuses années, je suis avec intérêt l'évolution des publications de Laurent Cosnefroy sur l'apprentissage et plus singulièrement sur la métacognition. C'est donc avec plaisir et intérêt que j'ai accueilli sa toute récente publication. Tout comme lui, je m'intéresse de longue date au domaine de la métacognition qu'il qualifie « d'opérations mentales exercées sur des opérations mentales » (Noël, Romainville & Wolfs, 1995, p. 50) et que, à son instar, je pense pertinent d'élargir au domaine de la motivation. Cet élargissement lui permet d'aboutir au concept « d'apprentissage autorégulé », encore peu étudié par les chercheurs francophones. Laurent Cosnefroy situe sa réflexion à la croisée, comme il le dit avec à-propos, de la cognition et de la motivation. Tous les chercheurs-enseignants-accompagnateurs le savent bien : sans effort, persévérance et donc sans motivation, l'apprenant ne pourra que réussir avec médiocrité et ne pourra s'accomplir dans l'apprentissage. L'ouvrage de Laurent Cosnefroy fait bien le lien entre motivation et autorégulation. D'une part l'auteur comprend le concept de motivation selon une dynamique largement connue aujourd'hui, reprenant les notions essentielles de valeur accordée à la tâche et de sentiment

d'efficacité personnelle (Eccles & Wigfield, 2002 ; Pintrich, 2002 ; Zimmerman, 2000 ; Bandura, 1986 ; Viau, 2011 ; etc.) et d'autre part il reprend à Schunk (1994) la définition de l'apprentissage autorégulé comme étant « un ensemble de processus par lesquels les sujets activent et maintiennent des cognitions, des affects et des conduites systématiquement orientés vers l'atteinte d'un but » (p. 10). Cette définition est intéressante à plus d'un égard car elle présente l'apprenant comme un sujet actif, participant à son apprentissage. À côté de cette autonomie de l'apprenant, elle met aussi en exergue le rôle de l'effort qu'il doit accomplir s'il souhaite parvenir aux buts qu'il s'est initialement fixés. Après une large revue de la littérature consacrée à la thématique, et pour construire son cadre théorique, l'auteur s'appuie sur cinq modèles d'apprentissage autorégulé empiriquement bien établis : ceux de Winne, Pintrich, Boekaerts, Zimmerman et Corno. Au-delà de leurs caractéristiques propres, les modèles présentés par Cosnefroy partagent une structure de séquençage temporel commune. L'auteur distingue trois phases dans le processus d'autorégulation :

- la phase initiale est une phase préparatoire d'entrée dans l'action (attentes de l'enseignant, planification... ) ;

- la seconde phase (« cœur de l'apprentissage autorégulé ») inclut des stratégies d'apprentissage, métacognitives et de contrôle de l'action et de l'effort. Selon lui une meilleure connaissance de ces stratégies est requise si l'on veut aider les apprenants à développer des compétences d'autorégulation ;

- la troisième phase est relative à l'évaluation de l'activité.

Dans la suite de l'ouvrage, Laurent Cosnefroy propose une présentation d'ensemble des stratégies cognitives, métacognitives, volitionnelles et défensives concourant à une autorégulation efficace et qui, jusqu'à présent, ont plutôt fait l'objet d'études séparées relevant soit des travaux sur la métacognition soit des travaux en psychologie du soi ou encore sur la motivation.

Cet ouvrage nous apparaît utile dans son apport d'éléments pertinents de réflexion, d'analyse et d'interprétation sur la problématique de l'apprentissage autorégulé. Ainsi, l'auteur insiste, à bon escient, sur l'importance de la protection de l'estime de soi dans l'apprentissage. « Toute situation d'apprentissage est susceptible d'activer des stratégies défensives pour protéger l'estime de soi » (p. 58). Il rappelle aussi la notion d'approche de surface, qui dénoterait une motivation extrinsèque et une crainte de l'échec, tandis que celle relative à l'approche en profondeur (Marton & Säljö, 1976) traduirait l'engagement et l'intérêt de l'apprenant. Il illustre chaque fois son propos par des exemples multiples et bien choisis qui font écho à notre pratique d'enseignant-chercheur, d'accompagnateur, de tuteur en première année d'université où motivation et (méta)cognition jouent un rôle déterminant pour conduire les étudiants à la réussite. Plus loin dans l'ouvrage, l'auteur nous rappelle le rôle essentiel

joué par les situations et le contexte de l'apprentissage. Il se pose la question de savoir quelles sont les caractéristiques de la tâche (au sens large du terme) qui guident les processus d'autorégulation. Il souligne deux d'entre elles, primordiales dans l'apprentissage autorégulé. Il s'agit des conditions de réalisation de la tâche et de son niveau de structuration. Ainsi, en situation d'examen où le temps et les ressources disponibles sont limités, certains apprenants contrôleront mieux leur concentration et, de ce fait, ils verront leur autorégulation facilitée. Quant au niveau de structuration de la tâche, Laurent Cosnefroy rappelle que Lodewick et Winne (2005) arrivent à des résultats qui montrent que, dans une tâche fortement structurée, le sentiment d'efficacité personnelle est plus présent que dans une tâche faiblement structurée (comme c'est le cas dans l'approche par problème) qui nécessite une autorégulation plus forte. La qualité indéniablement pédagogique de cet ouvrage réside dans la présence de nombreux conseils avisés, se basant sur des données de recherches rigoureuses issues de la large revue de littérature que j'ai déjà mentionnée, voire inhérentes aux propres recherches de l'auteur concernant l'apprentissage.

Ajoutons qu'une bibliographie très complète permet au lecteur, qui veut approfondir l'un ou l'autre concept qui participe à la notion d'apprentissage autorégulé, de retourner aux sources primitives sur lesquelles l'auteur se base.

Pour terminer, je dirais que la démarche métacognitive n'est pas l'unique solution à la problématique de l'échec scolaire ou académique mais trop peu de formateurs, enseignants, psychopédagogues, didacticiens connaissent en détail ce concept ainsi que tous les concepts qui gravitent autour de l'apprentissage autorégulé. Leur parfaite connaissance et leur mise en œuvre chez les élèves et chez les étudiants sont incontournables dans la formation des enseignants.

Bernadette Noël

Université catholique de Louvain, IPSY

## BIBLIOGRAPHIE

- BANDURA A. (1986). *Social foundations of thought and action. A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall.
- ECCLES J.S & WIGFIELD A. (2002). « Motivational Beliefs, values and goals ». *Annual Review of Psychology*, n° 53-1, p. 109-132.
- LODEWICK K. & WINNE, P. (2005). « Relations among the structure of learning tasks, achievement, and changes in self-efficacy in secondary students ». *Journal of Educational Psychology*, n° 97-1, p. 3-12.
- MARTON F. & SÄLJÖ R. (1976). « On qualitative differences in learning: 1. Outcome and process ». *British Journal of Educational Psychology*, n° 46, p. 4-11.
- NOËL B., ROMAINVILLE M. & WOLFS J.-L. (1995). « La métacognition : facettes et pertinence du concept en

éducation ». *Revue française de pédagogie*, n° 112, p. 47-57.

PINTRICH P. (2002). « The role of metacognitive knowledge in learning, teaching, and assessing ». *Theory into Practice*, n° 41-4, p. 220-226.

SCHUNK D. (1994). « Self-regulation of self-efficacy and attributions in academic settings ». In D. Schunk and B. Zimmerman (dir.), *Self-regulation of learning and performance: issues and educational applications*. Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum.

VIAU R. (2009). *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles : De Boeck.

ZIMMERMAN B. (2000). « Self-efficacy: an essential motive to learn ». *Contemporary Educational Psychology*, n° 25-1, p. 82-91

---

d'ENFERT Renaud & KAHN Pierre (dir.). *Le temps des réformes. Disciplines scolaires et politiques éducatives sous la Ve République*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble, 2011, 206 p.

*Le temps des réformes. Disciplines scolaires et politiques éducatives sous la Ve République* est la suite de l'ouvrage collectif En attendant la réforme (d'Enfert & Kahn, 2010) consacré aux années cinquante, dans lequel les auteurs avaient exposé les raisons de l'absence de réforme disciplinaire sous la Quatrième République. Ce nouveau volume porte sur les années soixante qui sont une décennie de changement notamment au niveau des structures éducatives. Ces réformes globales ont été étudiées par de nombreux travaux historiques qui se sont penchés sur les conséquences du prolongement de l'obligation scolaire jusqu'à 16 ans et sur les transformations touchant à l'organisation des établissements scolaires du premier cycle du second degré. En s'intéressant aux politiques disciplinaires, *Le temps des réformes* complète en cela une lacune historiographique.

Les grandes réformes éducatives de la Cinquième République, pour beaucoup résultats de projets élaborés antérieurement, ne sont donc pas pensées *ex nihilo*. Comme durant les années qui suivent l'immédiat de la Libération, les compétences des élèves et la démocratisation de l'école se situent au cœur des préoccupations des réformateurs. La nouveauté de cette période est la collaboration dans l'élaboration des politiques éducatives des dirigeants politiques avec les hauts fonctionnaires de l'Éducation nationale et les acteurs économiques. La contribution de Vincent Troger (chapitre 1) présente ces relations ainsi que l'isolement progressif de hauts fonctionnaires comme Louis Cros et Roger Gal qui, en s'alliant avec les acteurs économiques, s'éloignent des réseaux réformateurs d'éducation nouvelle et ne parviennent pas à s'allier aux inspections générales disciplinaires, plutôt hostiles aux

réformes des contenus et des méthodes pédagogiques. Le cas du français à l'école primaire étudié par Marie-France Bishop (chapitre 2) révèle également le caractère conservateur d'une partie de la direction des enseignements élémentaire et complémentaire ainsi que de l'Inspection générale de français.

*Le temps des réformes* montre l'importance des changements structurels dans les premières années de la Cinquième République qui rendent alors nécessaires les transformations des politiques de contenus. Dans l'introduction, Renaud d'Enfert et Pierre Kahn expliquent que les réformes Berthoin de 1959 et Capelle-Fouchet de 1963, en modifiant le public scolaire dans le secondaire, amènent les acteurs éducatifs à s'interroger sur les savoirs transmis à des élèves de niveau moins hétérogène jusque-là. La démocratisation de l'enseignement du second degré (chapitre 5) devient dans ces années-là un problème saillant. Les finalités éducatives ainsi que les modalités de transmission des apprentissages dans le premier degré et le premier cycle du second degré sont dès lors questionnées et conduisent les hauts fonctionnaires à revoir la fonction de l'école primaire, permettant de cette façon des expériences pédagogiques qui conduisent ultérieurement aux activités d'éveil. Ces évolutions disciplinaires se font dans un contexte de débats concernant les pratiques pédagogiques et la formation des enseignants comme lors du colloque d'Amiens mais également au sein des syndicats enseignants (chapitre 10). Malgré ce bouillonnement réflexif, le lecteur constate la prégnance d'un modèle éducatif destiné aux « meilleurs » élèves, à ceux qui sont le plus adaptés aux normes pédagogiques en vigueur. Le chapitre de Xavier Sido (chapitre 8) sur les mathématiques enseignées en BEP témoigne de cet aspect.

L'essentiel des contributions porte sur les réformes du français, des mathématiques, de la technologie, des sciences naturelles et de l'éducation physique et sportive. Chacune de ces disciplines scolaires évolue selon sa propre temporalité et à des degrés d'intensité variés. Des chapitres reviennent sur la volonté de l'époque de modifier la hiérarchie entre disciplines. L'exemple le plus révélateur concerne la technologie que de hauts fonctionnaires tentent d'imposer comme nouvelle matière fondamentale mais qu'un grand nombre d'acteurs de terrain perçoivent négativement et enseignent généralement aux élèves les moins « doués ». Certaines transformations disciplinaires amènent également à des recyclages de personnels et de projets pédagogiques comme le montrent Joël Lebeaume (chapitre 4) et Martine Paindorge (chapitre 9). D'autres disciplines, comme l'éducation physique et sportive, gagnent en « respectabilité » (chapitre 7). Pierre Savaton revient quant à lui sur la conquête du second cycle du second degré par les sciences naturelles, qui deviennent une discipline obligatoire