

L'IMPORTANCE DE LA MOTIVATION POUR LE DÉVELOPPEMENT DE LA MÉTACOGNITION, DE L'APPRENTISSAGE AUTORÉGULÉ ET DE L'AUTONOMIE



CATHERINE BÉLEC

Professeure
Cégep Gérald-Godin

CONTEXTE

Il y a quelques années, j'ai remarqué que plusieurs de mes étudiants en première session, arrivant du secondaire, semblaient démunis quant aux méthodes de travail intellectuel à mettre en pratique pour mieux apprendre. Voulant faciliter leur transition dans le monde des études collégiales, j'ai décidé de commencer à leur enseigner certaines stratégies d'apprentissage, entre autres la prise de notes et les stratégies de lecture. Les étudiants m'écoutaient attentivement, semblaient généralement intéressés. Cependant, force m'a été de reconnaître que mes enseignements restaient, chez la plupart, surtout les plus faibles, lettre morte. Ce constat m'a amenée à m'intéresser à l'apprentissage autorégulé et à la motivation, deux concepts intimement liés au développement de l'autonomie chez les étudiants.

Je présenterai dans les lignes qui suivent les moyens que j'ai mis en place dans mes cours, à la lueur de mes réflexions autour de ces concepts, en vue de favoriser la métacognition chez mes étudiants et de les aider à développer des stratégies d'apprentissage (ou stratégies cognitives), pertinentes et efficaces pour eux, qu'ils seraient en mesure de mobiliser de manière autonome.

LA MÉTACOGNITION, L'AUTORÉGULATION ET L'APPRENTISSAGE AUTORÉGULÉ

Les diverses stratégies d'apprentissage relèvent du domaine de la *métacognition*. Ce concept, très souvent entendu dans le milieu de l'éducation, revêt plusieurs sens selon l'école de pensée qui l'emploie. Ceci dit, il est habituellement perçu dans une perspective impliquant la *régulation* de la cognition, soit une activité mentale d'une personne concernant ses propres processus mentaux (Gagnière, 2010). Dans la majeure partie de la littérature sur le sujet, la régulation de la cognition réfère à un processus cyclique en trois phases chez la personne qui doit réaliser une tâche mentale : l'anticipation de la tâche (planification), le contrôle de la tâche (*monitoring*) et l'ajustement en cours de tâche ou en prévision de la prochaine (Pintrich et De Groot, 1990). Par exemple, si je fais cuire un œuf à la coque pendant 10 minutes, puis que je constate qu'il est trop cuit (contrôle), je vais ajuster mentalement le temps de cuisson nécessaire pour que, la fois suivante, je planifie de le faire bouillir moins longtemps. C'est un exemple de régulation simple dans le quotidien.

Cependant, face à des tâches plus complexes, une personne pourrait ne pas savoir comment s'ajuster lorsqu'elle n'arrive pas aux résultats escomptés, ce qui est le cas de certains de mes étudiants, surtout en première session, qui, bien souvent, n'arrivent pas à apporter les ajustements nécessaires pour apprendre mieux et plus efficacement. La régulation cognitive étant à la base de tout apprentissage, l'enseignement de stratégies en vue de soutenir les étudiants dans ce processus apparaît donc utile. Mais la littérature souligne que cela n'est efficace qu'à deux conditions (Cartier et Butler, 2003) : d'une

part, il faut que l'étudiant soit capable d'évaluer les raisons pour lesquelles il n'arrive pas aux résultats espérés (là où interviennent les stratégies d'autoévaluation – j'y reviendrai) ; d'autre part, il faut qu'il ait la volonté de s'ajuster (et ici, la motivation joue un rôle majeur). En somme, si l'on considère la métacognition dans une vision de formation, les stratégies d'apprentissage forment un ensemble de savoirs dans lesquels un étudiant peut aller piger au fil du processus régulateur de sa cognition. Enseigner la prise de notes ou des stratégies de lecture bonifiera le répertoire de ces outils cognitifs que possède un étudiant. Cependant, cela n'aura d'influence sur le processus de régulation que si d'autres éléments le constituant sont réunis. Pour faire une analogie, c'est comme mettre un moteur plus puissant à une automobile sans ajouter d'essence pour activer ledit moteur. Bref, ça n'ira pas loin.

Avec l'émergence des différentes écoles de pensée privilégiant une approche plus systémique telle que le constructivisme, la conception du processus de régulation cognitif décrit précédemment se raffine. On considère dès lors ce dernier comme une compétence s'inscrivant dans une vision plus globale de la personne : l'*autorégulation*. Celle-ci prend en compte un ensemble de processus régulateurs susceptibles d'influencer la capacité d'un étudiant à se réguler lui-même, soit les régulations métacognitives, bien sûr, mais également les régulations affectives, comportementales et contextuelles (Pintrich et Blazevski, 2004). Ici, l'importance de l'affectif émerge et représente un premier pas qui amènera les chercheurs à considérer le lien existant entre la métacognition et la motivation.

Aujourd'hui, les apports des théories socioculturelles, surtout ceux du socioconstructivisme en éducation, enrichissent le concept d'autorégulation : de compétence susceptible d'être



développée et maîtrisée par un individu, cette notion migre vers celle d'*apprentissage autorégulé*. Il s'agit ici de l'autorégulation de l'apprentissage en contexte scolaire considérée comme un processus où l'interaction de l'étudiant avec son environnement (notamment social) lui permet de construire ses connaissances, par des boucles d'autorégulation (Pintrich et De Groot, 1990). Dans cette perspective, l'autorégulation appartient bien sûr à l'étudiant, mais peut être influencée – positivement ou non – par l'environnement de celui-ci (Bélec, 2018). C'est à ce moment que tout cela devient intéressant pour nous, professeurs : nous pouvons agir sur le développement du processus d'autorégulation de l'apprentissage dans la mesure où nous sommes en position pour mettre en place un contexte favorisant ce développement. Sachant que plusieurs études d'envergure pointent l'apprentissage autorégulé comme un facteur fortement corrélé à la réussite et à la persévérance scolaires (Buysse et collab., 2014; Dignath et Buttner, 2008; OCDE, 2003), considérer les moyens pour favoriser le développement de l'apprentissage autorégulé chez les étudiants n'apparaît que plus pertinent encore.

► COMMENT FAVORISER LE DÉVELOPPEMENT DE L'APPRENTISSAGE AUTORÉGULÉ ?

J'ai donc entrepris d'explorer les facteurs susceptibles de favoriser ce développement. Lors d'une conférence à laquelle j'ai assisté à l'Acfas en mai 2015, Sannier-Bérusseau et Buysse (2015), deux chercheurs de l'Université Laval, ont soumis le résultat d'une importante revue de la littérature réalisée à travers une recension internationale d'écrits scientifiques et professionnels. Ils ont relevé cinq facteurs se distinguant comme ayant un effet plutôt efficace sur le développement de l'apprentissage autorégulé :

1. Amener les étudiants à avoir besoin d'utiliser des stratégies d'apprentissage pour agir sur la **perception d'utilité** de celles-ci, notamment en leur fournissant des buts significatifs.
2. Donner la place d'honneur à la **métacognition**, où elle constituera un sujet de discussion et de réflexion structurante.
3. Mettre en place des moyens pour protéger la **motivation scolaire** et affective autant que possible.
4. Offrir aux étudiants l'occasion d'**interagir activement**...
... afin de provoquer un **conflit cognitif** porteur de rétroactions;
... afin d'augmenter leur **sentiment d'efficacité personnelle**.
5. Créer un espace où les étudiants doivent être **autonomes** et leur donner les moyens de l'être.

À la suite de cette conférence, j'ai commencé à réfléchir à la manière de favoriser ces éléments dans mes classes. Je me suis plus précisément penchée sur l'aspect de la motivation, entre autres parce que c'était celui qui m'était le plus familier. Après analyse, je me suis rapidement rendu compte que presque tous les facteurs favorisant le développement de l'apprentissage autorégulé étaient intimement liés aux sources de la dynamique motivationnelle de Viau (2009).

L'autorégulation appartient bien sûr à l'étudiant, mais peut être influencée – positivement ou non – par l'environnement de celui-ci. C'est là que tout cela devient intéressant pour nous, professeurs.

► LA DYNAMIQUE MOTIVATIONNELLE : RAPPEL ET BONIFICATION

Afin d'éclaircir mes propos, voici un petit récapitulatif du modèle de la motivation selon Viau (2009), probablement le plus connu au Québec pour expliquer la dynamique motivationnelle en contexte scolaire. Selon ce modèle, la motivation à apprendre puise dans trois principales sources. La première est la *perception de valeur*, qui est elle-même influencée par deux facteurs : l'*intérêt* (l'étudiant aime ça) et l'*utilité* (ce pourra être utile à l'étudiant, lui servir afin d'atteindre ses buts). Viau évoque certains concepts connexes dans l'explication de son modèle, dont la perception d'importance de la valeur d'une matière (Wigfield et Eccles, 2000, dans Viau, 2009) et la valeur symbolique (Delannoy, 2005, dans Viau, 2009) ; il choisit cependant de laisser ceux-ci de côté pour différentes raisons. Pour ma part, mon expérience de professeur, notamment dans des cours de formation générale, me porte à considérer ces aspects axiologiques comme pourtant déterminants dans la dynamique motivationnelle chez les étudiants. En effet, j'ai observé à de nombreuses reprises à quel point cet aspect peut jouer sur la perception de valeur d'une activité pour eux : les étudiants peuvent ne pas aimer faire quelque chose (manque d'intérêt) et ne pas voir vraiment comment ils vont exploiter cela dans leur vie de tous les jours (perception d'utilité), mais être motivés quand même à le faire, parce qu'ils perçoivent l'apprentissage comme étant *significatif*, ce sens dépassant leurs goûts ou leurs objectifs personnels. Je me permets donc d'ajouter au modèle de Viau la notion de *valeur axiologique*. Par là, j'entends l'importance en termes de principes ou de valeurs (philosophiques, morales ou esthétiques) attribuées



à une activité ou à un apprentissage (c'est important selon la représentation que se fait l'étudiant de l'acte ou encore de la matière, ainsi que selon sa représentation du monde et de qui il est). En résumé, la motivation scolaire puise d'abord dans la source de ce construit qu'est la valeur attribuée à une activité pédagogique, valeur issue de l'interaction entre l'utilité, l'importance axiologique et l'intérêt.

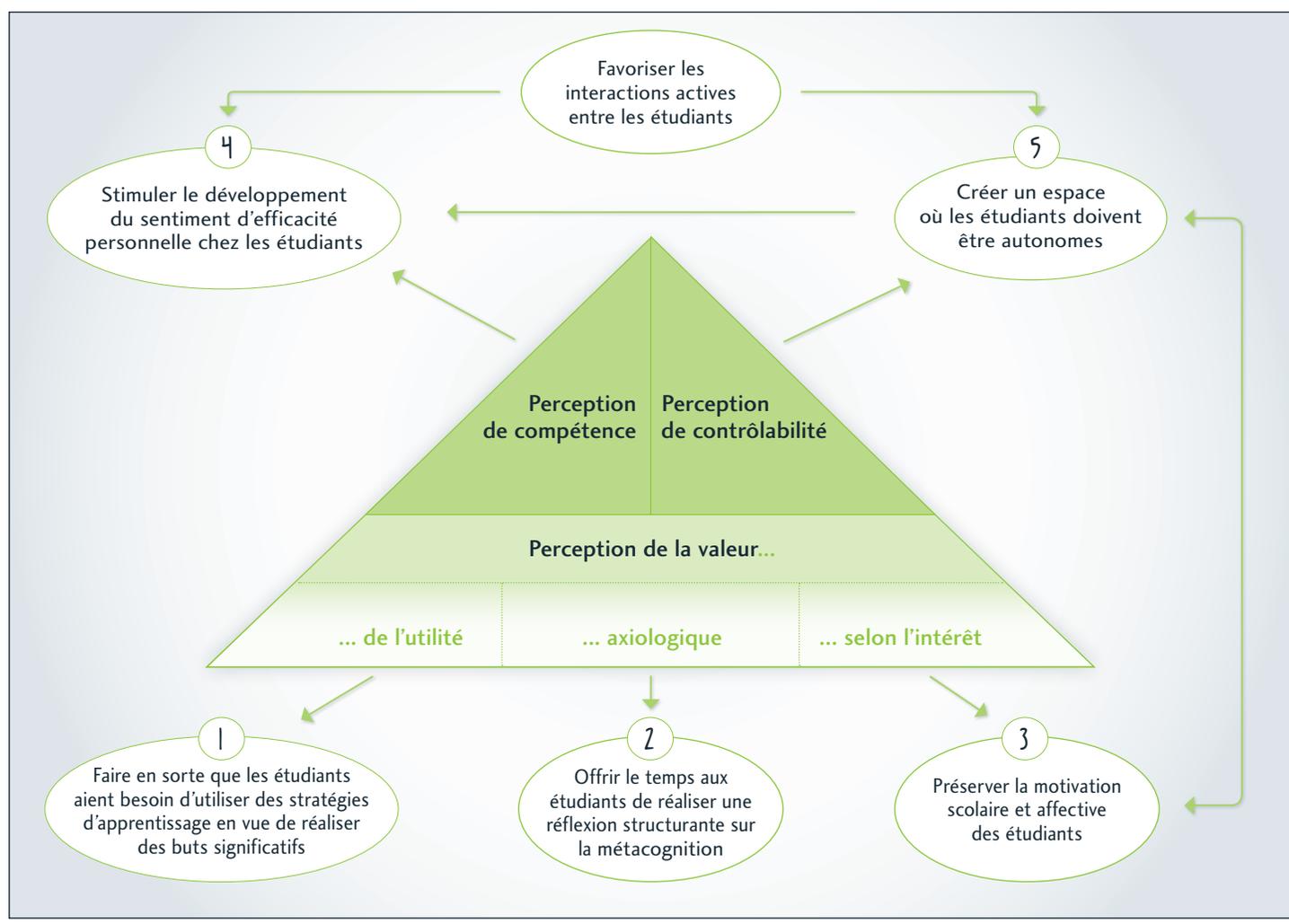
À cela s'ajoutent, dans le modèle de Viau (2009), deux autres sources importantes à la motivation scolaire : la *perception de compétence* et la *perception de contrôlabilité* pour réaliser une tâche. À partir de ce modèle, j'ai pu établir des liens avec les cinq facteurs relevés par Sannier-Bérusseau et Buysse (2015) : les trois premiers facteurs de la liste apparaissent susceptibles

de favoriser le développement de l'apprentissage autorégulé se rapportant à chacune des dimensions constituant la valeur ; les deux derniers peuvent, quant à eux, être reliés aux perceptions de compétence et de contrôlabilité. La **figure 1** schématise les liens entre les divers facteurs favorisant le développement de l'apprentissage autorégulé et les sources de la dynamique motivationnelle. C'est donc sur la base de ces relations que j'ai réfléchi à mes interventions en classe dans le but de soutenir mes étudiants dans leurs apprentissages.

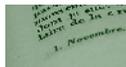
Dans les pages qui suivent, je présenterai cinq stratégies que j'ai mises en place pour favoriser la motivation de même que l'apprentissage autorégulé.

FIGURE 1

LES SOURCES DE LA DYNAMIQUE MOTIVATIONNELLE*



* Représentation inspirée de Viau (2009)



1 La perception d'utilité des stratégies d'apprentissage : augmenter le niveau de difficulté

C'est d'abord la perception d'utilité (voire de *nécessité*) envers les stratégies d'apprentissage qui doit être mobilisée pour espérer amener les étudiants à utiliser celles-ci, sans quoi ils ne les mettront pas en œuvre (Cartier, 2010), comme je l'ai constaté dans ma pratique. Je me suis alors demandé : dans quelles circonstances suis-je moi-même portée à utiliser, par exemple, des stratégies de lecture ? Lorsque le texte est compliqué, difficile, ou encore lorsque les objectifs d'apprentissage sont significatifs et impliquent un apprentissage en profondeur (par opposition à un apprentissage dit « de surface »).

La motivation scolaire puise dans la source de ce construit qu'est la valeur attribuée à une activité pédagogique.

Ainsi, j'ai réalisé que, si je voulais inciter mes étudiants à utiliser des stratégies d'apprentissage, il me fallait hausser le niveau de difficulté des activités que je leur proposais afin qu'ils ressentent le besoin de les utiliser, comme le stipule le premier des facteurs de Sannier-Bérusseau et Buysse (2015) pour favoriser le développement de l'apprentissage autorégulé. Cela me semblait paradoxal, dans la mesure où, dans mes cours de littérature, je simplifiais depuis des années mes tests de lecture afin de m'adapter à la perception que j'avais des compétences en lecture de mes étudiants, qui me semblaient de plus en plus faibles. J'ai donc complètement changé de cap : au lieu de donner des tests de lecture avec des petites questions de vérification, j'ai commencé à demander aux étudiants de faire des tâches d'analyse complexes, comme répondre, citations à l'appui, à des questions nuancées s'étendant sur tout le roman, ou du reste dresser le portrait physique et psychologique d'un personnage, figures de style et symboles à l'appui, encore là, tout au long du roman. En ce qui concerne la prise de notes, je les informe maintenant qu'à la suite d'un exposé magistral sur un courant littéraire, ils auront à réaliser un réseau de concepts présentant les liens entre l'époque (faits historiques, sociaux ou artistiques) et les caractéristiques du courant selon une logique de causalité, cela grâce à leurs notes de cours personnelles. En étant bien au fait des tâches complexes qui les attendent, les étudiants perçoivent très vite à quel point il leur est nécessaire d'utiliser différentes stratégies d'apprentissage pour en arriver à réaliser avec succès les activités que je leur propose. Et de un.

2 Des réflexions structurantes : réfléchir dans une perspective « méta »

Quant au deuxième facteur privilégiant le développement de l'apprentissage autorégulé, à savoir favoriser la métacognition et en faire un sujet de discussion et de réflexion structurante, j'ai dû me renseigner quelque peu sur le sens du concept de *réflexion structurante*. Par structurante, Buysse (2009) entend une réflexion sur « l'explication conceptuelle sous-tendant le savoir à intérioriser [...] et] la démonstration du sens que peut prendre ce savoir » (p. 594). Le deuxième facteur m'est apparu alors comme directement relié à la valeur axiologique que je propose pour compléter le modèle de Viau (2009).

Je présentais déjà des petites capsules théoriques concernant les stratégies d'apprentissage ; j'ai continué, mais en offrant davantage la parole aux étudiants. J'ai aussi créé un journal d'apprentissage dans lequel, entre autres choses, je pose aux étudiants des questions sur la réussite, sur leurs habitudes de travail scolaire et sur leur perception du niveau d'exigence requis aux études collégiales. En début de cours, je prends cinq minutes pour revenir sur les questions rendues dans leur journal afin d'en discuter avec eux. Je veux qu'ils réfléchissent à leur manière de travailler, qu'ils s'en distancent pour mieux jauger le tout. Je veux aussi qu'ils voient, par le temps que je consacre à ces questions, que c'est important à mes yeux (et aux yeux d'autres étudiants, qui ont d'ailleurs beaucoup à dire sur le sujet). Au fil de la session, j'ai commencé à poser des questions sur la matière et sur les activités que j'instaure également : Comment perçoivent-ils la place de la littérature dans leurs études ? Ont-ils des malaises avec la matière enseignée ? Que pensent-ils des travaux d'équipe ou des activités où ils ont à être actifs ? Il m'est vite apparu que la motivation des étudiants est aussi influencée par ces aspects, qui relèvent de leur perception axiologique. En effet, doit-on se surprendre qu'un étudiant soit peut motivé par la littérature s'il n'en comprend pas la signification ? Est-il cohérent d'attendre d'un étudiant s'inscrivant dans un paradigme d'apprentissage passif et compétitif qu'il soit à l'aise (et motivé) par une activité qui exige l'action et la collaboration avec d'autres étudiants ? Bien entendu, je n'ai pas la prétention d'avoir changé les perceptions des étudiants et les valeurs qui leur importent en 15 semaines, mais j'ai au moins créé un espace où ils ont à réaliser des réflexions structurantes (par le journal d'apprentissage) et j'ai donné du temps en classe pour revenir sur ces aspects liés à la métacognition. Je leur explique comment ces éléments peuvent influencer leurs apprentissages, ce qui permet d'amorcer, je l'espère, une réflexion de leur part ou, du moins, une prise de conscience de l'existence de ces enjeux. Et de deux.



3 La motivation : réaliser l'importance de l'affectif en apprentissage

Le troisième facteur est de préserver la motivation scolaire et affective. Le lien à la motivation est évidemment direct, mais comment interpréter cette recommandation ? Personnellement, je me suis plutôt concentrée, cette fois, sur la notion d'intérêt : faire en sorte que mes étudiants aiment ce sur quoi ils travaillent. J'ai tenté de les laisser aller vers des œuvres qui les inspirent (ce qui renvoie aussi à l'importance du contrôle, dont il sera question plus loin), de leur proposer des activités diversifiées (exposés magistraux, cercles de lecture¹, travaux d'équipe, recherches, activités en classe inversée, activités de création, etc.) afin que tous puissent, au moins à un certain moment, faire quelque chose qu'ils apprécient. J'ai avant tout organisé de nombreuses activités en équipe, les étudiants aimant généralement interagir avec leurs pairs. En outre, comme la notion d'intérêt s'avère essentiellement affective, j'ai veillé à travailler cette dimension avec mes étudiants lors des cercles de lecture : j'ai offert des rétroactions uniquement formatives dans le cadre de portfolio et de journaux de lecture, les étudiants ayant ainsi l'occasion d'obtenir des indications sur la qualité de leur travail et de s'ajuster, de ce fait, sans que leur réussite soit pénalisée par leurs premiers essais. Enfin, lorsque je dois leur donner des rétroactions dans des travaux sommatifs, je formule des commentaires bienveillants et prospectifs (tournés vers les stratégies à privilégier à l'avenir pour s'améliorer). Le lien à l'autorégulation, ici, c'est la volonté des étudiants de procéder à celle-ci (l'essence dans la voiture, pour rappeler l'analogie faite plus tôt). Et de trois.

4 L'apprentissage actif : pour améliorer le sentiment de compétence

Un grand nombre des interventions mentionnées jusqu'ici sont également reliées au quatrième facteur : offrir aux étudiants l'occasion d'interagir activement, les interactions ayant un effet sur l'autorégulation. Le conflit cognitif qui peut survenir par la confrontation des différentes interprétations des étudiants les aide à cheminer dans leurs apprentissages. Par ailleurs, il leur permet, par la rétroaction constante des pairs durant les interactions, d'ajuster leurs stratégies d'autoévaluation, point souvent lacunaire chez les étudiants plus faibles (c'est, je l'ai remarqué, le déclencheur, ce qui amorce les ajustements dans les stratégies). Travailler avec d'autres étudiants favorise aussi le développement de nouvelles stratégies de planification et d'ajustement pour le processus de régulation, le répertoire de chacun autour de ces stratégies étant enrichi par le partage qui s'effectue en cours de tâche.

Cependant, même si un étudiant se rend compte de certains problèmes en contrôlant la tâche qu'il accomplit, il importe, de surcroît, qu'il puisse croire être capable d'ajuster la situation. C'est ici que le sentiment d'*efficacité personnelle* (SEP) intervient. Le SEP se définit comme la perception de l'individu quant à ses capacités à réaliser une tâche puis à atteindre les résultats escomptés relatifs à celle-ci dans une situation donnée (Bandura, 2003). Ce SEP sera influencé surtout par les expériences de la personne (succès et échecs), malgré que d'autres facteurs entrent en jeu, tels l'observation, la persuasion verbale et l'état physiologique (Viau, 2009). Ici, je fais le lien avec la perception de compétence proposée par Viau dans son modèle.

Si nous souhaitons que nos étudiants développent une autonomie quant au travail intellectuel, il appert nécessaire de favoriser le développement de leur autorégulation.

Les interactions avec les pairs permettent d'ajuster cette perception de la réalité qu'ont certains étudiants, tout en fournissant différents éléments susceptibles d'améliorer leur SEP. En interagissant, les étudiants observent leurs pairs et peuvent s'encourager mutuellement ; ces interactions pourront aussi jouer sur les états physiologiques, notamment en diminuant l'anxiété. J'ai personnellement pu constater à quel point le SEP pouvait se développer lorsqu'on laisse les étudiants apprendre activement en interagissant lors d'activités. Par exemple, au début de la session, j'ai demandé à des étudiants de réaliser, lors d'un cercle de lecture, une analyse de plusieurs poèmes – un genre qui en déstabilise plusieurs et qui les renvoie souvent à une perception de compétence très faible. Les discussions réalisées lors des cercles ont permis aux étudiants de constater, d'une part, qu'ils ne sont pas seuls à avoir des difficultés lorsque vient le temps d'analyser et de comprendre des poèmes, ce qui les rassure grandement. De même, les bribes de ce qu'ils comprennent trouvent des échos dans la compréhension des autres, ce qui a pour effet de renforcer leur propre sentiment de compétence. D'autre part, les étudiants qui ont, au bout du compte, réalisé une fort bonne analyse de la plupart des poèmes se rendent à l'évidence qu'ils ne

¹ NDLR : Pour en savoir plus sur la manière dont Catherine Bélec met à profit les cercles de lecture dans ses cours, stratégie qui peut être mise en œuvre dès que l'on demande aux étudiants de lire des textes, consulter l'article intitulé « Les cercles de lecture au collégial : une stratégie pédagogique qui pourrait s'avérer profitable dans toutes les disciplines », paru dans la revue en 2016 (vol. 29, n° 4, p. 39-45) [aqpc.qc.ca/revue/article/cercles-de-lecture].



sont pas si mauvais, puisqu'ils y sont parvenus par eux-mêmes. Certes, je leur fournis un canevas de démarche d'analyse et, durant leurs délibérations, je viens les rassurer ou leur lancer une question visant à les réorienter; reste que le résultat est le fruit de leurs efforts, pas des miens. Ils sont compétents – ou du moins, bien plus qu'ils ne le croient à l'origine. Et de quatre.

5 L'étudiant en voie d'autonomie : trouver l'équilibre entre l'encadrement et le lâcher-prise

Quant à l'ultime facteur favorisant le développement d'un apprentissage autorégulé, il consiste à créer un espace où les étudiants doivent être autonomes. Cela complète parfaitement la boucle vers le dernier concept clé du modèle de la motivation de Viau (2009), à savoir la perception de contrôlabilité. J'ai alors tenté de réfléchir à ce que je pouvais laisser au contrôle de mes étudiants. J'organise donc en cours de session deux cercles de lecture où les étudiants ont la possibilité de choisir, parmi une sélection de livres, celui qu'ils préfèrent; de même que je les laisse organiser leur calendrier de lecture. Je leur donne quelques occasions de construire leurs connaissances par eux-mêmes, soit en effectuant leurs propres recherches, soit en observant. Par exemple, le jour où je dois donner la théorie sur les genres littéraires, j'arrive avec une valise pleine de livres appartenant à différents genres et je demande aux étudiants, en équipe, de recenser ce qu'ils croient être des genres, puis d'en faire un schéma représentant les principaux genres et sous-genres. Je laisse aussi de la latitude à certains égards dans la manière d'exprimer leurs apprentissages, par exemple dans leur réalisation d'un journal de lecture dont les étudiants peuvent choisir la forme (images, lettres à l'auteur, commentaires, extraits annotés), dans la mesure où certains critères liés au contenu sont respectés. Quelques étudiants ont demandé à réaliser un journal de lecture commun à travers un groupe privé sur Facebook (où ils m'ont invitée), ce média leur permettant non seulement d'échanger sur le livre, mais aussi de partager des entrevues de l'auteur, des documentaires portant sur les événements de l'œuvre, etc.

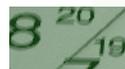
En tant que professeurs et spécialistes de contenu, nous devons prendre tellement de décisions devant lesquelles nous hésitons: nous tergiversons entre 10 œuvres passionnantes, entre telle ou telle façon de procéder à une évaluation! Nos choix sont parfois guidés par notre jugement professionnel. Dans ces cas-là, il n'est évidemment pas question de laisser les étudiants avoir du contrôle en la matière, puisque nous faisons ces choix à la lumière de notre expertise et de notre expérience en vue de les aider dans leurs apprentissages. Cependant, certains choix ne sont guidés... que par la nécessité de faire un choix!

C'est là qu'il est possible de laisser du contrôle aux étudiants, de leur donner de l'autonomie. Du même coup, ils renforcent leur sentiment de compétence (ils peuvent se tourner vers des approches avec lesquelles ils se sentent plus à l'aise) et leur engagement (ce qui les responsabilise face à la situation d'apprentissage où ils sont plus actifs), tout en profitant de la chance d'aller vers leurs intérêts intrinsèques. La motivation est alors mobilisée et l'autorégulation, favorisée. L'étudiant se trouve davantage en contrôle et responsable de la planification de ses apprentissages; il ne peut se reposer passivement sur son professeur uniquement. Et cela nous place, nous professeurs, devant un potentiel de créativité rafraîchissant et de belles initiatives. Personne n'est perdant ici. Et de cinq.

CONCLUSION

Tout bien considéré, la métacognition – et toutes les stratégies d'apprentissage que nous enseignerons – ne devient possible que grâce à certaines conditions. Ces dernières se trouvent profondément ancrées dans les sources de la dynamique motivationnelle du modèle de Viau (2009), soit la perception qu'un étudiant a de la valeur de l'apprentissage, la perception de sa compétence à le réaliser, de même que la perception qu'il a de sa marge de contrôle sur celui-ci. Si nous souhaitons que nos étudiants développent une autonomie quant au travail intellectuel, il est nécessaire de favoriser le développement de leur autorégulation et, pour ce faire, il faut envisager la métacognition dans un cadre bien plus global que le simple enseignement explicite de méthodes de travail.

Les professeurs, toutes disciplines confondues, ont davantage à s'intéresser au développement de l'apprentissage autorégulé, puisque c'est ainsi qu'ils amèneront progressivement leurs étudiants à devenir capables d'aller plus loin dans leurs apprentissages, et ce, de façon autonome. En outre, les facteurs permettant de favoriser le développement de l'autorégulation donnent l'occasion de travailler sur la motivation: c'est une approche que les professeurs ont tout intérêt à privilégier, du fait qu'elle est à la fois plus efficace que l'enseignement seul des stratégies d'apprentissage, mais, surtout, parce qu'elle permet d'améliorer la dynamique d'enseignement en proposant des défis stimulants aux étudiants et en donnant à ces derniers l'occasion d'être actifs, créatifs et responsables de leurs apprentissages. Ce n'est donc pas que les étudiants qui seront motivés par cette approche... mais aussi les professeurs!



RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

BANDURA, A. *Auto-efficacité: Le sentiment d'efficacité personnelle*, Paris, Éditions, De Boeck, 2003.

BUYSSÉ, A. «Médiations contrôlantes et structurantes. Une base pour penser la formation», *Revue suisse des sciences de l'éducation*, vol. 31, n° 3, 2009, p. 585-601.

BUYSSÉ, A. et collab. *Intervention sur les préférences d'apprentissage pour favoriser la persévérance et la réussite scolaire lors du passage de cycles ou de secteurs de formation du secondaire*, rapport de recherche – Programme Actions concertées (2014-AP-179006), 2014.

CARTIER, S. C. «Aider à apprendre de manière autonome», *Québec français*, vol. 157, 2010, p. 52-53.

CARTIER, S. C. et D. BUTLER. *Guide d'analyse et d'interprétation des résultats au QAPL. Apprendre par la lecture*, 2003, p. 1-17. [apprendreparlalecture.education/wp-content/uploads/2015/07/Guide-d'analyse-et-d'interprétation-des-résultats-au-QAPL.pdf].

DIGNATH, C. et G. BUTTNER. «Components of Fostering Self-Regulated Learning among Students. A Meta-Analysis on Intervention Studies at Primary and Secondary School Level», *Metacognition and Learning*, vol. 3, n° 3, 2008, p. 231-264.

GAGNIÈRE, L. *Comment inciter les régulations métacognitives pour favoriser la résolution de problèmes mal structurés ?*, thèse présentée à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève, juillet 2010.

OCDE. *Regards sur l'éducation: les indicateurs de l'OCDE*, Paris, France, 2003.

PINTRICH, P. R. et J. L. BLAZEWSKI. «Applications of a Model of Goal Orientation and Self-Regulated Learning to Individuals with Learning Problems», *International Review of Research in Mental Retardation*, vol. 28, 2004, p. 31-83.

PINTRICH, P. et E. DE GROOT. «Motivational and Self-Regulated Learning Component of Classroom Academic Performance», *Journal of Educational Psychology*, vol. 82, n° 1, 1990, p. 33-40.

RYAN, R. M. et E. L. DECI. «Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definition and New Directions», *Contemporary Educational Psychology*, vol. 25, 2000, p. 54-67.

SANNIER-BÉRUSSEAU, C. et A. BUYSSÉ. «Développer l'apprentissage autorégulé: état des lieux et perspectives», dans BUYSSÉ, A. et S. MARTINEAU (prés.). *Entre autorégulation, motivation et persévérance: l'autonomie*, colloque organisé dans le cadre du 83^e congrès de l'Acfas à l'Université du Québec à Rimouski, mai 2015.

VIAU, R. *La motivation à apprendre en milieu scolaire*, Montréal, ERPI, 2009.

Catherine BÉLEC est chercheuse et professeure de littérature au Cégep Gérald-Godin depuis plus de 10 ans. Inscrite au doctorat professionnel offert par l'Université de Sherbrooke, elle mène actuellement deux recherches subventionnées par PAREA, l'une sur l'apprentissage autorégulé en lecture dans différentes disciplines et l'autre sur la rétroaction multitype (combinant, grâce aux TICs, des commentaires écrits ou audios, des liens hypertextes, etc.). Elle a publié plusieurs articles sur la lecture dans la revue *Correspondance* et offre des formations en lien avec ceux-ci. Elle a également écrit plusieurs articles dans *Pédagogie collégiale* en lien avec ses recherches et pratiques professionnelles.

c.belec@cgodin.qc.ca

Conciliation Études-Travail



Téléchargez le guide d'accompagnement sur la page d'accueil du site

C'est quoi?

UN QUESTIONNAIRE EN LIGNE permettant à l'étudiant-employé d'obtenir un aperçu rapide de sa situation au regard de ses études, son travail et sa santé. Selon son profil, plusieurs stratégies, listes de réflexion et conseils pratiques lui seront proposés.







JeConcilie.com

UN LEVIER D'INTERVENTION EN CONCILIATION ÉTUDES-TRAVAIL SIMPLE ET PRATIQUE S'APPUYANT SUR DES DONNÉES PROBANTES ISSUES DE LA RECHERCHE.

UN TRAIT D'UNION ENTRE LES ÉTUDIANTS-EMPLOYÉS ET LES INTERVENANTS POUR LES ACCOMPAGNER DANS UNE DÉMARCHE VISANT À AMÉLIORER LEUR GET, ET ULTIMEMENT, À FACILITER L'obtention d'un diplôme!

Pour connaître l'instance de votre région
perseverancescolaire.com

INSTANCES RÉGIONALES DE CONCERTATION
 DE LA PÉRSÉVÉRANCE SCOLAIRE
 ET LA RÉUSSITE ÉDUCATIVE DU QUÉBEC

