

Fréchette, S., Legault, F. et Brodeur, M. (sous presse). Les forums électroniques de discussion comme outil d'autorégulation des apprentissages professionnels. Dans F. Cros, L. Lafortune et M. Morisse (Dir.). *L'écriture, entre savoirs expérimentiels, savoirs scientifiques et savoirs d'action*. Québec : Presses de l'Université du Québec, Collection Éducation/Recherche.

Sylvie Fréchette, UQTR¹

Frédéric Legault, UQAM

Monique Brodeur, UQAM

L'enseignement constitue une profession complexe qui se fonde sur la mise en action de nombreux savoirs. En effet, l'enseignant mobilise des savoirs composites pour exercer sa profession de façon compétente (Gauthier, Desbiens, Malo, Martineau et Simard, 2000). Bien plus qu'un simple appel de savoirs, l'enseignant effectue un travail réflexif sur ses actions afin de construire de nouveaux savoirs qu'il réinvestit dans son travail. Il s'adapte ainsi aux contextes changeants des milieux scolaires (Tardif et Lessard, 2004). Pour ce faire, la formation à l'enseignement vise à développer chez le futur enseignant une pratique réflexive (Gouvernement du Québec, 2001) qui consiste à poser un regard critique sur ses actions de façon à analyser celles-ci pour les ajuster au besoin (Lafortune, 2009). Ce regard est soutenu par un travail d'écriture comme le portfolio par lequel une personne intègre des éléments théoriques et pratiques dans une démarche d'apprentissage (Merhan, 2009), ou encore le journal d'accompagnement ou journal de bord, qui rassemble les observations et les réflexions d'une personne (Lafortune, 2009). D'autres écrits peuvent cependant être sollicités pour favoriser la pratique réflexive. Nous proposons dans le présent chapitre d'étudier la capacité des forums électroniques de discussion à soutenir la pratique réflexive. Nous explorons en tout premier lieu les caractéristiques des forums électroniques de discussion, avant d'aborder un modèle théorique qui appuie notre analyse. Enfin, nous examinons les messages écrits de

¹ Sylvie Fréchette a bénéficié d'un soutien financier de la part de l'Université du Québec à Trois-Rivières pour écrire le présent chapitre.

stagiaires pour en dégager les processus cognitifs, affectifs et les croyances qui témoignent de leur réflexion sur le thème du soutien à la motivation.

1. Forums électroniques de discussion

Les messages déposés par les stagiaires en éducation dans des forums électroniques de discussion portant sur des dimensions de la fonction enseignante s'inscrivent dans une communication asynchrone qui est à la fois conversationnelle et écrite. En effet, le stagiaire dépose un ou des messages pour joindre ses condisciples et s'attend à une réponse de ceux-ci. Il y a donc interaction au sein d'échanges qui se produisent dans un environnement virtuel ouvert à tous les participants. Les messages sont formalisés en mots sur un support durable, pour être lus. Il y a alors un écrit permanent, qu'il est possible de consulter longtemps après son dépôt (Depover, Karsenti et Komis, 2007).

Les caractéristiques de la communication asynchrone à laquelle participent les forums électroniques de discussion ont un potentiel cognitif (Depover, Karsenti et Komis, 2007) en favorisant le recours aux processus cognitifs de haut niveau pour construire des savoirs nouveaux. En effet, la persistance de l'écrit offre aux stagiaires la possibilité de réfléchir plus avant à des problèmes éprouvés en stage en les libérant de l'urgence d'une communication verbale (Pudelko, Henri et Legros, 2003) et stimule la réflexion sur la pratique (Karsenti et Fortin, 2003). Ainsi, la communication asynchrone permet aux utilisateurs « d'explicitier leur pensée, de la rendre réflexive, d'en élever le niveau d'abstraction » (Taurisson, 2003, p.6). De plus, les utilisateurs portent un regard plus structuré sur leurs actions en rédigeant une description de celles-ci, laquelle est lue par des condisciples. En effet, l'écriture peut mener la personne à réorganiser ses idées (Pudelko, Henri et Legros, 2003) et à découvrir progressivement ce qu'elle pense (Cros, 2009). Il convient d'examiner comment l'écriture dans les forums électroniques de discussion peut aider à façonner les idées. La connaissance des processus cognitifs mis en œuvre ainsi que les croyances évoquées pour rédiger des messages déposés dans les forums électroniques de discussion pourrait éclairer à cet égard. Toutefois, peu d'études ont porté à ce jour sur ces processus cognitifs et ces croyances.

À ce propos, l'autorégulation de l'apprentissage, un ensemble de processus cognitifs et de croyances qui distinguent les apprenants qui réussissent (Zimmerman, 1998), est considérée de plus en plus dans la formation initiale et continue des personnes enseignantes pour développer chez celles-ci une plus grande autonomie (Kremer-Hayon et Tillema, 1999; Tillema et Kremer-Hayon, 2002). Il conviendrait donc d'examiner les processus et les croyances exprimés dans l'écriture des messages déposés dans les forums électroniques de discussion. Nous faisons l'hypothèse que ces processus et ces croyances favorisent la réflexion du stagiaire qui pose un regard sur ses actions pour les analyser et les exposer à ses condisciples. L'objectif de la présente étude est à cet égard de décrire les processus cognitifs et les croyances de stagiaires en enseignement, présents dans des messages soumis à des forums électroniques de discussion.

2. Le cycle de l'autorégulation de l'apprentissage

Le cadre conceptuel de la présente étude repose sur le modèle de l'autorégulation de l'apprentissage de Zimmerman (1998), basé sur la théorie sociocognitive de Bandura (1986). L'intérêt de ce modèle réside dans le fait qu'il permet d'analyser, de comprendre et d'enseigner comment apprendre, notamment en contexte scolaire ou académique (voir Zimmerman et Schunk, 2001). Ainsi, par son modèle, Zimmerman (1998) cherche à expliquer comment l'apprenant, seul ou en groupe, initie, modifie, améliore et maintient des pratiques d'apprentissage au sein de contextes d'apprentissage formels ou informels. Ce modèle englobe trois phases cycliques : la planification, le contrôle d'exécution et l'autoréflexion, comme l'illustre la Figure 1. Ces trois phases se composent chacune de croyances et de processus qui influencent l'apprentissage.

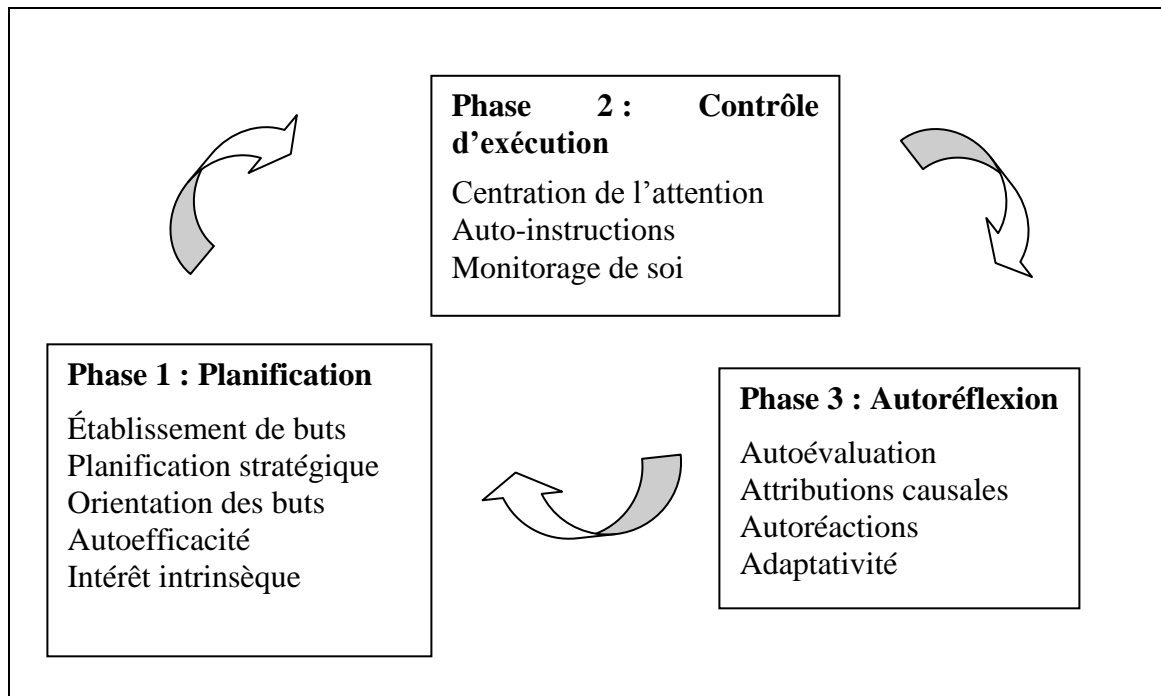


Figure 1. Phases de l'autorégulation (Zimmerman, 1998)

2.1. Phase de planification

La phase de planification comprend trois processus, à savoir l'établissement des buts, la planification stratégique et l'orientation des buts. Elle comprend également deux croyances : le sentiment d'autoefficacité, et l'intérêt intrinsèque. Tout d'abord, c'est l'intérêt qui provoque l'activation de la phase de planification (Pintrich et Zusho, 2001). En particulier, l'intérêt intrinsèque renvoie à la perception de l'apprenant concernant la valeur d'une activité en fonction des caractéristiques propres de cette dernière et il correspond en cela au construit de la motivation intrinsèque défini par Deci et Ryan (1985). Ensuite, les buts que l'on se fixe contribuent à l'organisation des comportements. Dans le cas de l'apprentissage, leur orientation correspond à la raison première qui pousse l'apprenant à s'engager dans une activité (Pintrich et Schunk, 2002). Celui-ci peut se fixer deux types de buts : certains sont orientés vers l'apprentissage ou la maîtrise et d'autres, vers la performance (Dweck, 2000; Evensen, Salisbury-Glennon et Glenn, 2001). Certains chercheurs comme Elliott et Harackiewicz (1996) ajoutent un autre type de buts, les buts d'évitement, qui consistent à tenter d'éviter l'échec tout en déployant le minimum d'efforts. L'établissement des buts consiste à déterminer des retombées à

l'apprentissage qui serviront de normes pour évaluer l'accomplissement du travail à venir (Zimmerman, 2001). Une fois les buts établis, c'est au cours de la planification stratégique que l'apprenant choisit des stratégies d'apprentissage afin de les atteindre (Zimmerman, 1998) et d'éviter la procrastination (Wolters, 2003). Grâce à ces stratégies, il pourra accroître ses connaissances, contrôler son affect et diriger son action en fonction des situations personnelles qu'il rencontre. Enfin, le sentiment d'auto-efficacité se rapporte à la perception de la capacité personnelle de l'apprenant d'apprendre et de réussir une tâche donnée (Bandura, 1986). Bref, durant la phase de planification, l'apprenant autorégulé envisage l'activité avec confiance en s'assignant des buts hiérarchisés à court et à moyen terme avant d'identifier les stratégies qui vont l'aider à les atteindre.

2.2. Phase du contrôle d'exécution

La phase du contrôle d'exécution comprend trois processus. Il s'agit de la centration de l'attention, de l'auto-instruction et du monitoring de soi. Par la centration de l'attention, l'apprenant améliore sa concentration et élimine les distractions internes ou externes en organisant son environnement. Puis, grâce à l'auto-instruction, il se donne des directives verbales ou internes sur la manière de procéder pour accomplir une activité. Durant celle-ci, le monitoring de soi l'informe de ses progrès en cours d'action et le conduit à une compréhension plus approfondie de son apprentissage et à un meilleur contrôle de ses actes. L'apprenant examine des aspects précis de son action, les conditions qui la soutiennent et les effets qu'elle produit de façon à suivre l'évolution de sa performance dans le temps (Zimmerman, 2000). En résumé, l'apprenant accorde toute son attention à l'activité. Il observe son action et prend note de ses effets de manière à ajuster son comportement et à recueillir l'information qui lui permettra de l'analyser au cours de la troisième phase du cycle de l'autorégulation.

2.3. Phase d'autoréflexion

Au cours de cette phase, l'apprenant évalue son action et identifie les facteurs qui ont contribué à sa réussite. Quatre processus participent à cette phase : l'autoévaluation, les attributions, les autoréactions et, enfin, l'adaptativité. Au cours du processus d'autoévaluation, l'apprenant compare l'information recueillie au cours du monitoring de soi avec une norme ou un but. Il identifie la cause d'une réussite ou d'un échec par le processus d'attribution. L'apprenant autorégulé attribue généralement son échec à des causes qu'il peut contrôler et sa réussite à sa compétence personnelle, ce qui le conduit à des autoréactions positives. Enfin, toute l'information recueillie grâce aux précédents processus pousse l'apprenant à prendre les moyens requis pour modifier sa démarche au cours d'efforts subséquents. Il affine ainsi son approche d'autorégulation et choisit de nouvelles stratégies potentiellement meilleures (Zimmerman, 2002). Pour conclure, en posant un regard réflexif sur son action, l'apprenant évalue et analyse son action afin de s'améliorer.

3. Étude des processus et croyances

Après l'évocation théorique du cycle de l'autorégulation de l'apprentissage, des considérations relatives à l'étude des processus et des croyances mobilisés par des stagiaires en contexte de stage sont maintenant exposées. Les caractéristiques des sujets sont présentées avant d'aborder les instruments de mesure utilisés.

3.1. Participants

Les participants sont des étudiants de troisième année de formation à l'enseignement secondaire d'une université québécoise. Ils ont été rencontrés dans le cadre d'un cours de gestion de classe auquel était attaché un stage d'enseignement de cinq semaines. Des 132 étudiants inscrits au cours de gestion de classe, 123 (93 %) ont accepté de participer à l'étude en signant un formulaire de consentement approuvé par un comité d'éthique universitaire. Parmi ceux-ci, 86 (70 %) étaient des femmes et 37 (30 %) des hommes.

3.2. Instruments de mesure

Deux instruments ont été utilisés dans le cadre de la présente étude. Il s'agit d'un questionnaire d'évaluation et d'une grille d'analyse des forums électroniques de discussion. Ces deux instruments sont maintenant décrits avant d'aborder le déroulement des forums.

3.2.1. Questionnaire d'évaluation des forums électroniques de discussion

Nous avons sondé les stagiaires à l'aide de questions ouvertes portant sur leur participation aux forums électroniques de discussion. L'apport de ces forums à la formation du stagiaire ainsi que des éléments liés à la motivation de ceux-ci ont ainsi été étudiés. Environ 109 étudiants ont accepté de remplir ce questionnaire d'une durée d'environ 10 minutes, en exposant leurs idées dans de courts paragraphes.

Ces réponses ont fait l'objet d'une analyse de contenu à l'aide d'une grille émergente. Afin de clarifier les définitions des codes et d'assurer un contrôle de fiabilité, deux personnes ont codé séparément la même portion des messages, soit 20 % de l'ensemble du matériel. Un score d'accord interjuges de 95 % a ainsi été obtenu à l'aide de la formule de Miles et Huberman (1991).

3.2.2. Grille d'analyse des forums électroniques de discussion

Une grille d'analyse a été conçue à partir du modèle de l'autorégulation de Zimmerman (1998). Celle-ci comprend une description des douze processus et croyances du modèle au regard du soutien à la motivation. Elle a été appliquée au codage de messages déposés dans les forums électroniques de discussion. Un score d'accord inter-juges de 88,9% a été obtenu entre deux codeurs indépendants pour une portion de 20 % du matériel.

Il a été décidé de coder un message de premier niveau par stagiaire, ce qui correspond à 79 messages (72,5 %). Les messages de second niveau ont été écartés de l'analyse, car nous voulons examiner la capacité des stagiaires à recourir spontanément aux processus

et aux croyances d'autorégulation. Les messages de second niveau visent généralement à répondre à une question soumise dans un message de premier niveau ou à une demande d'aide qui s'y trouve. Ils présentent aussi des paroles d'encouragement destinées à soutenir un condisciple. Ainsi, les messages de second niveau sont appelés par les messages de premier niveau et y sont étroitement liés.

3.2.3. Déroulement des forums électroniques de discussion

Dans le cadre de leur cours de gestion de classe, les étudiants devaient participer à des forums de discussion portant sur les thèmes suivants : les règles et les procédures, la gestion de la classe, les interventions disciplinaires et la motivation. Un cinquième forum, qui constituait un espace de socialisation, permettait aux participants d'échanger sur des sujets divers qui n'étaient pas liés au stage. Une période de laboratoire de trois heures a été offerte aux étudiants afin qu'ils puissent se familiariser avec le logiciel utilisé, à savoir *Virtual-U*. Les forums ont été ouverts à la discussion durant les cinq semaines du stage. Les étudiants étaient entièrement libres de participer aux quatre forums thématiques de leur choix. Toutefois, ils devaient présenter au moins trois messages exposant en un minimum de 200 mots un problème vécu au cours du stage et répondre en 100 mots à trois messages de leurs condisciples. Un exemple de message de premier niveau est inséré dans l'encadré. Il faut préciser que 121 étudiants ont participé aux forums sur les interventions disciplinaires, 114 sur la motivation, 96 sur les règles et les procédures, et enfin, 92 sur la gestion des apprentissages. Aucune exigence n'était rattachée au forum de socialisation.

Sujet : Une enseignante bien-aimée

Bonjour à tous,

Lors de la journée d'accueil à l'école, mon enseignante associée n'était pas présente. C'est donc en présence de sa suppléante que j'avais eu mon premier contact avec les élèves. Ces derniers, je me souviens, m'étaient apparus un peu déboussolés et démotivés. La suppléante m'avait alors expliqué que tous les élèves appréciaient énormément leur enseignante (tant au niveau personnel qu'académique) et qu'ils étaient soucieux, en son absence, d'échouer leur année scolaire. Bref, on peut affirmer qu'ils aiment leur prof !

Lorsque, j'ai pris en charge mes trois groupes, j'ai remarqué que l'impression que j'avais eue au départ était bien vraie. Ce n'est pas que les élèves ne m'aiment pas. Je dirais même le contraire. C'est plutôt qu'ils me semblaient plus attentifs et intéressés à apprendre et à travailler lorsque c'était elle qui enseignait. D'ailleurs, mon enseignante associée étant présente en classe depuis le début de ma prise en charge des élèves, j'ai remarqué qu'ils font preuve de plus d'ardeur et qu'ils sont un plus réceptifs lorsque c'est elle qui intervient.

Donc, en perdant leur enseignante, je crois que les élèves ont aussi perdu un peu de leur motivation et de leur intérêt. Et bien que je trouve mes interactions avec eux très intéressantes et plaisantes, j'ai un peu le sentiment qu'ils s'ennuient de leur prof, qu'ils trouvent ma façon d'enseigner ennuyeuse et qu'ils sont plus disposés à travailler et à vouloir réussir en sa présence. Peut-être que j'ai tort, qui sait?

Qu'il est difficile de prendre la place d'une enseignante bien-aimée !

Les 114 stagiaires qui ont participé aux forums électroniques de discussion sur la motivation ont déposé 109 messages décrivant un problème ou messages de premier niveau et 175 réponses ou messages de second niveau.

4. Résultats

Les résultats sont rapportés en deux temps. Tout d'abord, le contexte dans lequel les stagiaires ont eu recours aux forums électroniques de discussions est décrit à l'aide des données recueillies grâce à un questionnaire *d'évaluation des forums électroniques de discussion*. Enfin, les processus et les croyances exprimés dans les forums de discussion sur la motivation sont examinés.

4.1. Contexte entourant les forums électroniques de discussion

L'apport des forums électroniques de discussions pour les stagiaires a été investigué. En effet, les stagiaires devaient décrire en un court paragraphe ce qu'ils avaient retiré des forums. Ainsi, 50,5 % des répondants ont découvert de nouvelles stratégies d'intervention ou des idées pour agir autrement, augmentant ainsi leur répertoire d'actions. Quelque

37,6 % ont obtenu du soutien sous la forme de conseils ou simplement d'encouragements. Environ 24,8 % ont pris conscience des difficultés vécues par leurs condisciples. Ils se sont ainsi saisis d'un éventail de problèmes qu'ils n'avaient pas eu à affronter. Grâce aux forums, 11,9 % ont réfléchi de manière plus approfondie à leur problème en cernant la situation problématique et en analysant leurs actions. Enfin, 7,3 % ont apprécié les forums pour l'occasion qui leur était donnée d'aider leurs condisciples en leur apportant secours par des conseils et le réconfort par des encouragements.

Les stagiaires ont également été invités à énoncer les éléments de motivation qui les avaient encouragés à intervenir dans les forums. Ainsi, 44 % des répondants ont déclaré que la pondération liée à la participation aux forums électroniques de discussion les avait poussés à intervenir. Quelque 26,6 % ont apprécié la rétroaction obtenue des autres stagiaires ou les réponses à leurs messages. Le simple désir de connaître le déroulement du stage d'autres stagiaires a soutenu la participation de 19,3 % des répondants. Environ 17,4 % ont apprécié le fait de partager leurs expériences en toute collégialité et de s'entraider afin de trouver des solutions aux problèmes de tous. Ils se sont ralliés à l'idée de se soutenir, de se donner des conseils. Enfin, 15,4 % ont déclaré que les messages présentés étaient pertinents, ce qui donnait lieu à des interactions intéressantes.

À la suite de la présentation des éléments éclairant le contexte entourant la participation des stagiaires dans l'ensemble des forums électroniques de discussion, les processus et croyances utilisés par ces derniers dans les messages déposés dans les forums de discussion portant sur la motivation sont analysés.

4.2. Processus et croyances exprimés dans les forums de discussion sur la motivation

Les processus et les croyances qui apparaissent manifestement dans les forums sont recensés au Tableau 1. Les processus les plus fréquemment sollicités sont l'établissement des buts dans 46,9 % des messages analysés, la planification stratégique dans 77,2 % et le monitoring dans 98,9 %. Des douze processus et croyances du cycle de l'autorégulation,

trois sont absents des forums de discussion. Il s'agit, dans la phase de planification, de l'orientation des buts du stagiaire et, dans la phase du contrôle d'exécution, de la centration de l'attention et des auto-instructions.

Tableau 1. Processus et croyances présents dans les forums

Phases	Processus et croyances	Fréquences
1. Planification	Établissement de buts	46,9 %
	Planification stratégique	77,2 %
	Sentiment d'autoefficacité	12,1 %
	Intérêt intrinsèque	8,9 %
	Orientation des buts	0 %
2. Contrôle d'exécution	Centration	0 %
	Auto-instructions	0 %
	Monitoring	98,9 %
3. Évaluation	Autoévaluation	27,9 %
	Autoréactions	11,4 %
	Attributions	27,9 %
	Adaptativité	29,2 %

Les processus et les croyances exprimés sont maintenant décrits grâce à l'apport de segments tirés des forums électroniques de discussion sur la motivation. Les phases d'autorégulation se déroulent souvent simultanément dans un cycle dynamique. L'apprenant se fixe de nouveaux buts et change sa planification au fur et à mesure de l'avancement de sa réflexion menée à partir d'éléments observés. Il peut alors être difficile de différencier clairement chacun des processus et croyances sur le terrain (Pintrich et Zusho, 2001). Ainsi, dans la présentation qui suit, les segments tirés des messages pour illustrer des processus et des croyances peuvent contenir des éléments qui sont liés à d'autres processus et croyances. Ces segments apparaissent en italique.

a) **Établissements de buts**

Tant les buts éloignés dans le temps ou distaux que les buts rapprochés ou proximaux apparaissent dans les forums. Nombre de buts distaux sont vagues et imprécis, puisqu'ils ne donnent aucune indication sur les retombées souhaitées en termes de comportements

observables. Par exemple, un stagiaire *aimerait bien aider [l'élève] et lui redonner goût à l'école*. Ces buts imprécis sont parfois formulés sous forme de questions indirectes. *[Un stagiaire se] demande comment faire pour motiver*. Certains buts sont davantage précis, lorsque le stagiaire vise à agir sur un des construits de la motivation. Par exemple, un stagiaire cherche à accroître la perception de l'importance et de l'utilité d'une activité *afin que les élèves puissent donner du sens à leurs apprentissages*.

Les buts proximaux visent le court terme en ciblant des activités que le stagiaire peut mettre en œuvre. Des buts visent sa préparation *d'activités significatives et intéressantes, motivantes et dans lesquelles les contenus théoriques [sont] travaillés adéquatement*. Un stagiaire cherche également à accroître sa connaissance du contenu disciplinaire, c'est-à-dire à *bien connaître la matière qu'[il aura] à enseigner*. Enfin, un autre cherche à organiser le temps de travail de façon appropriée et signifiante pour les élèves, notamment, en évitant de combler *le temps avec des exercices* comme le faisaient certains de ses anciens enseignants, ce qui lui aurait laissé un souvenir amer.

b) **Planification stratégique**

Pour atteindre les buts qu'il se fixe, le stagiaire a recours à plusieurs types de stratégies. Il consolide des savoirs disciplinaires et pédagogiques en consultant une documentation variée et en se basant sur ses cours universitaires. Au regard des savoirs théoriques disciplinaires, le stagiaire se prépare soigneusement avant d'entrer dans la salle de classe. Ainsi, un stagiaire creuse les savoirs à enseigner en utilisant des stratégies d'apprentissage appropriées, comme *un réseau de concepts*. Un autre consulte des ouvrages *rattachés au concept de motivation* afin de fonder son enseignement sur des assises solides.

Le stagiaire sollicite également des savoirs pratiques en approchant de nombreuses personnes qui, de par leur position dans l'école ou dans l'enseignement, sont en mesure de l'éclairer. Un stagiaire *[discute] avec l'enseignant* associé afin de résoudre un problème, comme le comportement dérangeant ou l'attitude déplorable de certains élèves. Un deuxième recherche des modèles d'enseignement en *[assistant] à la période de cours*

donnée par [son] enseignant associé en prenant bien soin d'observer les réactions des élèves. Il prend ainsi conscience des effets de différentes formules d'enseignement sur les élèves. Certains stagiaires s'appuient sur leur propre bagage de savoirs liés à leur expérience en tant qu'élève et à leurs contacts avec des jeunes dans des contextes non scolaires.

Enfin, le stagiaire intègre ces savoirs dans la préparation minutieuse de ses cours et dans la sélection d'interventions destinées à soutenir la motivation des élèves. La mise en œuvre de ces interventions constitue l'aboutissement de cette démarche dans une étape cruciale au cours de laquelle le stagiaire expérimente des stratégies de soutien à la motivation variées et organise des activités qui reposent sur la participation des élèves. Il cherche également à encourager ces derniers en discutant avec eux de problèmes survenus en classe. Par exemple, il pense à accroître la perception de l'utilité de la tâche, un construit important de la motivation (Pintrich et Schunk, 2002; Viau, 1994). Un stagiaire mentionne : *nous avons discuté de la matière et j'ai tenté de leur faire comprendre à quel point il était important de bien savoir ponctuer des phrases pour pouvoir comprendre, pour savoir écrire.* Un autre sollicite la collaboration des parents, en les *[appelant] pour avoir leur coopération dans la vérification du travail de leur enfant* afin que ces derniers se sentent soutenus dans leurs apprentissages,

c) Sentiment d'autoefficacité du stagiaire

Un stagiaire se perçoit comme un enseignant *dynamique* en mesure de susciter et de soutenir la motivation de ses élèves *en utilisant des exemples à leur portée, le plus souvent comiques.* Les activités appropriées, plaisantes et bien préparées soutiennent le sentiment d'autoefficacité du stagiaire qui s'engage activement dans son travail.

d) Intérêt

Le stagiaire puise sa motivation dans l'intérêt qu'il porte aux élèves en général ou en particulier. Par exemple, un stagiaire souligne son affection par ces mots : *une élève que j'adore dans un de mes groupes éprouve des difficultés lors des examens.* Des stagiaires proposent également des activités qui leur plaisent. Ainsi, un stagiaire organise des

sessions de travail en équipe, car *il aime beaucoup cette approche [qui] permet aux élèves de discuter et de s'approprier la matière.*

e) **Monitoring**

Durant le monitoring, le stagiaire observe ses élèves en réaction à ses actions. Il évalue leur degré de motivation grâce à la présence d'indicateurs que sont l'engagement cognitif, la persévérance et le rendement. Des stagiaires décrivent quelques comportements d'élèves qui témoignent de leur motivation. L'élève répond aux questions, écoute attentivement, *[travaille] silencieusement toute la période, [participe] activement aux activités proposées*, fait les exercices demandés et, enfin, termine son devoir.

À l'inverse, des stagiaires constatent que l'élève n'est pas toujours motivé. Ce dernier *[n'est] pas intéressé par la nature de l'activité*. Il s'interroge sur son utilité. *[Il prend] beaucoup de temps à se mettre au travail et [fournit] très peu d'efforts*. Il travaille peu, *[fait] semblant de faire les exercices, [attend] la correction collective et se [montre] peu persévérant dans l'accomplissement de la tâche demandée*. Il rechigne et dérange. Il fait autre chose que ce qui est demandé et ne prend pas de notes. Il est découragé.

f) **Autoévaluation**

Au cours du processus d'autoévaluation, le stagiaire évalue l'atteinte des buts qu'il s'était fixés et la réussite de ses actions grâce aux renseignements recueillis durant le monitoring. Il évalue ses actions ou ses activités et leurs effets sur les élèves. Par exemple, un stagiaire a réussi *puisque les élèves ont participé grandement et semblaient apprécier l'activité*. Son activité s'est donc bien déroulée.

Le contraire est également possible. Des stagiaires éprouvent des difficultés à motiver leurs élèves. Leurs activités ne réussissent pas à intéresser tous les élèves, car *c'est toujours les mêmes sept à huit élèves qui sont indifférents, qui travaillent très peu et qui risquent de reprendre leur année*. Un stagiaire mentionne ne pas avoir atteint les buts qu'il s'était fixés et *[ses] actions ne portent pas les fruits escomptés*.

g) **Autoréactions**

Les autoréactions des stagiaires sont généralement négatives. En effet, très peu de réactions positives apparaissent dans les forums. Ainsi, un stagiaire exprime de l'insatisfaction et *trouve triste d'organiser une belle activité et qu'il y ait peu de participation*. Certaines périodes de classe *en [font] déchanter* quelques-uns. Un sentiment de culpabilité taraude un autre stagiaire pour son manque d'empressement auprès d'un élève; car il *aurait dû aller vers lui [...] et lui poser des questions*.

h) **Attributions**

Les attributions du stagiaire au regard de son succès et de son échec portent généralement sur des facteurs dont il a le contrôle, c'est-à-dire les stratégies utilisées pour préparer ses interventions, ainsi que sur l'apport de l'expérimentation en classe. Sa bonne planification et son choix de stratégies destinées à conserver l'attention de ses élèves sont à l'origine de son succès. Un stagiaire remarque à cet effet : *mon activité était très bien préparée. De plus, les jeunes n'avaient pas le choix d'être attentifs, car ils ne savaient pas si j'allais les nommer pour venir en avant*.

À l'inverse, des facteurs personnels expliquent une piètre performance : *[un stagiaire] était fatigué et mal préparé, ou encore, il n'aimait pas ce qu'il enseignait*. Également, un autre fait sa place difficilement dans le quotidien des élèves et ne peut *briser la routine de l'enseignant [associé]*. Des facteurs liés aux perceptions des élèves sont avancés, à savoir le degré d'abstraction de certains contenus et sa faible utilité. Un stagiaire déplore : *j'ai entendu des élèves dire que, pour eux, la géographie ne compte pas, car ce n'est pas une matière de base*.

i) **Adaptativité**

L'adaptativité se manifeste principalement par les efforts du stagiaire pour ajuster sa planification. Le stagiaire réfléchit sur ses actions afin de s'adapter à de nouvelles situations. Il identifie de nouvelles façons de présenter ses activités et des changements à mettre en œuvre dans les cours subséquents. Par exemple, des stagiaires essaient de stimuler leurs élèves en les nommant et en les invitant à *écrire les notes au tableau*. Ainsi,

à la lumière de l'expérience qu'ils accumulent en cours d'action, ils modifient constamment leur agir pour rendre leurs cours plus stimulants.

5. Discussion

Les stagiaires consacrent en moyenne cinq heures, un temps appréciable, à interagir régulièrement dans les forums électroniques de discussion. Ils y ont trouvé plusieurs avantages qui ont soutenu leur intérêt tout en éprouvant peu de difficultés logistiques. Les forums électroniques de discussion constituent donc une activité qui s'intègre avec réalisme dans les stages. Cette activité ne représente pas une charge de travail insurmontable et elle semble appréciée.

En tant que description de problèmes vécus en contexte de stage, les messages déposés dans les forums électroniques de discussion font partie de l'écriture par laquelle la pratique est dépeinte *a posteriori*. En effet, le stagiaire expose le plus clairement possible des faits ou des émotions qu'il a vécus en stage et qui relèvent de dimensions de l'enseignement, à savoir le soutien à la motivation. Il y expose ses actions ainsi que ses observations quant au déroulement d'activités qui ont plus ou moins fonctionné. Il décrit par écrit les situations difficiles qu'il rencontre afin de les partager aux autres stagiaires.

On peut présumer que les stagiaires développent des compétences grâce à l'écriture des messages. En effet, le choix des problèmes investigués, le regard qu'ils y posent, le temps d'arrêt qu'ils s'accordent à cet égard, sont les prémices d'une réflexion pouvant conduire à une construction de connaissances et à un développement de compétences. Selon Henri et Basque (2003), cette opération conduit le participant aux forums électroniques de discussion à élaborer ses propres représentations de l'objet étudié en poursuivant un dialogue intérieur qui le pousse à explorer cet objet, à l'analyser, à exercer sa pensée critique et, enfin, à la synthétiser. Il formule ses idées de manière cohérente, significative et compréhensible afin de recevoir une rétroaction de ses condisciples.

Ce type d'écriture aide-t-il le stagiaire à réfléchir, est-il réflexif, comme le suggère Taurisson (2003)? Selon Lafortune (2009), l'écriture réflexive par laquelle la personne analyse sa pratique *a posteriori* conduit à la construction de connaissances et au développement de compétences. L'inventaire des avantages déclarés concernant les forums de discussion nous laisse penser que le stagiaire a construit des connaissances au regard de l'enseignement et du soutien à la motivation. Toutefois, l'essence de ces forums étant le partage, le stagiaire peut apprendre en lisant les messages de ses condisciples autant qu'en narrant ses difficultés. De façon plus précise, développe-t-il des compétences par le seul fait de l'écriture? Nous pouvons trouver réponse à cette question en examinant les processus cognitifs et les croyances mis en œuvre par le stagiaire.

D'emblée, il convient de préciser que les messages déposés dans les forums électroniques de discussion ont pour but de présenter une réalité à un tiers. Ainsi, des processus ou des croyances peuvent avoir été sollicités par les stagiaires au cours de leur stage, mais pour une raison ou pour une autre, ceux-ci ne transparaissent pas dans leur message. Des douze processus et croyances du modèle de Zimmerman (1998), seulement neuf ont été repérés. En effet, le contexte de l'utilisation des forums de discussion fait probablement en sorte que certains processus n'émergent pas. La concision recherchée par les stagiaires pour décrire un problème a sans doute conduit ceux-ci à mettre partiellement de côté l'expression de certaines croyances liées à leurs affects, comme l'intérêt intrinsèque, ou à des perceptions personnelles comme le sentiment d'autoefficacité ou l'orientation des buts d'apprentissage. Bien que ces croyances et ces perceptions aient leur place dans le cycle de l'autorégulation, leur omission peut être attribuable au fait que leur expression n'apporte pas de renseignements utiles à un tiers pour comprendre un problème qui lui serait présenté pour fins d'analyse. Pour cette même raison, on peut penser que l'expression de processus comme la centration de l'attention et les auto-instructions a été omise complètement dans les messages déposés dans les forums électroniques de discussion sur la motivation. En effet, ces processus qui aident l'apprenant à centrer son attention sur la tâche et à suivre une ligne de conduite qu'il s'est tracé n'apportent pas d'éléments utiles et indispensables à la compréhension d'un problème qui est relaté *a posteriori*.

Les neuf processus et croyances présents ne sont pas utilisés avec une pareille diligence ou intensité par tous les stagiaires. Certains processus ont été manifestement utilisés par une majorité de stagiaires. Ce sont l'établissement de buts, la planification stratégique et le monitoring de soi. Le monitoring de soi, un processus considéré comme crucial (Pintrich et Zusho, 2001; Zimmerman, 1995), a été utilisé par 98,9 % des stagiaires. Ce processus qui consiste à examiner ses actions ainsi que leurs effets visibles sur les élèves apporte des données indispensables à l'autoévaluation du stagiaire. En effet, celui-ci est attentif aux comportements des élèves qui peuvent servir d'indicateurs de ses progrès à soutenir la motivation de ses élèves. Les processus de la phase trois, à savoir l'autoévaluation, les attributions et l'adaptativité, ont également été utilisés par environ le tiers des stagiaires dans l'écriture des messages. Ces trois derniers processus font partie de la pensée réflexive que les stagiaires doivent normalement mettre en œuvre pour évaluer leur stage. À cet égard, il est surprenant que les stagiaires n'y aient pas eu davantage recours. En effet, ceux-ci sont généralement rompus à l'utilisation de ces trois processus puisque, dans le cadre de l'analyse réflexive qui leur est demandée au cours de leur stage, ils doivent identifier les forces et les faiblesses de leur enseignement, en trouver l'origine et chercher des moyens de remédier à ces faiblesses. Toutefois, en ce qui concerne l'adaptativité, on peut penser que les stagiaires ne sont pas encore parvenus à l'étape d'y recourir dans les forums électroniques de discussion. Comme les stagiaires recherchent des solutions à des problèmes de motivation par le biais de messages lancés à leurs condisciples, ils n'ont pas encore bouclé la phase trois de l'autorégulation. En effet, 87 % des stagiaires terminent leur message par une demande d'aide. Ils ne peuvent donc pas encore adapter leur démarche et leur enseignement en l'absence d'éléments de réponse à leurs questions. On peut donc supposer que les forums électroniques de discussion, tels qu'ils ont été organisés au cours de la présente étude, laissent transparaître principalement des processus et des croyances utilisés en cours d'action en classe comme l'atteste l'importance du monitoring. Les processus cognitifs qui surviennent après la période en classe ont été partiellement mis de côté.

Pour aider les stagiaires à appliquer le cycle complet de l'autorégulation de l'apprentissage dans d'éventuels forums électroniques de discussion, des consignes précises à cet effet pourraient leur être données. La période de laboratoire qui leur est offerte avant la tenue du stage pour les initier aux forums électroniques de discussion pourrait être mise à profit en modélisant l'utilisation des processus et des croyances d'autorégulation de l'apprentissage. Les stagiaires seraient clairement invités à soumettre à la réflexion de tous non seulement la description d'une situation problématique, mais également l'ensemble des pensées destinées à la solutionner et à apprendre dans l'action. De plus, les animateurs des forums pourraient encourager le recours à l'autorégulation de l'apprentissage en déposant un message de consignes à cet effet dans les forums et en réagissant aux messages des stagiaires. Ces actions feraient ainsi écho à ce qui aurait été expérimenté au cours de ce laboratoire et revêtiraient par conséquent davantage de sens pour les stagiaires. Enfin, un autre logiciel que celui utilisé dans le cadre de la présente étude, tel que *Knowledge Forum*, pourrait avantageusement orienter les stagiaires dans l'application du cycle de l'autorégulation. En effet, ce logiciel offre aux utilisateurs la possibilité de concevoir des rubriques pour organiser leurs messages. Ces rubriques, qui peuvent introduire tout un message, ou plus simplement un paragraphe ou encore une idée, pourraient servir de rappel du cycle de l'autorégulation de l'apprentissage, tant aux rédacteurs des messages qu'à leurs lecteurs, en proposant les différents processus et croyances d'autorégulation. Les stagiaires pourraient ainsi rédiger leurs messages en tenant compte de ces processus et croyances, ce qui les aiderait à construire un texte cohérent tout en témoignant d'une réflexion plus complète et approfondie qu'elle ne l'a été dans le cadre de la présente étude.

Conclusion

L'autorégulation de l'apprentissage a été investiguée grâce aux messages déposés dans des forums électroniques de discussion qui ont révélé des manifestations originales des processus et des croyances du modèle de l'autorégulation retenu, soit celui de Zimmerman (2000). Ces manifestations ont été réunies en une description factuelle de l'autorégulation de l'apprentissage en contexte de stage. Bien que cette description n'ait

pas de portée universelle puisqu'elle est le produit de l'examen de 79 messages, elle constitue une modeste avancée dans ce domaine.

Les résultats de la présente étude pourront aider les formateurs à mieux accompagner les stagiaires dans leur démarche de construction de savoirs d'action liés au soutien à la motivation. En effet, ils pourront soutenir les stagiaires dans leur analyse de problèmes vécus en classe en leur proposant une démarche d'écriture fondée sur l'autorégulation de l'apprentissage. Cette démarche conduira les stagiaires à porter attention aux différentes dimensions du processus d'autorégulation en vue d'accroître l'efficacité de leur apprentissage en stage d'enseignement, contexte d'apprentissage privilégié.

Bibliographie

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*, Englewood cliffs, NJ, Prentice-Hall.

Cros, F. (2009). « La carte ne coïncidera jamais avec le territoire. Écrire une thèse » dans F. Cros, L. Lafortune et M. Morisse (dir.), *Les écritures en situations professionnelles*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p.125-152.

Deci, E. L. et R.M. Ryan (1985). Intrinsic motivation and school achievement : An integrative review. *Annual Reviews*, 51, 171-200.

Depover, C., T. Karsenti et V. Komis (2007). *Enseigner avec les technologies : favoriser les apprentissages, développer des compétences*. Québec, Presses de l'Université du Québec.

Dweck, C. S. (2000). *Self-theories. Their role in motivation, personality and development*. Philadelphia: Psychology Press.

Elliott, A.J. et J.M. Harackiewicz (1996). «Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis», *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, p.461-475.

Evensen, D. H., Salisbury-Glennon, J. D. et J. Glenn (2001). A qualitative study of six medical students in a problem-based curriculum. Toward a situated model of self-regulation. *Journal of Educational Psychology*, 93, 659-676.

Gauthier, C., J.-F. Desbiens, A. Malo, S. Martineau, et D. Simard (2000). *Pour une théorie de la pédagogie. Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants* (3^e éd.). Saint-Nicolas, Les Presses de l'Université Laval.

Gouvernement du Québec (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Québec, Ministère de l'Éducation.

Henri, F. et J. Basque. (2003). «Conception d'activités d'apprentissage collaboratif en mode virtuel», dans C. Deaudelin et T. Neault (dir.), *Collaborer pour apprendre et faire apprendre : la place des outils technologiques*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, p.29-53.

Karsenti, T. et T. Fortin (2003). «Collaboration par les TIC : nouveau défi de la formation pratique?», dans C. Deaudelin et T. Neault (dir.), *Collaborer pour apprendre et faire apprendre : la place des outils technologiques*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, p.83-101.

Kremer-Hayon, L. et H.H. Tillema (1999). «Self-regulated learning in the context of teacher education», *Teaching and Teacher Education*, 15, p.507-522.

Lafortune, L. (2009). « Un journal d'accompagnement d'un changement comme outil d'écriture réflexive professionnalisante », dans F. Cros, L. Lafortune et M. Morisse (dir.), *Les écritures en situations professionnelles*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 11-39.

Merhan, F. (2009). « Le portfolio de développement professionnel à l'université : enjeux et signification », dans F. Cros, L. Lafortune et M. Morisse (dir.), *Les écritures en situations professionnelles*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p.205-230.

Miles, M.B. et A.M. Huberman (1991). *Analyse des données qualitatives : recueil de nouvelles méthodes*, Bruxelles, De Boeck-Wesmael.

Pintrich, P.R. et D.H. Schunk (2002). *Motivation in education. Theory, research, and applications* (2^e éd.), Upper Saddle River, NJ, Merrill Prentice Hall.

Pintrich, P.R. et A. Zusho (2001). «The development of academic self-regulation: The role of cognitive and motivational factors», dans A. Wigfield et J.S. Eccles (dir.), *Development of achievement motivation*, Ann Arbor, Michigan, Academic Press, p. 250-284.

Pintrich, P.R. (1995). «Understanding self-regulated learning», dans P.R. Pintrich (dir.), *Understanding self-regulated learning*, San Francisco, Jossey-Bass, p. 3-13.

Pintrich, P.R. et D.H. Schunk (2002). *Motivation in education. Theory, research, and applications*, Upper Saddle River, NJ, Merrill Prentice Hall.

Pudelko, B., F. Henri et D. Legros (2003). «Entre la conversation et l'écriture : les deux faces de la communication asynchrone», dans A. Taurisson et A. Senteni (dir.),

Pédagogies.net : l'essor des communautés virtuelles d'apprentissage, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, p.263-288.

Tardif, M. et Lessard, C. (2004). *La profession d'enseignant aujourd'hui. Évolutions, perspectives et enjeux internationaux*. Québec/Belgique, Presses de l'Université Laval/de Boeck.

Taurisson, A. (2003). « Réflexion générale. Le sens, l'ingénierie et la mise en place des communautés virtuelles d'apprentissage, dans A. Taurisson et A. Senteni (dir.), *Pédagogies.net : l'essor des communautés virtuelles d'apprentissage*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, p.1-8.

Tillema, H.H. et L. Kremer-Hayon (2002). «“Practicing what we preach” – teacher educators' dilemmas in promoting self-regulated learning: A cross case comparison», *Teaching and Teacher Education*, 18, p.593-607.

Wolters, C.A. (2003). «Understanding procrastination from a self-regulated learning perspective», *Journal of Educational Psychology*, 95(1), p.179-187.

Zimmerman, B.J. (1995). «Self-regulation involves more than metacognition: a social cognitive perspective», *Educational Psychologist*, 30(4), p.217-221.

Zimmerman, B.J. (1998). «Developing self-fulfilling cycles of academic regulation : An analysis of exemplary instructional models», dans D.H. Schunk et B.J. Zimmerman (dir.), *Self-regulated learning : from teaching to self-reflective practice*, New York, Guilford, p. 1-19.

Zimmerman, B.J. (2000). «Attaining self-regulation. A social cognitive perspective», dans M. Boekaerts, P.R. Pintrich et M. Zeidner (dir.), *Handbook of self-regulation*, San Diego, Academic Press, p. 13-39.

Zimmerman, B.J. (2001). «Self-regulated learning and academic achievement : An overview and analysis», dans B.J. Zimmerman et D.H. Schunk (dir.), *Self-regulated learning and academic achievement. Theoretical perspectives*, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates.

Zimmerman, B.J. (2002). «Achieving self-regulation. The trial and triumph of adolescence», dans F. Pajares et T. Urdan (dir.), *Academic motivation of adolescents*, Greenwich, Information Age Publishing, p. 1-27.

Zimmerman, B. J. et A. Kitsantas (2002). «Acquiring writing revision and self-regulatory skill through observation and emulation», *Journal of Educational Psychology*, 94(4), p.660-668.