

Fréchette, S., Legault, F. et Brodeur, M. (2010). Le monitoring de soi : un processus d'autorégulation de l'apprentissage qui contribue à la compréhension du soutien à la motivation. Dans L. Lafortune, S. Fréchette, N. Sorin et J.P. Doudin (Dir.), *Approches affectives et métacognitives. Vers les processus de compréhension en formation initiale et continue*, p.87-103. Presses de l'Université du Québec. Collection Éducation/Intervention.

Le monitoring de soi : un processus d'autorégulation de l'apprentissage qui contribue à la compréhension du soutien à la motivation

Sylvie Fréchette<sup>1</sup>, Frédéric Legault et Monique Brodeur

Dans la foulée du renouveau pédagogique en cours au Québec, la formation des enseignants est maintenant orientée vers le développement de compétences professionnelles. La conception et le pilotage de situations d'enseignement-apprentissage font partie de ces compétences que les enseignants et les enseignantes devraient maîtriser (MEQ, 2001). S'ils veulent créer et mettre en œuvre des situations stimulantes, ceux-ci devraient connaître les composantes de la dynamique motivationnelle de leurs élèves (Viau, 1994). Toutefois, pour exercer leur profession de façon compétente, les personnes enseignantes, devraient être non seulement sensibilisées à l'importance du soutien à la motivation, mais en avoir une compréhension suffisante afin de pouvoir prévenir et de pallier les problèmes fréquents qui surviennent dans leurs classes et dans leurs écoles. En vue de développer leurs compétences professionnelles, les enseignants, de même que les futurs enseignants, auraient avantage à autoréguler leur apprentissage de l'exercice du rôle de soutien à la motivation, une fonction enseignante d'une grande complexité.

En effet, l'autorégulation de l'apprentissage, qui se définit comme un ensemble complexe de processus et de croyances, mène l'apprenant à comprendre (Schraw, Crippen et Hartley, 2006) et à contrôler tous les aspects de son apprentissage, à savoir ses processus internes, ses comportements et son environnement (Zimmerman, 1998). L'autorégulation englobe donc les pensées, les sentiments et les actions de l'apprenant au cours de sa démarche d'apprentissage (Zimmerman, 2000). Elle occupe ainsi une place importante au

---

<sup>1</sup> Sylvie Fréchette a bénéficié d'un soutien financier de l'Université du Québec à Trois-Rivières pour écrire ce chapitre.

regard de l'apprentissage, comme en fait foi l'usage qu'en font les apprenants performants (Pintrich, 1995; Zimmerman, 2000).

L'autorégulation de l'apprentissage peut aider l'apprenant dans de nombreux contextes (Perels, Dignath et Schmitz, 2009; Souvignier et Mokhlesgerani, 2006). Elle a également été considérée pour la formation des enseignants, car elle peut conduire à des changements durables dans la pratique enseignante. Butler, Novak, Beckingham, Jarvis et Elaschuk (2001) soulignent l'apport à l'apprentissage de l'acte d'enseigner des processus autorégulateurs, comme la planification, le monitoring de soi et l'autoévaluation. Ces processus conduiraient l'enseignant à améliorer sa pratique de façon notable. Des mesures favorisant le développement de l'autorégulation sont d'ailleurs réclamées par les étudiants-maîtres et leurs formateurs, dans le cadre des formations initiale et continue, pour accroître l'autonomie des futurs enseignants (Kremer-Hayon et Tillema, 1999, 2002). Ces mesures peuvent viser différents aspects de l'apprentissage de la profession enseignante et être mises en œuvre à des moments ciblés de la formation, tels que les stages. L'autorégulation de l'apprentissage semble donc appropriée pour aider les stagiaires à comprendre leur tâche et à s'engager de façon proactive dans une démarche d'apprentissage à un moment de leur formation où l'on attend d'eux qu'ils manifestent une grande autonomie. Mais à ce jour, peu d'études ont porté sur l'autorégulation de l'apprentissage des enseignants en formation initiale et continue, et encore moins sur l'autorégulation de l'apprentissage de l'exercice du rôle de soutien à la motivation en contexte de stage. Il convient donc de décrire les manifestations de l'autorégulation, telles que mises en œuvre par des stagiaires pour apprendre l'exercice du rôle de soutien à la motivation.

Le présent chapitre présente une recherche exploratoire et descriptive portant sur des processus autorégulateurs mis en œuvre par les stagiaires en enseignement secondaire, afin de comprendre et d'exercer leur rôle de soutien à la motivation (Fréchette, 2008). Pour commencer, un cadre de référence de l'autorégulation de l'apprentissage est proposé. L'objectif de la présente recherche, ainsi que sa méthodologie, sont présentés. Par la suite, les résultats sont avancés. Étant donné l'importance cruciale du contrôle d'exécution

(Zimmerman, 2000), qui permet de veiller à ce que l'action à mener pour apprendre soit effectuée adéquatement en l'ajustant au besoin, les processus qui le composent sont décrits de façon détaillée. Ces processus sont présentés, tels que mis en œuvre par des stagiaires en enseignement, pour en faire ressortir leur apport à la compréhension du soutien à la motivation.

## 1. Autorégulation de l'apprentissage

Selon Zimmerman (1998), l'autorégulation de l'apprentissage englobe trois phases cycliques : la planification, le contrôle d'exécution et l'autoréflexion. La planification réunit les processus et les croyances qui, précédant l'effort, préparent le terrain à l'apprentissage; le contrôle d'exécution intègre les processus qui surviennent durant l'effort et affectent la concentration et la performance; enfin, l'autoréflexion correspond aux processus qui surviennent après l'effort et influencent les réactions de l'apprenant face à son apprentissage. La Figure 1 illustre le cycle des trois phases de l'autorégulation.

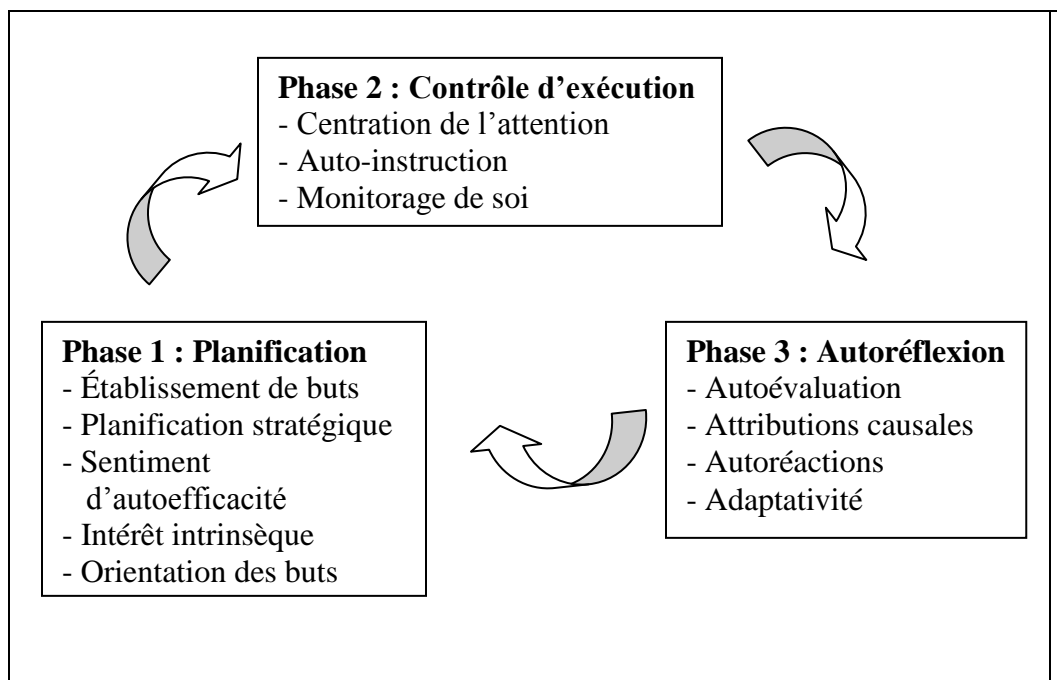


Figure 1. Phases de l'autorégulation (Zimmerman, 1998)

### 1.1. Phase de planification

La phase de planification comprend cinq processus et croyances : l'établissement des buts, la planification stratégique, le sentiment d'autoefficacité, l'intérêt intrinsèque et l'orientation des buts. Tout d'abord, c'est l'intérêt qui provoque l'activation de la phase de planification (Pintrich et Zusho, 2002). 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 : des buts orientés vers l'apprentissage ou la maîtrise et des buts orientés vers la performance (Dweck, 2000; Evensen, Salisbury-Glennon et Glenn, 2001). 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). 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'autoefficacité se rapporte à la perception de la capacité personnelle de l'apprenant d'apprendre et de réussir une tâche donnée (Bandura, 1986).

## 1.2. 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 cette dernière, 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

sous-tendent et les effets qu'elle produit de façon à suivre l'évolution de sa performance dans le temps (Zimmerman, 2000).

### 1.3. Phase d'autoréflexion

Au cours de cette phase, l'apprenant évalue sa performance et identifie les facteurs qui ont contribué à sa réussite. Quatre processus participent à cette phase : l'autoévaluation, les attributions, les autoréactions et finalement, 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'attributions. 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).

Après cette courte évocation théorique des processus et des croyances qui façonnent la démarche de l'apprenant autorégulé, les moyens requis pour étudier ceux-ci dans un contexte réel sont présentés. La section suivante aborde donc les moyens mis en œuvre pour mettre au jour les processus et les croyances de stagiaires en enseignement.

## 2. Pour étudier les processus et les croyances de stagiaires en enseignement

Lorsque le stagiaire autorégule son apprentissage de l'exercice du rôle de soutien à la motivation, il a recours à des processus cognitifs et affectifs, ou encore à des croyances qui sont souvent impossibles à déceler pour un observateur externe. Le stagiaire demeure donc la source première d'information relativement à ces processus internes ou à ces croyances. L'entretien d'explicitation (Vermersch, 1994) est un outil approprié pour aider le stagiaire à prendre conscience de ses processus et de ses croyances, ainsi qu'à les verbaliser. Au cours de cet entretien, la personne interviewée décrit le déroulement de ses actions dans une situation réelle; elle verbalise les raisonnements adoptés en cours

d'action et recense les buts véritables poursuivis; elle identifie les savoirs théoriques sur lesquels elle a fondé son action et, finalement, elle circonscrit ses préconceptions qui posent problème.

Selon Weiss (1994), recourir à un groupe diversifié de personnes s'impose afin de pouvoir recueillir toute l'information nécessaire. Dans le cadre de la présente recherche, des efforts ont été entrepris pour rejoindre des hommes et des femmes, en situation de stage en enseignement secondaire. Ainsi, onze étudiantes et quatre étudiants ont participé aux entretiens de recherche. Une description des douze processus cognitifs et affectifs mis en œuvre par les stagiaires, ainsi que leurs croyances, a ainsi été obtenue. Étant donné son importance dans la démarche d'autorégulation, c'est le contrôle d'exécution qui est décrit en ces pages.

### 3. Contrôle d'exécution

Au cours de cette phase, le stagiaire recueille l'information qui lui sera utile pour évaluer son action et ajuster sa démarche. Comme il est mentionné précédemment, cette phase comprend trois processus, lesquels sont décrits successivement en commençant par la centration de l'attention. Il importe de préciser d'entrée de jeu que l'étudiant est en stage; il est donc inséré dans un milieu, qui, de son point de vue, a pour finalité de lui permettre d'apprendre à enseigner et à soutenir la motivation. En conséquence, les propos relatifs au soutien à la motivation, qui ont été recueillis au cours des entretiens d'explicitation, sont considérés pour fin d'analyse comme témoignant de son apprentissage du soutien à la motivation. Ainsi, cette position qui s'inspire de l'approche de l'apprentissage dans l'action (Schön, 1983, 1987; St-Arnaud, 1992), entraîne la mise en relief des segments des entretiens où le stagiaire parle de son apprentissage, mais également des segments dans lesquels il aborde le soutien à la motivation<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> Les segments recueillis au cours des entretiens sont reproduits fidèlement et apparaissent en italique dans le présent texte. Toutefois, des mots sont parfois altérés pour des raisons de cohérence syntaxique et rapportés entre crochets. Ce sont généralement des noms dont le genre ou le nombre ont été modifiés, ou encore des verbes, en ce qui concerne le temps ou la personne grammaticale.

### 3.1. Centration de l'attention

Le processus de centration de l'attention mène le stagiaire à réduire ou à éliminer les distractions pouvant survenir durant ses efforts à soutenir la motivation des élèves. Celui-ci a recours à deux types de stratégies pour assurer sa concentration. D'abord, il s'appuie sur un matériel qu'il a préalablement préparé et organisé. Puis, il focalise son attention sur ce que disent et font les élèves en établissant un lien visuel et auditif permanent. Ces deux types de stratégies sont maintenant abordés avec plus de détails.

Le stagiaire se donne des moyens concrets pour l'aider à suivre la progression de la leçon. Il classe son matériel et ordonne ses documents de façon fonctionnelle pour faciliter le repérage des élèves en classe. Le matériel est bien disposé; *tout [est] prêt sur [son] bureau* pour éviter de chercher pendant la leçon. *[Son] livre est ouvert à la page appropriée* et, enfin, le tableau est déjà rempli. Il a pris le soin de surligner des aspects de sa planification, c'est-à-dire qu'*[il a mis] en fluo les mots clés* qui agissent comme points de repère.

Le stagiaire décrit la manière avec laquelle il contrôle son action et ses pensées. Durant l'exécution de sa tâche de soutien à la motivation, il se concentre totalement sur ses élèves. Il établit un lien visuel permanent avec les élèves et prête une oreille constante à ce qui se passe en classe. Il est aux aguets afin de vérifier si les élèves suivent, font le travail demandé et comprennent. Focalisant son attention sur un certain nombre de comportements précis de la part de ses élèves, il est attentif à *ce qu'[il] entend, écoute qui répond et regarde si les autres élèves ont compris*. Un stagiaire témoigne : *je suis attentive [...]. Je ne pense à rien d'autre. Je suis vraiment concentrée.*

### 3.2. Auto-instruction

Le stagiaire se dit mentalement la façon de procéder pendant une tâche. Les auto-instructions du stagiaire sont de deux ordres : il s'interroge sur la manière d'agir et se donne des directives.

En cours d'action, devant une situation difficile, le stagiaire s'interroge sur la conduite à tenir ou sur le moyen approprié pour résoudre un problème. Par exemple, il se demande *ce [qu'il] peut faire pour aider [ses élèves] ou pour expliquer pour qu'ils comprennent, mais sans répéter* ce qu'il vient de dire. Pour cela, il cherche à comprendre la situation et les causes des problèmes éprouvés par les élèves. Il se donne comme démarche *de trouver ce qu'ils ou elles ne comprennent pas* en les amenant à verbaliser leurs difficultés. *[Il] essaie donc de faire parler [ses] élèves* pour apporter une aide appropriée et mieux pallier leurs difficultés.

Le stagiaire se donne des directives, notamment en ce qui a trait à la progression des activités. Il pense à *vérifier ce que les élèves font* ou s'ils sont engagés dans l'activité en observant leurs comportements. Notamment, *[il] essaie de regarder si au moins ils écrivent quelque chose et, s'ils n'écrivent rien, [il] intervient*. De plus, tout en participant pleinement à l'instant présent, il anticipe constamment ce qui va venir et *se prépare pour ce qui suit*. *Ça pourrait être par exemple un lien à faire*. Il soigne les transitions et organise le tableau ainsi que le matériel.

De plus, le stagiaire pense à instaurer un climat propice au travail, car *[les élèves] sont là pour travailler*. Il pense à installer les élèves convenablement : *[ils vont] prendre le temps d'ouvrir [leurs] cahiers et de chercher*. Le stagiaire pense à pousser leur réflexion dans un environnement calme : *il ne faut pas que [les élèves] mènent trop de bruit*. Il pense également à appliquer des routines, notamment lorsqu'il observe ses élèves. Un stagiaire avance : *parce que je sais qu'on a tendance à oublier le grand U : les deux côtés puis en arrière, je commence par eux pour finir par mon milieu*.

### 3.3. Monitoring de soi

Le monitoring implique notamment l'observation d'actions précises afin d'évaluer des progrès dans l'apprentissage (Zimmerman 1998). Le stagiaire observe et prend note des aspects précis de sa performance et des conditions qui la sous-tendent, c'est-à-dire des résultats de son action sur les élèves en général ou sur un élève en particulier. Ainsi, il



observe l'effet de ses actions ou de la situation d'enseignement-apprentissage sur ses élèves. Dans le cas présent, le monitoring revêt une importance particulière, car le stagiaire déclare apprendre en observant ses élèves. Écoutons-le : *la manière avec laquelle j'ai appris, c'est ça, c'est en les observant.*

Le stagiaire examine ses élèves en faisant un balayage général de la classe. Il évalue leur participation en notant *qui répond [aux questions], qui a la tête en l'air, qui n'est pas là.* Il voit ses élèves de plus près *lorsqu'[il se met] à circuler dans les allées. [Il] regarde ce que les élèves font.* Il prend note des comportements des élèves comme l'utilisation du livre et du matériel scolaire. Est-ce que *les élèves regardent leur livre et sont à la bonne page?* Est-ce que *leurs yeux bougent ou sont figés?* À cet égard, l'expression faciale et le regard des élèves sont des repères pour cibler les élèves qui éprouvent des difficultés de compréhension : *il y en a qui ont des gros points d'interrogation, qui ont l'air de regarder leurs voisins en disant « Aie, je n'ai pas compris la question ».*

Pour suivre la progression de leurs productions, le stagiaire s'approche de ses élèves. Il se rend compte ainsi du nombre de lignes écrites ou de problèmes résolus. *[Il] regarde les réponses.* Il interroge également ses élèves pour connaître l'organisation de leur travail et les difficultés rencontrées : *est-ce que ça va bien dans votre travail? Est-ce que vous êtes avancés? Avez-vous de la difficulté? Est-ce que vous vous êtes bien séparé le travail à faire? Est-ce que vous avez regardé dans le dictionnaire?* Il s'informe donc des stratégies utilisées pour avancer dans leur travail comme la répartition du travail entre membres d'une équipe et la consultation d'un dictionnaire.

Le stagiaire opère donc une surveillance attentive de l'ensemble de ses élèves ou de certains d'entre eux. Ce faisant, il concentre son attention sur des aspects précis de leurs comportements, tels que leur expression faciale et leur participation active. Les résultats de ces observations sont maintenant développés en lien avec la présence de motivation, puis avec son absence.

### 3.2.1. Présence de motivation

Le stagiaire détecte la motivation chez ses élèves par leur intérêt, leur participation, ainsi que les efforts investis dans leur travail, lesquels se manifestent de différentes façons. *Ils écoutent [le stagiaire]. Les élèves font leurs devoirs avec assiduité. Quand vient le temps des exercices, les élèves s'appliquent et les font sans rechigner. Ils participent aux activités et persévèrent durant tout le temps qui leur est alloué. Ils participent à la discussion. Ainsi, ils réagissent aux réponses apportées par certains d'entre eux en apportant leurs idées : il ou elle a dit ça, mais moi je pense que plutôt...*

Le stagiaire détecte la présence de motivation également par l'attention que les élèves portent à l'activité. Cette attention transparait dans leur regard tourné vers l'enseignant *ou l'élève qui donne la réponse. Ils ont de grands yeux, ils regardent [le stagiaire]. Ils ont les yeux tournés vers [lui].* Ils sont concentrés sur le stagiaire ou sur la tâche de sorte qu'*il n'y en a pas un qui regarde dehors ou qui fait autre chose.* Ils ont un regard intrigué en ayant l'air de se dire : *qu'est-ce qu'on va faire avec ça?*

La participation se manifeste par les mains levées, les questions nombreuses et pertinentes que posent les élèves, leur désir d'obtenir *des exemples ou des contre-exemples* et, enfin, les liens qu'ils construisent entre les éléments du contenu ou *avec la réponse que la personne a donnée avant.* La participation est tangible par d'autres manifestations concrètes d'attention : *il y en a qui lisent en même temps. C'est ce qu'on voit parce qu'il y a leur bouche qui s'ouvre.* Ils sont silencieux lorsque c'est nécessaire. *Ça ne parle pas. Il y en a qui vont souligner, d'autres qui prennent des notes en même temps. Ils suivent sur leur feuille, c'est-à-dire qu'ils vont pointer [l'information] avec leur crayon ou leur doigt.* Ils sont bien assis ou *un petit peu plus droits sur leur chaise.* Ils sont concentrés sur leur tâche sans se laisser distraire. *Ils ne voient même pas [le stagiaire] passer [derrière eux].*

Le stagiaire peut voir si les élèves sont intéressés et suivent le travail fait en classe par leurs mouvements de tête : *ils se lèvent la tête, [...], ils ne vont pas essayer de se cacher derrière leur feuille.* Il note également leur aplomb à répondre à ses questions : *[ils] l'ont la réponse sur le bout des lèvres, ils veulent la dire, même il y en a qui la disent, même si j'ai nommé quelqu'un, ils sont prêts.* Il prend conscience de l'avancement de leur travail

personnel. *J'allais encore les voir, il y avait quelque chose d'écrit sur la feuille au moins. Au début, il n'y avait rien d'écrit. Je leur posais des questions sur l'activité qu'ils avaient à faire. Ils me répondaient. Donc, je pense qu'ils travaillaient.*

Le stagiaire allie la motivation à des sentiments positifs de la part des élèves : ils témoignent de leur joie ou de leur satisfaction en souriant. *Ils [sont] contents de faire cette activité-là.* Ils partagent leurs sentiments positifs avec le stagiaire. En effet, *il y en a qui disent « je suis content de savoir ça ».*

### 3.2. Absence de motivation

Le stagiaire est en mesure de repérer les manifestations de l'absence de motivation chez ses élèves, et ce, même dès le début du cours. Les élèves entrent sans entrain dans la salle de classe en disant : *à quoi ça sert, pourquoi on fait ça?* Plus tard, ils expriment encore leur manque d'intérêt : *ah! C'est donc bien plate, je suis tanné, je ne veux plus rien faire.*

Les élèves non motivés ne suivent pas : alors que la majorité des élèves lisent, ils *ne tournent pas les pages.* Ils ont *un regard fixe* et *ne clignent même pas des yeux.* Ils *écoutent plus ou moins* et sont distraits. Ils ont la tête ailleurs, c'est-à-dire ils sont bien plus *concentrés sur l'extérieur de la classe que sur l'intérieur.* Ils *ne [posent] pratiquement pas de questions* et ne répondent pas à celles du stagiaire. Ils ne se présentent pas aux périodes de récupérations. Ils travaillent peu ou pas du tout, produisent un travail médiocre, sont amorphes et *[font] le moins d'efforts possible.* Ils *escamotent les réponses, ils n'écrivent pas les réponses au complet.* Bien qu'ils aient écrit des éléments de réponse sur leur feuille, ils ne veulent pas les partager. Un stagiaire mentionne : *pourtant ils savent bien que je circule dans les rangées, je le vois s'ils ont quelque chose. Ils ne veulent pas répondre.*

Le stagiaire remarque le manque de motivation *par les regards* et *par les soupirs.* Les élèves sont découragés et manifestent leur incompréhension : *je ne comprends pas, je ne comprends rien, devant tout le monde.* Lorsque le stagiaire écrit au tableau, il entend des murmures, car *[les élèves] parlent à voix basse* et *ils rient.* L'absence de motivation peut

également transparaître dans les attitudes des élèves. Ceux-ci sont moroses ou *ont l'air triste*.

#### 4. Compréhension de l'exercice du soutien à la motivation

Durant le monitoring de l'autorégulation de son apprentissage de l'exercice du soutien à la motivation, le stagiaire observe ses élèves, c'est-à-dire leurs comportements et leurs attitudes. Cette observation, qui est d'une grande importance, le conduit à apprendre dans l'action. Grâce aux entretiens d'explicitation, nous savons que certains stagiaires ont développé une grande acuité dans l'observation de leurs élèves en décelant chez eux des signes de présence ou d'absence de motivation. Les informations qui sont relevées par les stagiaires peuvent toucher l'ensemble de la classe ou certains élèves en particulier. Les stagiaires tracent ainsi le portrait de l'élève motivé ou non, lequel correspond à celui qui a déjà été dressé par des chercheurs du domaine de la motivation scolaire (Pintrich et Schunk, 2002). Les informations colligées sont donc justes et pertinentes. Elles sont également précises, car elles évoquent clairement et de façon détaillée les attitudes et les comportements adoptés par les élèves. Clarté, justesse et pertinence sont trois qualités avancées par Zimmerman (2002) pour juger de la valeur des informations recueillies durant le monitoring. On peut donc penser que les stagiaires sont en mesure de recueillir les renseignements appropriés pour évaluer leurs actions, ce qui témoigne de leur compréhension des manifestations de la présence ou de l'absence de motivation dans le contexte d'une classe.

Dans la classe, les manifestations d'intérêt des élèves transparaissent dans leur regard vif, les nombreuses questions pertinentes qu'ils posent, leur aplomb à répondre aux questions du stagiaire et les liens sensés qu'ils construisent. De plus, les élèves motivés utilisent des stratégies d'apprentissage : ils soulignent les points importants et prennent des notes. Ils sont concentrés sur la tâche : bien assis sur leur chaise, ils évitent les distractions. Ils lisent la documentation en même temps que le stagiaire et pointent le bon numéro sur la feuille de correction. Des comportements précis qui témoignent de l'application des élèves sont également des indices de leur engagement : ils font leurs devoirs, travaillent

durant toute la période dévolue aux exercices, discutent fermement au cours des travaux en équipe et, enfin, sont silencieux au moment approprié. De plus, des sentiments positifs sont en lien avec leur motivation : les élèves sont contents et sourient.

Le stagiaire détecte les signes d'absence d'intérêt. Les élèves non motivés ont un regard éteint et peu d'entrain; leur esprit est ailleurs. Ils soupirent et sont distraits. Ils ne s'engagent pas dans l'activité; ils ne posent pas de questions, ni ne répondent à celles du stagiaire. Ils travaillent peu ou pas du tout; leur production est médiocre. Ils parlent ou rient quand c'est inapproprié. Des sentiments négatifs sont rattachés au manque de motivation : les élèves sont tristes.

Cette observation, au cours de laquelle le stagiaire rassemble des éléments pertinents à la motivation, est d'une grande utilité dans le parcours de formation des stagiaires. En effet, Bandura (1986) avance que l'observation mène une personne à fonder son autoévaluation, à discerner des schémas de causalité, à initier des stratégies ou des interventions et à établir des normes de performance réalistes (Bandura, 1986). Les informations recueillies peuvent amener les stagiaires à tisser des liens entre le concept de la motivation scolaire et ses manifestations en contexte de classe. Ils peuvent également prendre conscience de l'impact de leurs actions sur la motivation des élèves, laquelle se manifeste par des comportements et des attitudes. Cette prise de conscience peut les conduire à s'interroger sur la pertinence de leurs actions pour les ajuster de manière à les rendre plus efficaces. Au fur et à mesure de cette réflexion, les stagiaires peuvent se fixer de nouveaux buts et appliquer des stratégies plus appropriées aux situations qu'ils vivent. L'observation effectuée au cours du monitoring peut donc enrichir la pensée réflexive des stagiaires, les amenant à améliorer leur pratique professionnelle. Les stagiaires ont donc avantage à observer de façon précise et systématique non seulement leurs interventions, mais l'impact de celles-ci sur les élèves. Alors que les étudiants vivent des situations toutes différentes les unes des autres en contexte de stage, la démarche d'autorégulation peut leur permettre d'affiner leur compréhension de la motivation et de développer des compétences cruciales par rapport à celle-ci, laquelle exerce un rôle déterminant au regard de la réussite scolaire (Viau, 1994).

Selon Bigge et Shermis (1998), la compréhension repose sur deux processus complémentaires. Le premier, soit l'établissement de liens entre divers éléments, consiste à saisir par l'intelligence ces éléments dans un ensemble cohérent. Lorsque les éléments sont intégrés dans un tout signifiant grâce aux liens qui sont tissés entre eux, il y a compréhension. Le deuxième processus renvoie au fait de percevoir l'utilité d'un objet, d'un concept, d'une idée. Lorsque la personne reconnaît l'utilité de cet objet, de ce concept ou de cette idée, elle le ou la comprend. Si l'on considère les deux processus complémentaires, proposés par Bigge et Shermis (1998), à l'apprentissage de l'exercice du rôle de soutien à la motivation par des stagiaires en enseignement, il s'agirait, entre autres, pour les futurs enseignants d'établir des liens entre leurs actions et les effets de ces dernières sur leurs élèves. Les expériences que vivent les stagiaires peuvent ainsi améliorer leur compréhension de la motivation scolaire. En observant les comportements et les attitudes de leurs élèves, les stagiaires peuvent développer une compréhension pratique de la présence ou de l'absence de la motivation chez leurs élèves. Prendre conscience des retombées concrètes de l'élaboration d'environnements stimulants pour stimuler la motivation des élèves pourrait correspondre à saisir l'utilité de celle-ci. À cet égard, le monitoring, un processus autorégulateur par lequel le stagiaire prend conscience de ses actes et de leurs effets sur les élèves grâce aux observations précises qu'il recueille dans l'action, pourrait être utile pour mieux comprendre l'exercice du soutien à la motivation.

## Conclusion

Le présent chapitre ne couvre que quelques processus de l'autorégulation de l'apprentissage du soutien à la motivation. Ceux-ci ont été décrits de façon à illustrer leur mise en œuvre en contexte de stage, améliorant ainsi notre compréhension de la démarche des stagiaires pour apprendre l'exercice du soutien à la motivation. Si le monitoring est considéré comme un processus vital (Zimmerman, 2002) de même que la centration de l'attention (Chen, 2002), d'autres processus tels que l'établissement des buts, les attributions, ou encore l'adaptativité, occupent une place cruciale selon d'autres

chercheurs (Azevedo et Cromley, 2004; Schunk, 2001; Wolters, 2003). Il conviendrait donc de pousser plus avant l'investigation des processus et croyances d'autorégulation au regard du soutien à la motivation pour saisir leur apport à la compréhension des problèmes liés à la motivation, à leur résolution et aux apprentissages réalisés par les stagiaires à cet égard. Grâce à cette investigation, le portrait de ce que les stagiaires peuvent faire pour autoréguler leur apprentissage afin de mieux comprendre et agir pourrait être dressé. Les formateurs pourraient s'inspirer de ce portrait pour mieux guider les stagiaires dans la compréhension et la mise en œuvre d'une tâche professionnelle aussi complexe que l'exercice du soutien à la motivation des élèves.

### Bibliographie

Azevedo, R. et J. Cromley (2004). « Does training on self-regulated learning facilitate students' learning with hypermedia? », *Journal of Educational Psychology*, vol.96, p.523-535.

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

Bigge, M. L. et S. Shermis (1998). *Learning theories for teachers*, Reading, MA, Addison-Wesley.

Butler, D.L., H.J. Novak, B. Beckingham, S. Jarvis et C. Elashuk (2001). *Professional development and meaningful change : Toward sustaining an instructional innovation*, Communication présentée au congrès annuel de l'American Educational Research Association (AERA), Seattle, États-Unis.

Chen, C.S. (2002). « Self-regulated learning strategies and achievement in an introduction to information systems course », *Information Technology, Learning, and Performance Journal*, vol. 20, p.11-25.

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

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

Evensen, D. H., J.D. Salisbury-Glennon 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*, vol.93, p.659-676.

Fréchette, S. (2008). *Autorégulation de l'apprentissage de l'exercice du rôle de soutien à la motivation dans le cadre de la formation des enseignants*, Thèse de doctorat inédite, Université du Québec à Montréal, Montréal.

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

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

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

Perels, F., C. Dignath et B. Schmitz (2009). « Is it possible to improve mathematical achievements by means of self-regulation strategies? Evaluation of an intervention in regular math classes », *European Journal of Psychology of Education*, vol.24, p.17-31.

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.

Pintrich, P.R. et A. Zusho (2002). « 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*, New York, NY, Academic Press, p. 249-284.

Schraw, G., K.J. Crippen et K. Hartley (2006). « Promoting self-regulation in science education: metacognition as part of a broader perspective on learning », *Research in Science Education*, vol.36, p.111-139.

Schön, D.A. (1983). *The reflective practitioner*, New York, Basic Books.

Schön, D.A. (1987). *Educating the reflexive practitioner*, San Francisco, Jossey-Bass.

Schunk, D.H. (2001). « Social cognitive theory and self-regulated learning », dans B.J. Zimmerman et D.H. Schunk (dir.), *Self-regulated learning and academic achievement* (2<sup>e</sup> éd.), Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates, p. 125-151.

Souvignier, E. et J. Mokhlesgerami (2006). « Using self-regulation as a framework for implementing strategy instruction to foster reading comprehension », *Learning and Instruction*, vol.16, p.57-71.

St-Arnaud, Y. (1992). *Connaître par l'action*, Cap Saint-Ignace, Les Presses de l'Université de Montréal.



Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation en formation initiale et en formation continue*, Paris, ESF éditeurs.

Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*, Saint-Laurent, Éditions du renouveau pédagogique.

Weiss, R.S. (1994). *Learning from strangers: The art and method of qualitative interview studies*. New York, Free Press.

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

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.