

Comment se développe l'apprentissage autorégulé de l'enfance à l'âge adulte ?

Travail réalisé par Taïmi Geiser et Nadia Vargas dans le cours *Apprendre à apprendre : comment favoriser l'autorégulation de l'apprentissage*.

Table des matières

Introduction

- 1 La métacognition : de l'enfance à l'âge adulte
- 2 Les caractéristiques de l'autorégulation de l'apprentissage
 - 2.1 Modèle de Zimmerman, Bonner et Kovach
 - 2.2 La régulation de l'environnement d'apprentissage : évolution et caractéristiques
- 3 La gestion des stratégies d'apprentissage
- 4 Les phases du développement de l'autorégulation de l'apprentissage de l'enfance à l'adulte
 - 4.1 La phase de l'observation
 - 4.2 La phase d'émulation
 - 4.3 La phase d'autocontrôle
 - 4.4 La phase de l'autorégulation
- 5 Synthèse des études
- 6 Références bibliographiques

Introduction

Il existe peu de littérature quant au développement de la métacognition et de l'apprentissage autorégulé de l'enfance à l'âge adulte. Ici est regroupée la littérature existante afin de comprendre les caractéristiques, les stratégies et facteurs qui composent cette thématique.

1 La métacognition : de l'enfance à l'âge adulte

La métacognition, la pensée sur notre propre pensée est un processus qui existe dès les premières années de vie et qui se développe de manière continue de l'enfance à l'âge adulte. Elle n'apparaît pas de manière abrupte mais s'installe doucement dans des formes suggérant une métacognition naissante. Ces premiers processus vont continuellement se développer pour devenir plus précis, plus efficaces et plus forts, ce qui permettra à l'individu de développer

et d'améliorer un contrôle conscient de l'individu. (Kuhn, 2000). Il est important de travailler la conscience métacognitive (ce que nous savons et/ou ce que nous croyons de sa propre pensée et/ou action) dès le plus jeune âge (Kuhn, 2000). Le regard sur soi et ses propres compétences, permet à long terme, de s'adapter plus facilement lors d'un changement professionnel, de réactiver des connaissances ou en apprendre de nouvelles. Une bonne autorégulation dans les apprentissages permet aussi d'augmenter l'estime de soi, d'augmenter le sentiment d'auto-efficacité, et permet d'améliorer ses performances. C'est un cercle vertueux qui peut être nourri, qui se travaille tout au long de la vie, et qui permettra à long terme de transférer des connaissances dans d'autres domaines (Hertzog et Dunlosky, 2011).

La métacognition étant un processus continu, peut s'apprendre à tout âge et peut s'enseigner chez les adultes. Il est donc possible de travailler son autorégulation en toute période de vie (Kaiser et Kaiser, 2009), même si cela demande du temps, de l'entraînement et de l'investissement de la part de l'apprenant-e.

2 Les caractéristiques de l'autorégulation de l'apprentissage

L'autorégulation sert à fournir les réponses appropriées aux perturbations mettant en péril l'apprentissage (Cosnefroy, 2011). Voici les facteurs susceptibles de perturber l'apprentissage et les variations perçues entre l'enfant et l'adulte.

2.1 Modèle de Zimmerman, Bonner et Kovach

Selon le modèle proposé par Zimmerman, Bonner et Kovach (1996), l'autorégulation des apprentissages est influencée par quatre facteurs, qui varient selon le contexte, l'âge, l'expérience de l'individu :

1. **L'environnement** : en situation d'apprentissage, l'individu doit gérer les perturbations dues à son environnement (bruits, espaces non propices, ...). Le développement des stratégies pour réguler l'environnement évolue significativement au passage à l'âge adulte.
2. Les **capacités cognitives** acquises au cours du développement de l'individu. Elles apparaissent dès les premiers mois de vie et se développent jusqu'à environ 25 ans (âge de maturation). La régulation cognitive permet à l'individu de traiter de plus en plus précisément les informations, recueillir et mémoriser des stratégies utiles pour l'autorégulation.

3. **La motivation** : l'apprenant·e doit toujours connaître les objectifs d'une tâche. Le ou la jeune apprenant·e profite du soutien de son ou sa enseignant·e, mais lorsque l'autonomie devient plus grande, l'élève doit apprendre à réguler sa motivation seul·e.
4. **La régulation des émotions** : l'apprenant·e doit être capable d'ajuster son comportement et son attitude. Plus il ou elle grandit, plus la personne sait gérer ses émotions. Lorsque celles-ci viennent perturber la situation d'apprentissage, l'apprenant·e expérimenté·e les régule et se centre sur sa tâche. Cette capacité de régulation demande cependant beaucoup d'expérience et d'autocontrôle qui vient avec l'âge.

Ces facteurs évoluent, se développent et se régulent différemment au cours du développement.

2.2 La régulation de l'environnement d'apprentissage : évolution et caractéristiques

Le facteur de l'environnement dans l'autorégulation des apprentissages est très différent entre l'élève/l'enfant et l'adulte. Les conditions dans lesquelles nous nous trouvons pour étudier, influencent fortement la qualité de notre travail et les stratégies que nous devons mettre en place afin d'étudier efficacement.

Durant l'enfance (âge scolaire), la structure est plutôt claire ; l'enfant a comme principale activité l'école. L'institution propose un cadre avec un temps défini pour chaque étape demandée, l'autonomie de l'enfant reste limitée, mais grâce à la présence et l'aide de l'enseignant·e, il peut améliorer ses stratégies et travailler sa métacognition. L'environnement, composé par ses pairs et de ses enseignant·e·s, n'est pas vu comme un frein à son apprentissage. Il ne représente pas encore à cet âge, une perturbation importante qui demande à être régulièrement régulée.

En revanche, la personne adulte, elle, se trouve dans un contexte totalement différent. A contrario des enfants pour lesquels le cadre est défini par l'école ou la maison, l'adulte se trouve hors cadre défini, dans une vie active à responsabilités et n'ayant pas sa formation comme principale ou unique activité. Son apprentissage et la manière de s'autoréguler tournera donc autour de sa capacité à adapter son comportement quant à la structuration du temps et le bon choix du contexte d'apprentissage.

L'adulte possède plus d'autonomie au niveau du contexte, car il ou elle sera capable de se réguler et contrôler la question du « où, quand, comment et à quel rythme » (Cosnefroy, 2019).

Chez l'adulte, les capacités cognitives sont complètement développées, la personne aura donc plus de facilité à aller rechercher des informations/ stratégies lui étant utiles pour le but fixé. L'autonomie et le contrôle sont dans ce sens plus élevés que celle des enfants. Grâce à son expérience et ses apprentissages passés, l'adulte présente donc plus de facilité que l'enfant pour gérer son environnement d'apprentissage et planifier des buts et des stratégies.

C'est un domaine qui demande par conséquent une autorégulation plus importante l'âge avançant. Les expériences et les connaissances que nous vivons en tant qu'adulte nous permettent de mieux appréhender ce facteur.

3 La gestion des stratégies d'apprentissage

Selon le modèle de Cosnefroy (2011), les différents facteurs de l'autorégulation sont susceptibles de changer selon l'âge et l'expérience de l'individu. Afin de gérer les facteurs de régulation, il existe des stratégies. Cosnefroy propose trois types de stratégies qui se développent selon l'expérience de l'apprenant·e.

1. Les stratégies métacognitives demandent à l'apprenant·e de planifier ses stratégies, les évaluer pendant l'apprentissage et s'autoévaluer et veiller à ce que ses objectifs soient atteints.
2. Les stratégies de gestion exigent de l'apprenant·e qu'il fasse preuve d'organisation. Il ou elle doit choisir préalablement un rythme, un lieu, des ressources humaines et matériel pour mener à bien son apprentissage. Ici encore, cette stratégie demande une certaine maturité. C'est un domaine qui se perfectionne avec l'âge et l'expérience. En effet, si ces choix paraissent évidents pour un adulte, ils ne le sont pas forcément pour un enfant.
3. Les stratégies motivationnelles, il s'agit pour l'apprenant·e de se fixer des buts, se donner des défis, se récompenser. A ce niveau encore, il est toujours difficile pour le jeune enfant d'accéder à ces stratégies tout seul. En revanche, avec l'aide de l'enseignant·e, il apprend à se fixer des objectifs simples, se lancer un petit défi et se récompenser si l'objectif est atteint. L'enfant avance avec les encouragements de son enseignant·e et va vouloir en faire davantage. Avec l'expérience de ces stratégies, l'enfant aura de moins en moins besoin du soutien de son enseignant·e.

En ce qui concerne l'adulte, les stratégies sont les mêmes. En revanche, elles ne sont pas utilisées dans les mêmes proportions ; comme mentionné précédemment, les stratégies employées se situent plutôt dans des domaines liés au contrôle de l'environnement,

structuration du temps et de l'environnement, du fait du contexte de vie différent (Cosnefroy, 2010).

4 Les phases du développement de l'autorégulation de l'apprentissage de l'enfance à l'adulte

Dans le modèle proposé par Schunk et Zimmerman (1996, 1997), Zimmerman et al. (1996), nous présentent un développement de l'autorégulation en quatre niveaux. Le développement de l'autorégulation passe d'abord par des compétences sociales pour les deux premiers niveaux pour ensuite glisser vers des compétences personnelles pour les deux niveaux suivants. Cette progression est liée à l'âge et à l'expérience de l'apprenant·e. Cette théorie rejoint les points vus précédemment. Plus l'apprenant·e acquiert de l'expérience dans l'autorégulation, moins il aura besoin de l'enseignant·e pour l'accompagner dans son apprentissage.

4.1 La phase d'observation

Dans ce niveau, l'apprenant·e observe et apprend les principales caractéristiques des stratégies d'apprentissage, mais ne saura pas les reproduire de manière consciente, c'est-à-dire en temps voulu et à bon escient. Dans la mesure où l'individu réalise des tâches sans vraiment les conscientiser, il ou elle ne peut pas savoir reproduire une tâche sans imiter toutes les étapes qui amènent au résultat. L'apprenant·e observe et reproduit les étapes les unes après les autres pour arriver au modèle final. Ces reproductions seront approximatives. Bandura (1977), Rosenthal et Bandura (1978) et Schunk (1987) ont démontré dans diverses études que ce qui est appris par procuration n'est pas forcément exécuté ou s'il est, ne l'est pas de manière complète. Pour commencer à développer et à utiliser des stratégies d'autorégulation, l'apprenant·e a besoin de pratiquer avec rétroaction.

4.2 La phase d'émulation

Dans la phase appelée d'émulation, l'apprenant·e est capable de mener une tâche de manière complète et correcte. Il ou elle sait reproduire un modèle sans devoir passer par l'imitation des étapes les unes après les autres. L'apprenant·e procède aussi à une imitation, mais celle-ci est "conscientisée". L'apprenant·e s'approprie le modèle, l'intériorise et le reproduit de manière consciente. Il ou elle reconnaît la stratégie, la comprend et la reproduit. Il ou elle a toujours besoin d'avoir un modèle à suivre, l'enseignant·e devra par conséquent toujours le guider.

Dans ces deux premières phases, l'enseignant·e doit fortement guider l'apprenant·e pour l'acquisition des stratégies et leur mise en place. Cette aide externe classe ces deux étapes dans des phases sociales. Alors que les phases une et deux dépendent fortement de la présence et le soutien de l'enseignant·e, les phases trois et quatre font appel aux auto-compétences internes de l'apprenant·e.

4.3 La phase d'autocontrôle

Dans la phase dite d'autocontrôle, l'apprenant·e est capable de mobiliser des savoirs par lui-même. Le stade de l'imitation est dépassé, il n'y a plus besoin d'un modèle, d'une marche à suivre pour effectuer une tâche. L'apprenant·e qui a, pendant les phases une et deux appris à reproduire des stratégies, peut mobiliser les stratégies nécessaires à l'exécution de la tâche. Par ses choix de stratégies, une distance s'installe du modèle à suivre et le besoin de l'enseignant·e pour le guider durant la tâche diminue. L'apprenant·e commence à porter un jugement sur les stratégies les plus efficaces pour son apprentissage.

4.4 La phase de l'autorégulation

L'apprenant·e est maintenant assez indépendant·e et expérimenté·e dans l'utilisation des stratégies. Depuis la phase trois, il ou elle sait choisir ses propres stratégies. La phase quatre apporte davantage d'autonomie puisque l'apprenant·e saura non seulement choisir ses stratégies mais les adapter au fur et à mesure de la complexité des tâches. Il ou elle peut s'ajuster au contexte, à sa motivation, à ses connaissances et à ses émotions. La boucle de rétroaction se fait à ce stade. L'autorégulation des apprentissages est vraiment efficace à ce stade.

Les quatre phases décrites montrent un glissement des besoins de l'apprenant du social avec l'aide indispensable de l'enseignant·e vers l'individuel, où l'apprenant·e n'a plus besoin d'aide extérieure pour accéder aux stratégies d'autorégulation. Il n'empêche que la présence et le soutien de l'enseignant·e dans le processus d'autorégulation, reste nécessaire même en phase quatre. En effet, Zimmerman (1998, 2000) a démontré que les apprenant·e·s font toujours appel à l'aide d'un·e enseignant·e, formateur·trice ou autre, non plus pour apprendre de nouvelles compétences, mais pour se perfectionner davantage.

5 Synthèse des études

Le développement de l'autorégulation est un processus qui se construit dès l'enfance et continuellement tout au long de notre vie. Les stratégies évoquées diffèrent selon le contexte,

l'âge et l'expérience de l'individu mais sont communes au cours de l'apprentissage. Les bases théoriques sont les mêmes pour l'enfant et l'adulte, mais c'est surtout le facteur de l'autorégulation du contexte qui joue un rôle important pour l'autorégulation de l'apprentissage chez l'adulte. Quant à l'enfant, nous pouvons voir que l'autorégulation peut se travailler dès le plus jeune âge. Il est important d'apprendre à s'autoréguler dès l'enfance, afin que l'apprenant·e puisse utiliser ses stratégies et ses connaissances dans d'autres domaines. Cela lui permettra à l'âge adulte de se renouveler et s'adapter plus facilement lorsqu'il ou elle sera confronté·e à un changement d'emploi ou de formation. Également de se perfectionner ou simplement apprendre de manière autorégulée de nouvelles connaissances.

6 Références bibliographiques

- Cosnefroy, L. (2010). L'apprentissage autorégulé : perspectives en formation d'adultes. *Savoirs*, 23, 9-50. <https://www.cairn.info/revue-savoirs-2010-2-page-9.htm>
- Cosnefroy, L. (2019). Autorégulation des apprentissages et e-formation. Dans A. Jézégou (Ed.) *Traité de la e-formation des adultes* (pp. 213-232). De Boeck.
- Hertzog, C., & Dunlosky, J. (2011). Metacognition in later adulthood: spared monitoring can benefit older adults' self-regulation. *Current Directions in Psychological Science*, 20(3), 167-173. <http://www.jstor.com/stable/23045727>
- Kuhn, D. (2000). Metacognitive development. *Current Directions in Psychological Science*, 9(5), 178-181. https://www.jstor.org/stable/20182660?seq=1#metadata_info_tab_contents
- Kaiser, A. Kaiser, R. (2009). Métacognition et formation des adultes. *Questions Vives*, 6(12), 146-163. <https://journals.openedition.org/questionsvives/463>
- Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45, 166-183. <https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/0002831207312909>
- Zimmerman, B. J., Bonner, S., & Kovach, R. (1996). Developing self-regulated learners: Beyond achievement to self-efficacy. American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10213-000>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Cosnefroy, L. (2011). *L'apprentissage autorégulé, entre cognition et motivation*. Grenoble : PUG
- Rosenthal, T. L., & Bandura, A. (1978). Psychological modeling: Theory and practice. Dans S. L. Garfield & A. E. Bergin (Dir.), *Handbook of psychotherapy and behavior change: An empirical analysis* (2nd ed., p. 621-658). New York: Wiley.
- Schunk, D. H. (1987). Peer models and children's behavioral change. *Review of Educational Research*, 57(2), 149-174. <https://doi.org/10.2307/1170234>
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (1996). Modeling and self-efficacy influences on children's development of self-regulation. Dans J. Juvonen & K. R. Wentzel (Dir.), *Social motivation: Understanding children's school adjustment* (pp. 154-180). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511571190.009>
- Schunk, D., & Zimmerman, B. (1997). Social origins of self-regulatory competence. *Educational Psychologist*, 32, 195-208. http://dx.doi.org/10.1207/s15326985ep3204_1

Zimmerman, B. J. (1998). Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: An analysis of exemplary instructional models. Dans D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Dir.), *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice* (pp. 1–19). Guilford Publications.

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. Dans M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Dir.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13–39). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50031-7>