

Qu'est-ce que l'apprentissage autorégulé ?

Travail réalisé par Camille-Claire Walther dans le cours *Apprendre à apprendre : comment favoriser l'autorégulation de l'apprentissage*.

Table des matières

- 1 Définition générale de l'autorégulation
- 2 Définition de l'apprentissage autorégulé
- 3 Deux fonctions de l'apprentissage autorégulé
- 4 Trois modèles de l'apprentissage autorégulé
 - 4.1 Modèle de Zimmerman
 - 4.2 Modèle de Boekaerts
 - 4.3 Modèle d'Hadwin, Järvelä et Miller
- 5 Quatre postulats communs des modèles d'apprentissage autorégulé
- 6 Références bibliographiques

1 Définition générale de l'autorégulation

Le terme autorégulation possède une racine grec *autos* qui veut dire « soi-même » et une racine latine *regula* qui veut dire « règle, loi ». Selon le dictionnaire le Petit Robert en ligne, l'autorégulation est « la régulation (d'une fonction, d'un processus, d'un appareil) sans intervention extérieure ». De son côté, le dictionnaire de l'association américaine en psychologie (APA) définit l'autorégulation comme « le contrôle de son comportement à travers une autosurveillance [...], une auto-évaluation [...] et un auto-renforcement [...] » (VandenBos, 2007 ; notre traduction).

2 Définition de l'apprentissage autorégulé

Dans les sciences naturelles, comme en biologie, le processus d'autorégulation est connu. Toutefois, il est également étudié dans les sciences de l'éducation ou en psychologie, afin de mieux comprendre divers apprentissages d'un·e apprenant·e.

Zimmerman (1989) a défini l'apprentissage autorégulé comme « un degré où les étudiant·e·s participent activement, sur le plan métacognitif, motivationnel et comportemental, à leur propre processus d'apprentissage » (p. 329 ; notre traduction). Dans le même sens, Berger et Büchel

(2013) en reprenant les propos de Zimmerman et Schunk, écrivent que « l'autorégulation de l'apprentissage et de la performance se réfère aux processus grâce auxquels les apprenants activent et soutiennent par eux-mêmes leurs cognitions, émotions et comportements qui sont systématiquement dirigés vers l'atteinte d'un but personnel. » (p. 21).

3 Deux fonctions de l'apprentissage autorégulé

Selon Berger et Büchel (2013), l'apprentissage autorégulé peut avoir deux fonctions. A court terme, il permet d'aider « l'acquisition de compétences et de connaissances spécifiques » (p. 17). C'est-à-dire que grâce à ces apprentissages autorégulés, les élèves vont présenter « de meilleures dispositions pour cela s'ils sont aptes à gérer eux-mêmes leurs apprentissages. » (p. 17). Tandis qu'à long terme, cela fait référence au développement « d'une disposition à l'apprentissage autonome tout au long de la vie, un investissement personnel continu » (p. 18).

4 Trois modèles de l'apprentissage autorégulé

A partir des années 1980, plusieurs modèles de l'apprentissage autorégulé ont été développés. Pour les plus anciens et les plus cités, nous retrouvons ceux de Zimmerman, de Pintrich ou encore de Boekaerts. Plus récemment, il y a le modèle d'Hadwin, Järvelä et Miller. Toutefois, la liste ne s'arrête pas à ces quatre modèles.

4.1 Modèle de Zimmerman

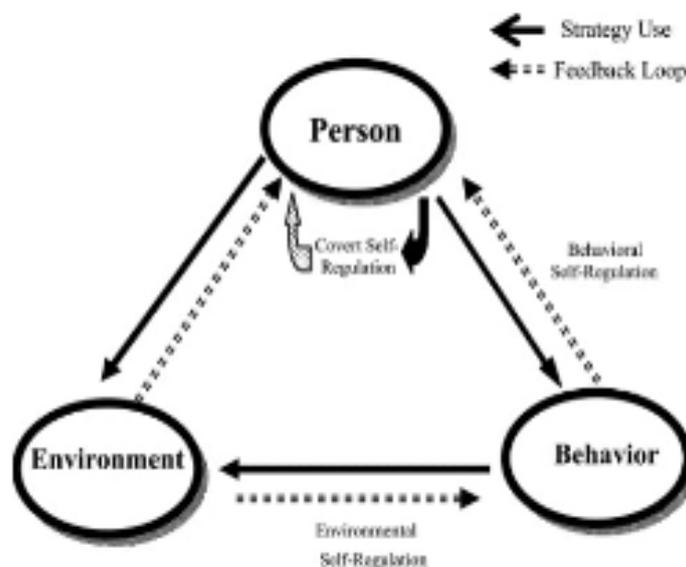
Zimmerman est l'un des premiers auteurs à s'intéresser à l'apprentissage autorégulé. Il débute ses recherches dans le domaine de la socio-cognition et se base sur les travaux de Bandura. Il va ensuite explorer « comment des apprenants vont acquérir des modèles cognitifs et devenir experts dans diverses tâches » (Panadero, 2017, p. 2 ; notre traduction). Il va aussi regarder les interactions, comment celles-ci vont influencer l'apprentissage autorégulé. Il va développer trois modèles d'apprentissage autorégulé (Zimmerman, 2013).

Le premier (figure 1) est l'analyse triadique de l'apprentissage autorégulé. Dans ce modèle, se trouve l'interaction entre trois formes d'apprentissage autorégulé : l'environnement, le comportement et le soi (le sujet). Selon Zimmerman (1989), l'apprentissage autorégulé d'apprenant·e·s va suggérer « une causalité réciproque » (p. 330 ; notre traduction) entre ces trois formes. De plus, avoir un retour d'information (feedback) de ces formes donneraient aux

apprenant·e·s la possibilité de « s'adapter à des changements de leurs environnements sociaux et physiques » (p. 137 ; notre traduction).

Figure 1

Modèle social et cognitif d'analyse triadique (Zimmerman, 2013, p. 137)



Zimmerman (2013) propose un deuxième modèle (figure 2), afin de regarder les relations « entre les processus de l'apprentissage autorégulé, les croyances motivationnelles clés et les résultats d'apprentissage » (p. 142 ; notre traduction). Ce modèle prend en compte trois phases d'autorégulation : la prévoyance, la performance et l'autoréflexion.

Figure 2

Modèle cycle de l'autorégulation (Zimmerman, 2013, p. 142)



Enfin, le dernier modèle est représenté par quatre niveaux qui sont l'observation, l'émulation, l'autocontrôle et l'autorégulation, (voir le wiki sur le thème : comment se développe l'apprentissage autorégulé de l'enfance à l'âge adulte ?) dans lequel les étudiant·e·s acquièrent leur compétence autorégulatrice.

4.2 Modèle de Boekaerts

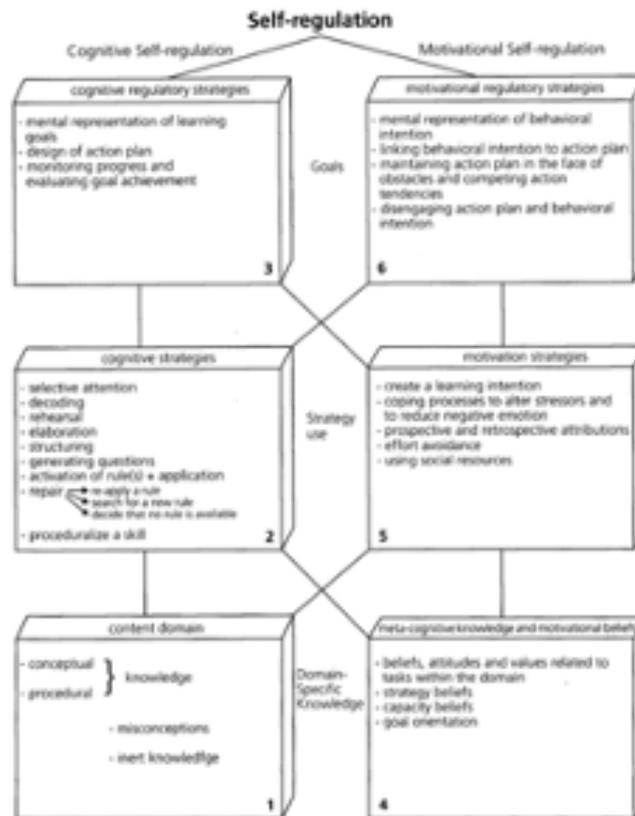
Boekaerts développe ses modèles dans les années 1980. Elle va se focaliser sur « la construction de la motivation et des processus d'autorégulation » (Cosnefroy, 2011, p. 31) qui ensuite seront utilisés afin qu'un·e apprenant·e atteigne un objectif fixé. Elle va lier l'autorégulation et le choix d'un·e apprenant·e pour créer un objectif (Cosnefroy, 2011, p. 31). Un élément essentiel de ses modèles est les émotions. Qu'elles soient positives ou négatives, elles sont importantes et jouent un rôle dans l'apprentissage autorégulé. De plus, l'environnement de la personne n'est pas à négliger.

Elle va développer deux modèles. Le premier (figure 3), un modèle structural, où l'autorégulation est divisée en six composants. Ces derniers sont ensuite organisés autour de deux mécanismes de l'autorégulation qui sont la cognition et le motivationnel. Pour l'auteure,

les deux mécanismes sont justement très liés dans l'autorégulation. Selon Panadero (2017), ce modèle a, par exemple, été utilisé pour former des enseignant·e·s à la création d'outils de mesures en recherche ou pour connaître plus spécifiquement certains composants de l'apprentissage autorégulé.

Figure 3

Modèle des six composants de l'apprentissage autorégulé (Boekaerts, 1996, p. 103)

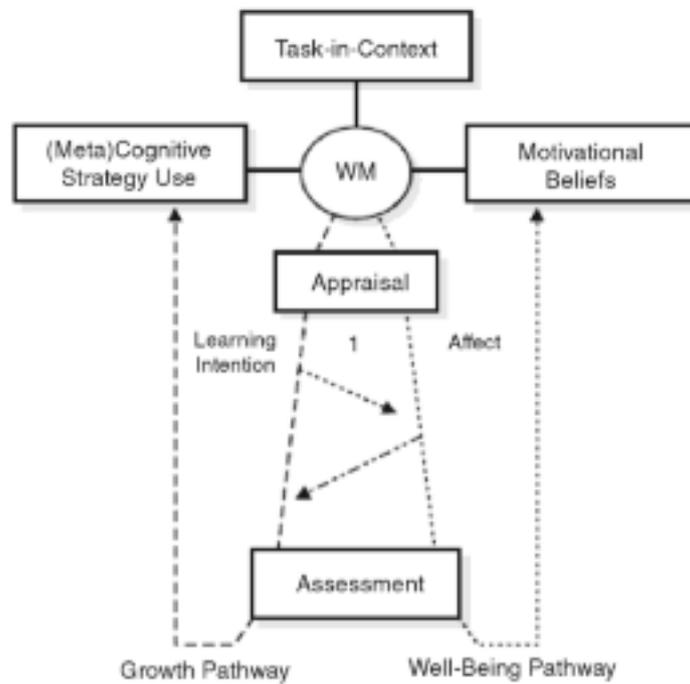


Le second modèle avec modifications (figure 4) a été établi sur la base du modèle de l'apprentissage adaptable, qui lui décrit les aspects dynamiques de l'apprentissage autorégulé. Dans ce modèle évolué, l'apprentissage autorégulé est décrit « comme un ensemble de processus de régulation dynamiques et en interaction » (Boekaerts, 2011, p. 409 ; notre traduction). L'auteure décrit deux processus de manière parallèle, qui seront, un mode de maîtrise ou d'apprentissage et un mode d'adaptation ou de bien-être de la part d'un·e apprenant·e. Ce modèle explique comment un·e apprenant·e va évaluer une tâche ainsi que son contexte peut « modifier la représentation mentale initiale de la tâche et déclencher ou non des émotions » (Boekaerts, 2011, p. 409).

Panadero (2017) explique que dans ce modèle, les évaluations qui seront faites par les apprenant·e·s seront importantes afin de définir quel chemin ils ou elles vont activer pour atteindre un but. L'objectif ou le but serait comme une « structure de connaissance » (*knowledge structures*). En d'autres termes, cela va orienter le comportement de l'apprenant·e. L'exemple donné par Panadero (2017) dit que si un élève voit qu'une tâche, qu'il est entrain de faire, est menaçante pour son bien-être, des émotions négatives seront activées. Ensuite, des stratégies se développeraieent afin de se protéger ou de « limiter les dégâts » afin de tendre vers une voie de bien-être. Au contraire, si ce que l'élève fait est en symbiose avec son objectif, cela va lui donner envie d'accroître ses compétences. Il aura alors des émotions positives qui l' « amènera ainsi sur la voie de la maîtrise et de la croissance » (p. 6 ; notre traduction). Toutefois, Boekaerts explique qu'il est possible pour un·e élève de commencer dans une certaine voie puis de bifurquer vers une autre.

Figure 4

Modèle dual du processus d'autorégulation (Boekaerts dans Zimmerman & Schunk, 2011, p. 410)



4.3 Modèle d'Hadwin, Järvelä et Miller

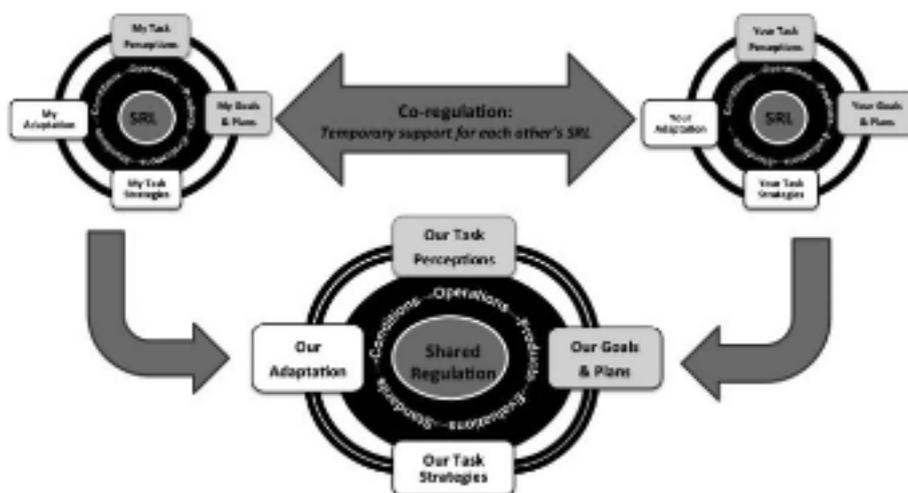
Ce modèle (figure 5) est l'un des plus récents et se base sur celui de Winne et d'Hadwin. Les auteures souhaitent expliquer au sein d'un apprentissage la régulation des « caractéristiques sociales et interactives » (Panadero, 2017, p. 15 ; notre traduction). Il s'ancre dans la modernité car il fait un lien avec les TIC (technologies de l'information et de la communication) et l'apprentissage collaboratif assisté par ordinateur.

Hadwin, Järvelä et Miller ont voulu explorer ce qui se passe chez les individus travaillant en groupe car même si nous avons la possibilité d'apprendre en groupe ou via un ordinateur, la collaboration sera encore composée de défis cognitifs ou sociaux. Elles disent que pour qu'une collaboration au sein d'un groupe soit efficace, « les membres du groupe doivent s'engager dans le travail de groupe, établir un terrain d'entente (...) » (Panadero, 2017, p. 15 ; notre traduction). Hadwin et ses collègues évoquent qu'il y a un partage dans le groupe au niveau de la régulation de l'apprentissage. Ce modèle va s'ancrer sur des processus au niveau de l'individu et du social. Pour les auteures, ce modèle ne les réduit pas au niveau individuel.

Dans ce modèle, il y a trois types de régulation (Hadwin et al., 2017) : l'autorégulation, la co-régulation et la régulation partagée. Le premier est lié à l'individu et ses actions régulatrices. Il va adapter les siennes à celles des autres. Le second se réfère aux possibilités et contraintes qui va stimuler « l'appropriation de la planification stratégique, la mise en œuvre, la réflexion et l'adaptation » (Hadwin et al., 2017, p. 7 ; notre traduction). Enfin, le dernier mode va amener une coconstruction dans le groupe, c'est-à-dire quand les membres vont discuter, planifier, partager leurs idées ou tendre vers l'un ou l'autre des avis donnés, cela va faire un réglage de « conditions/états cognitifs, comportementaux, motivationnels et émotionnels, selon les besoins » (Hadwin et al., 2017, p. 7).

Figure 5

Modèle des trois formes d'autorégulation dans la collaboration (Järvelä & Hadwin, 2013, p. 29)



5 Quatre postulats communs des modèles d'apprentissage autorégulé

Selon Pintrich (2000), à partir des divers modèles de l'apprentissage autorégulé, quatre postulats communs peuvent être relevés :

Tout d'abord, un·e apprenant·e serait actif·ve dans le processus d'apprentissage. Nous construirions nos « propres significations, buts et stratégies à partir des informations » (Pintrich, 2000, p. 452 ; notre traduction) qui nous entourent ainsi que de notre esprit. L'apprentissage serait alors de nature constructiviste. Ensuite, nous pouvons « évaluer, contrôler et réguler certains aspects de notre cognition, motivation et comportement ainsi que certaines caractéristiques de notre environnement » (Pintrich, 2000, p. 452 ; notre traduction). Toutefois, cela ne veut pas dire qu'un·e apprenant·e fera cela en continu ou de manière régulière. Cela peut se passer à certains moments ou dans un contexte particulier. Ce deuxième postulat montre une certaine contrôlabilité. Pour le troisième, un·e apprenant·e ferait des comparaisons de critères et de normes. C'est-à-dire qu'en comparant, il ou elle va décider de continuer, ajuster ou non un processus d'apprentissage. Ceci peut amener à l'atteinte d'un but ou d'un objectif fixé par la personne elle-même. Finalement, le dernier postulat s'articule autour d'activités d'autorégulation qui auraient un rôle médiateur. Il se ferait entre « les caractéristiques personnelles et contextuelles et les réalisations ou performances réelles » (Pintrich, 2000, p. 453 ; notre traduction).

6 Références bibliographiques

- Berger J.-L. & Büchel, F. P. (Dir.) (2013). *L'autorégulation de l'apprentissage : perspectives théoriques et applications*. Ovidia.
- Boekaerts, M. (1996). Self-regulated learning at the junction of cognition and motivation. *European Psychologist* 1(2), 100-112. <https://doi.org/10.1027/1016-9040.1.2.100>
- Boekaerts, M. (2011). Emotions, emotion regulation, and self-regulation of learning, Dans B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Dir.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 408–425). New York, Routledge.
- Cosnefroy, L. (2011). *L'apprentissage autorégulé : entre cognition et motivation*. Presses universitaires de Grenoble.
- Hadwin, A. F., Järvelä, S., and Miller, M. (2017). Self-regulation, co-regulation and shared regulation in collaborative learning environments Dans D. H. Schunk and J. A. Greene D. H. Schunk and J. A. Greene (Dir.) *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance*. New York, Routledge.
- Panadero, E. (2017). Review of self-regulated learning: Six models and four directions for research. *Frontiers in Psychology*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00422>
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. Dans M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Dir.), *Handbook of self-regulation* (p. 451–502). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50043-3>
- Järvelä, S. & Hadwin, A. F. (2013) New Frontiers: Regulating Learning in CSCL. *Educational Psychologist*, 48(1), 25-39. <https://doi.org/10.1080/00461520.2012.748006>
- VandenBos, G. R. (Ed.). (2007). APA Dictionary of Psychology. American Psychological Association. <https://dictionary.apa.org/self-regulation>
- Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81, 329–339. <https://doi.org/10.1037//0022-0663.81.3.329>
- Zimmerman, B. J. (2013) From Cognitive Modeling to Self- Regulation: A Social Cognitive Career Path. *Educational Psychologist*, 48(3), 135-147. <https://doi.org/10.1080/00461520.2013.794676>