

Port Acadie

Utilisation des stratégies d'apprentissage pour développer, par l'expérimentation, un sentiment d'efficacité personnelle chez les futurs enseignants

France Beaumier et Ghyslain Parent

Numéro 18-19, automne 2010, printemps 2011

URI : id.erudit.org/iderudit/1010303ar

DOI : [10.7202/1010303ar](https://doi.org/10.7202/1010303ar)

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Université Sainte-Anne

ISSN 1498-7651 (imprimé)
1916-7334 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Beaumier, F. & Parent, G. (2010). Utilisation des stratégies d'apprentissage pour développer, par l'expérimentation, un sentiment d'efficacité personnelle chez les futurs enseignants. *Port Acadie*, (18-19), 133–148. doi:10.7202/1010303ar

Résumé de l'article

Le but de cette étude est d'expliquer comment les futurs enseignants peuvent développer leur sentiment d'efficacité en enseignement et dans leur vie personnelle, grâce à un apprentissage expérientiel fondé sur l'acquisition et l'utilisation des stratégies cognitives, des stratégies métacognitives et du jugement métacognitif. Les 23 participants à cette étude étaient inscrits au baccalauréat en enseignement primaire et secondaire à l'Université Sainte-Anne, en Nouvelle-Écosse. Cette recherche exploratoire, de type qualitatif et quantitatif, se fonde sur la taxonomie de l'apprentissage expérientiel de Steinaker et Bell (1979) développée par Côté (1998). Les données retenues ont été recueillies à partir de rapports d'observation des étudiants, d'une entrevue semi-structurée et d'un questionnaire. Les résultats indiquent que les participants perçoivent une évolution du sentiment d'efficacité personnelle dans leurs apprentissages et leur enseignement auprès d'un élève en difficulté ainsi que dans leur vie personnelle.

Tous droits réservés © Université Sainte-Anne, 2010

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne. [<https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/>]

érudit

Cet article est diffusé et préservé par Érudit.

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche. www.erudit.org

Utilisation des stratégies d'apprentissage pour développer, par l'expérimentation, un sentiment d'efficacité personnelle chez les futurs enseignants

France Beaumier
Université du Québec à Trois-Rivières
Ghyslain Parent
Université du Québec à Trois-Rivières

Résumé

Le but de cette étude est d'expliquer comment les futurs enseignants peuvent développer leur sentiment d'efficacité en enseignement et dans leur vie personnelle, grâce à un apprentissage expérientiel fondé sur l'acquisition et l'utilisation des stratégies cognitives, des stratégies métacognitives et du jugement métacognitif. Les 23 participants à cette étude étaient inscrits au baccalauréat en enseignement primaire et secondaire à l'Université Sainte-Anne, en Nouvelle-Écosse. Cette recherche exploratoire, de type qualitatif et quantitatif, se fonde sur la taxonomie de l'apprentissage expérientiel de Steinaker et Bell (1979)¹ développée par Côté (1998). Les données retenues ont été recueillies à partir de rapports d'observation des étudiants, d'une entrevue semi-structurée et d'un questionnaire. Les résultats indiquent que les participants perçoivent une évolution du sentiment d'efficacité personnelle dans leurs apprentissages et leur enseignement auprès d'un élève en difficulté ainsi que dans leur vie personnelle.

Introduction

La compétence nécessaire pour intervenir efficacement auprès des enfants ayant des difficultés d'apprentissage est une partie importante de la formation des enseignants, puisque ces élèves sont incorporés dans les classes ordinaires. Cette compétence se développe du moment que les différentes stratégies d'apprentissage sont connues et utilisées d'abord par les enseignants eux-mêmes et ensuite que ces stratégies sont enseignées aux élèves.

Plusieurs auteurs² ont constaté que les élèves en difficulté avaient un déficit du traitement de l'information et que, par le fait même, ils n'utilisaient pertinemment que peu de stratégies dans les principales matières scolaires. Pour venir en aide à ces élèves et acquérir une certaine

1. N. W. Steinaker et M. R. Bell, *The experiential Taxonomy: A new approach to teaching and learning*, New York, Academic Press, 1979.
2. Georgette Goupil, *Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*, Montréal, Gaëtan Morin, 1997, 350 p.; Lise St-Laurent, *Enseigner aux élèves à risque et en difficulté au primaire*, Boucherville, Gaëtan Morin, 2002, 363 p.; C. E. Weinstein, « Strategic Learning/Strategic Teaching : Flip Sides of a coin », dans *Student Motivation, cognition, and Learning*, sous la direction de P.R. Pintrich, D.R. Brown, C.E. Weinstein, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, inc., 1994, p. 257-274.

compétence en ce domaine, les futurs enseignants ont intérêt à procéder par étapes : 1) d'abord prendre conscience qu'ils utilisent eux-mêmes des stratégies qui font en sorte qu'ils résolvent des problèmes et ensuite 2) faire le constat que tous n'utilisent pas les mêmes stratégies ou encore que l'ordre d'utilisation n'est pas le même. De plus, tout en réfléchissant sur leur manière d'apprendre, les futurs enseignants explorent des modes de transmission de cette stratégie à un individu, notamment à un élève en difficulté d'apprentissage, afin que ce dernier puisse s'en servir adéquatement dans ses propres apprentissages. Afin de favoriser le développement de cette compétence dans le cadre de leur formation d'enseignant, un cours a été construit en se fondant sur les étapes de l'apprentissage expérientiel³. Ainsi, les futurs enseignants, grâce à un partenariat entre l'Université Sainte-Anne et trois écoles du Conseil scolaire acadien provincial de la Nouvelle-Écosse, ont pu expérimenter l'apprentissage et l'enseignement des stratégies d'apprentissage et développer par là même un sentiment d'efficacité personnelle, à la fois en enseignement et dans leur quotidien.

Cet article résume donc le cadre conceptuel de cette étude et le déroulement de cette expérience d'apprentissage vécue à l'automne de l'année universitaire 2005. Un sommaire des résultats et de certains commentaires illustrant l'évolution du sentiment d'efficacité personnelle et professionnelle perçue par les étudiants pendant ce cours fera également l'objet de cet article.

Cadre conceptuel et méthodologique

Apprentissage expérientiel

Gaudet (2008)⁴, Larouche (2002)⁵ et Ouellet (2005)⁶ estiment que l'apprentissage expérientiel contribue au développement de l'estime de soi, du respect des autres, de la motivation intrinsèque et de la confiance

-
3. Richard Côté, *Apprendre – Formation expérientielle stratégique*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 1998, 255 p.
 4. Murielle Gaudet, « Étude du processus de développement du sentiment de l'efficacité personnelle et de l'estime de soi chez des femmes monoparentales participant à un programme d'éducation expérientielle », thèse inédite, Québec, Université Laval, 2008, 193 p.
 5. Monique Larouche, « Processus de transformation de la conscience de soi et de l'estime de soi observé par le médium du dessin comme élément d'un programme d'éducation expérientielle chez des femmes adultes », thèse inédite, Québec, Université Laval, 2002, 339 p.
 6. Sylvie Ouellet, « Les effets d'un programme d'éducation expérientielle à la communication par la musique auprès d'une clientèle en déficience intellectuelle », thèse inédite, Québec, Université Laval, 2000, 228 p.

dans ses capacités, ainsi qu'au plaisir d'apprendre. Une telle démarche d'apprentissage expérientiel favorise le développement des processus cognitifs et métacognitifs chez l'apprenant. Ce dernier, lors de son expérience, prend conscience de l'objet d'apprentissage, du but qu'il vise, des stratégies qu'il utilise pour l'atteindre, des réajustements lorsqu'il les juge pertinents et d'une autoévaluation du processus cognitif entrepris. Tout en suscitant le développement intégral de la personne, l'apprentissage expérientiel favorise l'émergence du sentiment d'efficacité personnelle.

La taxonomie de l'apprentissage expérientiel telle que développée par Côté (1998)⁷ comporte cinq étapes : 1) l'ouverture à l'apprentissage; 2) la participation à l'apprentissage; 3) l'identification à l'apprentissage; 4) l'intériorisation de l'apprentissage et 5) la dissémination de l'apprentissage.

Sentiment d'efficacité personnelle

Pionnier de l'apprentissage social, Bandura (2003)⁸ a démontré que, pour accomplir une tâche exigeant une performance donnée, il est essentiel qu'une personne ait, d'abord et avant tout, confiance en sa capacité d'orchestrer les données d'un problème, l'organisation stratégique des moyens, la motivation et la maîtrise des émotions pour pouvoir mener l'ensemble à bonne fin. C'est ce qu'il appelle le sentiment d'efficacité personnelle.

Or le fonctionnement intellectuel efficace exige beaucoup plus que la simple compréhension des connaissances factuelles et des procédés d'opérations dans des domaines précis. Il nécessite des stratégies cognitives et métacognitives généralisées, ainsi que l'utilisation du jugement métacognitif. L'emploi de ces trois composantes atteste que l'apprenant sait comment organiser, contrôler, évaluer et réguler ses processus mentaux dans différents domaines de connaissance⁹.

Pour sa part, Weinstein (1994)¹⁰ indique qu'un apprenant expert possède les éléments suivants : 1) la connaissance de sa manière d'apprendre; 2) la connaissance des différentes tâches scolaires; 3) la connaissance des stratégies et des techniques pour acquérir, intégrer, appliquer et réfléchir lors d'un nouvel apprentissage; 4) l'étendue de ses connaissances antérieures; et 5) la connaissance des contextes présent et futur dans lesquels les connaissances pourraient être utilisées. Or il est reconnu que ces caractéristiques ne sont pas suffisantes pour permettre

7. Richard Côté, *op. cit.*

8. Albert Bandura, *Auto-efficacité, op. cit.*

9. Richard Côté, *op. cit.* Bernadette Noël, *La métacognition*, Bruxelles, De Boeck-Wesmael s. a., 1991, 229 p.

10. C. E. Weinstein, *op. cit.*

à l'apprenant de vraiment maîtriser l'apprentissage. L'apprenant expert doit aussi savoir comment il utilise ces différents acquis pour atteindre ses objectifs lors de son expérience. Comme le mentionnent Noël (1991)¹¹ et Romainville (1993)¹², l'apprenant expert doit être capable de pouvoir déterminer s'il utilise les bonnes stratégies pour atteindre son but ou s'il doit les modifier. Ceci le conduira à devenir habile dans le contrôle de son fonctionnement cognitif et des effets produits par l'utilisation des stratégies cognitives et métacognitives. Zimmerman (1990)¹³ ajoute que, pour favoriser leur apprentissage, les individus doivent aussi contrôler leur environnement. Pour ce faire, ils doivent réguler les facteurs motivationnels, émotionnels et sociaux au même titre que les aspects cognitifs. Ils développeront ainsi une pensée régulatrice qui favorisera le développement du sentiment d'efficacité personnelle.

Toutes ces dimensions doivent occuper une place prépondérante en enseignement. L'enseignant efficace concentrera surtout ses énergies à enseigner aux élèves à connaître et à utiliser des stratégies cognitives et métacognitives, afin qu'ils apprennent à réguler leur apprentissage. Par ailleurs, le sentiment d'efficacité personnelle de l'enseignant dans l'exercice de sa tâche prend une double importance en ce sens qu'il influence deux personnes : l'enseignant lui-même et l'élève. À ce propos, Bandura (1993)¹⁴ soutient que les enseignants qui ne se perçoivent pas comme efficaces peuvent affecter le sentiment d'efficacité des élèves, et ces derniers pourraient devenir eux-mêmes inefficaces. Puisque le rôle de l'enseignant est majeur dans l'autoévaluation de l'efficacité personnelle de l'étudiant, il est donc extrêmement important que l'enseignant lui-même apprenne à se sentir efficace dans l'utilisation de stratégies d'apprentissage. En effet, les apprenants qui se reconnaissent efficaces ont tendance à percevoir une activité complexe comme un défi à relever et non comme une menace à éviter. Ils s'engagent pleinement dans ce défi en se fixant des buts stimulants et en prenant les moyens pour les atteindre. Ils attribuent un échec au manque d'efforts et ont tendance à les redoubler pour réussir. Cette attitude améliore les performances, et même aurait un impact certain sur l'apprentissage des élèves, principalement chez ceux qui éprouvent des difficultés.

11. Bernadette Noël, *op. cit.*

12. Marc Romainville, *Savoir parler de ses méthodes*, Bruxelles, De Boeck-Wesmael s.a., 1993, 122 p.

13. B.J. Zimmerman, « Self-Regulated and Academic Achievement : An Overview », *Educational Psychology*, Toronto, Allyn and Bacon, 1990, vol. 25, n° 1, p. 3-17.

14. Albert Bandura, « Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning », *Educational Psychologist*, Mahwah, N.J. L. Erlbaum Associates, Publishers, 1993, vol. 28, p. 117-148.

La **figure 1** illustre comment l'enseignant qui développe un sentiment d'efficacité personnelle aide les élèves à apprendre et stimule ainsi le développement de leur propre sentiment d'efficacité, ce qui engendre de meilleurs résultats scolaires et, du même coup, une réussite personnelle tant pour l'enseignant que pour l'élève. De plus, il influe en général autant sur la vie des enseignants que sur celle des élèves.

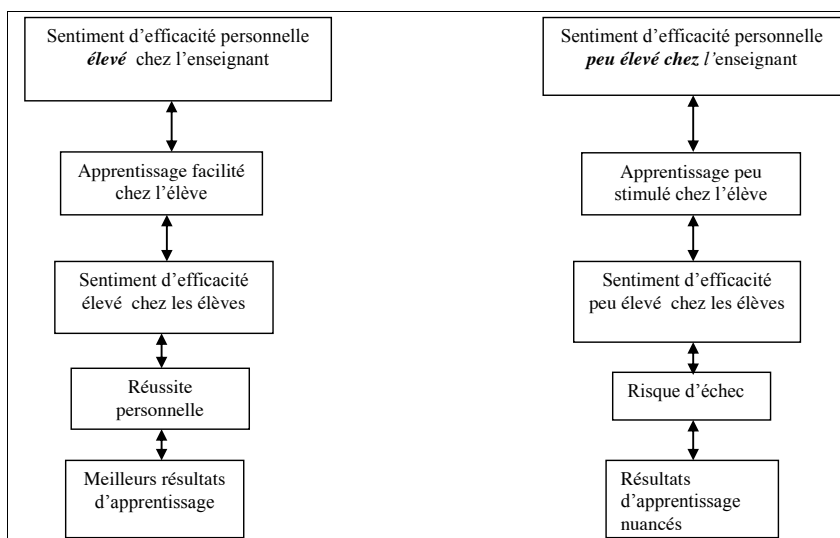


Figure 1 : Influence du sentiment d'efficacité personnelle de l'enseignant sur l'apprentissage de l'élève

Stratégies d'apprentissage

Pour certains auteurs, les stratégies d'apprentissage se composent de stratégies cognitives et de stratégies métacognitives. Ces derniers n'apportent aucune nuance entre les deux types de stratégies. Ainsi Perreadeau (2006)¹⁵ retient qu'une stratégie d'apprentissage consiste en une conduite de haut niveau exigeant une coordination de procédés, mise en œuvre par l'apprenant en fonction d'une finalité donnée. Pour sa part, Cartier (2000)¹⁶ définit les stratégies d'apprentissage comme un ensemble d'actions ou de moyens observables et non observables – comportements, pensées, techniques, tactiques – employés par un individu avec une intention particulière et ajustés en fonction des variables

15. Michel Perreadeau, *Les stratégies d'apprentissage – Comment accompagner les élèves dans l'appropriation des savoirs*, Paris, A. Collin, 2006, 251 p.
16. Sylvie Cartier, « Enseigner les stratégies d'apprentissage aux élèves du collégial pour que leur français se porte mieux », *Correspondance*, vol. 5, n° 2, 2000, p. 1–8.

d'une situation. Weinstein et Mayer (1986)¹⁷, quant à eux, considèrent les stratégies d'apprentissage comme des actions et des pensées des apprenants qui surviennent pendant l'apprentissage et qui influent sur leur motivation.

S'inspirant de Gagné (1985)¹⁸, Goupil (1997)¹⁹ précise que les stratégies d'apprentissage sont les façons dont un élève procède pour percevoir, sélectionner et organiser l'information qui lui est présentée. Elle précise que ces stratégies facilitent l'acquisition, l'emmagasiner ou l'utilisation de l'information. Sousa (2006)²⁰ définit les stratégies d'apprentissage comme des étapes ou des procédés efficaces et organisés dont un individu se sert pour apprendre, se souvenir ou pour accomplir certaines tâches. Ces outils et ces techniques l'aident à comprendre, à retenir de nouvelles connaissances ou habiletés, et à les intégrer d'une façon sensée à ses connaissances antérieures afin de pouvoir les utiliser plus tard.

Stratégies cognitives

D'autres auteurs comme Romainville (1993)²¹ et Gagné, Brien et Paquin (1976)²² font une distinction entre les stratégies cognitives et les stratégies métacognitives. La présente étude retient la définition des stratégies cognitives suivante : les stratégies cognitives sont un ensemble de procédés servant à traiter l'information. Elles orientent le processus de pensée de l'apprenant en lui fournissant une façon systématique de recueillir l'information, de l'organiser, de la retenir et de l'utiliser pour atteindre un but ou résoudre un problème.

Stratégies métacognitives et jugement métacognitif

Les stratégies métacognitives dont il sera aussi question dans cette étude se définissent par leur apport à l'apprentissage. Ainsi, les stratégies métacognitives consistent en la capacité d'évaluer son propre niveau de compétence dans une tâche déterminée, ainsi que les mécanismes mis en œuvre pour réguler le processus cognitif, en fonction des exigences de

17. Claire E. Weinstein et R. E. Mayer, *The teaching of learning strategy*, dans *Handbook of research on testing (3rd)*, sous la direction de M. C. Wittrock, New York, Macmillan, 1986, p. 315–327.

18. Robert Mills Gagné, *The conditions of learning*, New York, CBS College Publishing, 1985, 339 p.

19. Georgette Goupil, *op. cit.*

20. David A. Sousa, Brigitte Stanké, Gervais Sirois, *Un cerveau pour apprendre différemment*, Montréal, Éditions de la Chenelière, 2006, 172 p.

21. Marc Romainville, *op. cit.*

22. Robert Mills Gagné, R. Brien et R. Paquin, *Les principes fondamentaux de l'apprentissage : application à l'enseignement*, Montréal, Éditions HRW, 1976, 148 p.

la tâche à accomplir. Les stratégies métacognitives permettent donc aux apprenants d'améliorer leur performance d'apprentissage par le fait de prendre conscience de leur processus d'apprentissage.

Quant au jugement métacognitif, cette étude empruntera la définition de Côté (1998)²³, qui le décrit comme suit : le jugement métacognitif est un processus mental dont l'objet est une évaluation de la qualité de la compréhension de l'apprentissage et du but qu'il vise, de la pertinence des connaissances et des stratégies d'apprentissage utilisées. Il sera la base d'une décision de modifier ou non le processus d'apprentissage ou le cheminement entrepris pour atteindre un objectif. En fait, le jugement métacognitif permet de porter un jugement sur l'autorégulation des stratégies cognitives et métacognitives et d'ajuster leur utilisation afin de maximiser l'apprentissage.

Méthode de recherche

Expérience d'apprentissage des futurs enseignants

Pour les fins de cette étude, un programme échelonné sur treize rencontres d'une heure quinze minutes chacune est proposé dans le but d'offrir des expériences d'apprentissage favorisant le développement du sentiment d'efficacité personnelle dans l'utilisation des stratégies d'apprentissage et du jugement métacognitif. Cette formation a réuni 23 participants qui ont réalisé six à huit interventions auprès d'un élève en difficulté.

Afin d'évaluer la démarche du futur enseignant, on a utilisé une entrevue semi-dirigée, des rapports d'intervention et un questionnaire comme outils de cueillette des données. La première rencontre a été consacrée aux tâches suivantes : 1) présenter le plan de cours et la recherche; 2) expliquer la démarche d'apprentissage expérientiel; 3) remplir le formulaire de participation à la recherche dans le cadre de ce cours; et 4) recueillir à l'aide d'un questionnaire la connaissance des étudiants en ce qui a trait aux stratégies d'apprentissage et au jugement métacognitif des participants. Ce contenu a permis de franchir les deux premières étapes de la démarche d'apprentissage expérientiel, soit l'« ouverture » et la « participation ». À partir de l'étape de l'« identification », la démarche d'apprentissage se poursuit tout en favorisant l'appropriation des stratégies d'apprentissage apprises lors des étapes précédentes et utilisées lors de différentes activités d'intégration. C'est à cette étape que les interventions avec l'élève commencent. Graduellement, le futur enseignant met en pratique l'enseignement des stratégies d'apprentissage et d'en-

23. Richard Côté, *op. cit.*

seignement. Après chacune des rencontres, il note ses réflexions portant sur la connaissance et l'utilisation de ses propres stratégies d'apprentissage, et l'identification des stratégies d'apprentissage de l'élève. De plus, il développe graduellement un jugement métacognitif, ce qui lui permet d'évaluer les liens entre sa représentation de la tâche et les exigences qu'entraînent cette tâche, d'évaluer ce qu'il sait et ce qui lui manque pour accomplir la tâche, d'anticiper, de contrôler, de gérer et de réguler son utilisation des stratégies cognitives et métacognitives de façon à développer son sentiment d'efficacité personnelle.

Chaque rencontre hebdomadaire des étudiants universitaires en salle de classe comporte trois phases : 1) une mise en situation où il y aura une présentation de cas ou une visualisation ou une résolution de problème; 2) une exploitation faisant appel à une discussion quant à l'utilisation des stratégies cognitives, métacognitives et du jugement métacognitif; et 3) une synthèse personnelle de l'apprentissage réalisé.

Rapports d'observation

Après chaque intervention qu'ils faisaient auprès de leur élève en difficulté, les étudiants devaient rédiger un rapport. Comme prévu, les premier, troisième et dernier rapports servaient à vérifier si les étudiants percevaient une augmentation graduelle de leur utilisation des stratégies cognitives, des stratégies métacognitives ainsi que du jugement métacognitif. Chaque rapport était constitué de trois parties : 1) la planification de l'intervention qu'ils devaient faire auprès de l'élève; 2) un compte rendu des apprentissages de l'élève; et 3) la description de leur expérience personnelle en termes d'évolution de leur sentiment d'efficacité personnelle dans leur apprentissage professionnel.

Entrevues semi-structurées

La structure de l'entrevue semi-structurée est inspirée du protocole d'entrevue d'Otis *et al.* (1999)²⁴, qui ont effectué une recherche se fondant sur la taxonomie de l'apprentissage expérientiel. Le questionnaire est constitué de trois parties : 1) introduction (renseignements factuels); 2) opinion sur le programme; et 3) poursuite de l'utilisation de l'apprentissage expérientiel. Cette entrevue semi-structurée se situe une semaine

24. Joanne Otis, Lucille Baillargeon, Richard Côté, Gabrielle Vermette, Kathia Fournier, Sylvie Séguin, Danielle Veilleux, Jacynthe Rousseau, Rose Burelle, Marie-Claude Audet, Gaston Godin et Christian Fortin, *Mon bien-être sexuel et celui des autres. Validation d'un design pédagogique destiné à mettre en œuvre l'approche expérientielle appliquée au bien-être sexuel et à la prévention des MTS et du sida après des jeunes en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*, Québec, Régie régionale de la santé et des services sociaux, 1999.

après la fin des cours, soit après l'étape de « dissémination ». Elle offre l'occasion aux participants d'exprimer leur cheminement vécu pendant l'expérimentation. Tous manifestent un transfert des apprentissages qu'ils effectuent dans leur vie personnelle. Pour les fins de cette étude, six questions, qui se retrouvent en annexe, seront utilisées.

Questionnaire

Le questionnaire *Sentiment d'efficacité personnelle en situation d'apprentissage et d'enseignement* a été construit en respectant les trois dimensions suggérées par Bandura (2003)²⁵, à savoir : 1) le niveau; 2) la généralisation; et 3) la force de l'efficacité personnelle perçue. Le *niveau* fait référence au degré de difficulté que peuvent représenter les exigences d'une tâche. La *généralisation* représente l'étendue du sentiment d'efficacité d'un individu dans une diversité d'activités relatives à différents domaines. La *force* représente le seuil d'assurance personnelle en ses aptitudes pour se lancer dans une action. Pour établir la force, l'individu doit évaluer le degré de croyance qu'il a en sa capacité d'exécuter des activités présentant différents niveaux d'exigence d'une tâche.

Ce questionnaire comporte 37 énoncés qui ont été élaborés en s'inspirant des conditions du processus d'apprentissage significatif telles que décrites par Côté (1998)²⁶. Ces 37 énoncés se regroupent en trois échelles distinctes : 1) stratégies d'apprentissage [STRAT comprenant dix-neuf énoncés]; 2) jugement métacognitif [JUM comprenant neuf énoncés]; et 3) enseignement [SAE comprenant neuf énoncés]. Par ailleurs, un score global est établi en faisant la moyenne des résultats obtenus aux trois échelles.

Résultats et discussion

Les observations suivantes sont ressorties des rapports d'observation des futurs enseignants. D'abord, la formation portant sur l'apprentissage expérientiel de l'utilisation des stratégies cognitives et métacognitives, ainsi que le développement du jugement métacognitif, a incité les futurs enseignants à se percevoir plus efficaces dans l'utilisation des stratégies cognitives et métacognitives, ainsi que du jugement métacognitif lors de leurs interventions auprès de leur élève et dans la rédaction de leurs rapports d'interventions. Selon Gibbs et Jenkins (1981)²⁷, l'étudiant formé à l'utilisation de stratégies devient plus conscient de son apprentissage. Il devient capable de réfléchir sur son apprentissage, de recon-

25. Albert Bandura, *Auto-efficacité*, op. cit.

26. Richard Côté, op. cit.

27. Graham Gibbs et Alan Jenkins, *Teaching Students to Learn: a Student-Centred Approach*, Milton Keynes, Open University Press, 1981.

naître et de distinguer les exigences de chaque tâche. Selon Daudelin *et al.* (2005)²⁸, les enseignants doivent prendre conscience de leur propre processus d'apprentissage, et leur formation devrait mettre l'accent sur l'importance de susciter la réflexion favorisant l'autorégulation de l'apprentissage.

Dans leur propos, les étudiants ont indiqué une amélioration de l'utilisation des stratégies cognitives et métacognitives, ainsi que le développement du jugement métacognitif. Ce qui a permis aux futurs enseignants de réfléchir sur leur propre action, de prendre conscience du cheminement les ayant conduits à l'atteinte de leur objectif, de constater eux-mêmes leurs erreurs et de chercher des solutions adéquates pour les pallier. Pour plusieurs participants, la réflexion sur leur propre action dépasse le cadre de l'intervention auprès de l'élève. En effet, leur cheminement les incite à réfléchir à l'amélioration de leur sentiment de compétence, à leur confiance en eux-mêmes et à la pertinence de leur choix de carrière. Le **tableau 1** présente quelques exemples permettant d'illustrer ces propos.

Tableau 1 : Propos des rapports d'interventions

« Ma performance pendant l'intervention s'est améliorée parce que je peux mieux comprendre les étapes qu'elle [élève en difficulté] prend pour arriver à la conclusion. » (Le participant 19)

« Je ne peux pas même expliquer mon sentiment d'accomplissement... Je suis confiante que je serai capable d'aider les élèves en difficulté dans ma salle de classe. » (Le participant 21)

« Les rapports d'interventions m'ont permis de mieux me connaître... Cette prise de contact avec l'enseignement stratégique, donc inévitablement (sic) avec l'apprentissage des stratégies, est une révélation... Ce cours m'a offert des outils qui m'ont permis de solidifier ma confiance en ma capacité d'enseigner efficacement à mes futurs élèves. » (Le participant 4)

« Je suis confiant dans ma performance et je pense faire une réelle différence dans la vie scolaire de l'élève... Suite à ces interventions, je pense que l'enseignement-ressource [orthopédagogie] est un des domaines de spécialisation qui m'intéressent. » (Le participant 9)

Les propos recueillis lors de l'entrevue semi-dirigée indiquaient que la formation portant sur l'apprentissage expérientiel de l'utilisation des stratégies cognitives et métacognitives et sur le développement du jugement métacognitif a incité les futurs enseignants à se percevoir comme étant plus efficaces dans l'utilisation des stratégies cognitives et métacognitives et en matière de jugement métacognitif lors de leurs interventions auprès de leur élève et dans la rédaction de leurs rapports d'inter-

28. Colette Daudelin, Sonia Lefebvre, Monique Brodeur, Julien Mercier, Marc Dussault et Jeanne Richer, « Évolution des pratiques et des conceptions de l'enseignement, de l'apprentissage et des TIC chez des enseignants du primaire en contexte de développement professionnel », *Revue des sciences de l'éducation*, Montréal, vol. 31, n° 1, 2005, p. 79–110.

ventions. Selon Gibbs et Jenkins (1981)²⁹, l'étudiant formé à l'utilisation de stratégies devient plus conscient de son apprentissage. En effet, il devient capable de réfléchir à son apprentissage et de reconnaître et de distinguer les exigences de chaque tâche. Souscrivant à des propos similaires, Daudelin *et al.* (2005)³⁰ mentionnent que les enseignants se doivent de prendre conscience de leur propre processus d'apprentissage et que leur formation devrait mettre l'accent sur l'importance de susciter la réflexion favorisant ainsi l'autorégulation de l'apprentissage.

Pour plusieurs participants, la réflexion sur leur propre action dépasse le cadre de l'intervention auprès de l'élève. En effet, leur cheminement les incite à réfléchir à l'amélioration de leur sentiment de compétence, à leur confiance en eux et à la pertinence de leur choix de carrière. En fait, l'apprentissage expérientiel qu'ils ont vécu a contribué à modifier leur perception de leur efficacité personnelle dans leur vie en général. Ils ont su faire des transferts de connaissances et d'attitudes dans leur manière de percevoir l'enseignement et leur vie personnelle. Ces propos permettent de comprendre l'intériorisation que les participants ont faite de leurs apprentissages. Il y a lieu de voir que les futurs enseignants perçoivent les changements tant du point de vue professionnel, émotionnel que cognitif. Cet apprentissage a aussi apporté une contribution quant aux valeurs à véhiculer lorsqu'on enseigne aux élèves en difficulté. Le **tableau 2** permet de présenter quelques exemples permettant d'illustrer ces propos.

Tableau 2 : Propos de l'entrevue semi-dirigée

J'ai dit : « Maman est-ce que tu savais que tu utilisais une stratégie cognitive ? Maintenant tu pourrais comme t'autoévaluer » ... Je lui disais cela. C'était juste pour avoir une façon d'intérioriser cet apprentissage. (Le participant 11)

Je pense que je suis un peu plus compréhensive maintenant. Moi, j'ai un frère et j'ai une sœur. Les deux sont plus jeunes. Mon frère et moi n'avons jamais eu de problèmes à l'école, mais ma sœur avait plusieurs problèmes à l'école. Elle avait plus besoin de l'aide de nos parents. Je pense que, moi, je comprends mieux maintenant. Je comprends qu'elle manque juste de stratégies que moi et mon frère avions déjà. Je la comprends mieux; alors, c'est vraiment pertinent dans ma vie personnelle. (Le participant 3)

J'ai enseigné la même matière en utilisant quatre différentes interventions pour stimuler la compréhension de cet élève... On nous a enseigné à voir comment résoudre le problème d'un élève en difficulté. Ce n'est pas tout le monde qui comprend de la même manière... (Participant 18)

Je vois l'importance à utiliser les [jugements métacognitifs] dans ma vie personnelle; comme je dis, ce n'est pas seulement dans mes cours qu'il faut l'utiliser, mais dans tout ce que je fais même chez moi quand je prends des décisions. Il faut évaluer comme on le fait toujours, mais je ne sais pas si c'est intentionnellement ou d'une façon inconsciente que je le faisais, mais maintenant je sais ce que je fais et pourquoi. (Le participant 1)

29. Graham Gibbs et Alan Jenkins, *op. cit.*

30. Colette Daudelin *et al.*, *op. cit.*

Le questionnaire *Sentiment d'efficacité personnelle en situation d'apprentissage et d'enseignement* est utilisé à trois occasions lors du programme d'apprentissage expérientiel : 1) *au Temps 1*, avant l'expérimentation lorsque les participants doivent faire appel à leurs connaissances antérieures pour y répondre; 2) *au Temps 2*, à la fin de l'étape de *participation* à l'apprentissage, lorsque toutes les prémisses de l'expérimentation sont mises en place; et 3) *au Temps 3*, à la fin de l'expérimentation, après l'étape de *dissémination* de l'apprentissage.

C'est ainsi que l'analyse des résultats du questionnaire *Sentiment d'efficacité personnelle des futurs enseignants en situation d'apprentissage et d'enseignement* se fera en tenant compte des trois aspects suivants en lien avec le sentiment d'autoefficacité [SEPAE] : 1) l'amélioration perçue de l'utilisation des stratégies cognitives et métacognitives dans *l'apprentissage personnel* des futurs enseignants [SAG]; 2) l'amélioration perçue de l'utilisation des stratégies cognitives et métacognitives dans *l'apprentissage de l'enseignement* des futurs enseignants [SAE]; et 3) l'amélioration perçue de l'utilisation du jugement métacognitif dans *l'apprentissage personnel et professionnel* des futurs enseignants [JUM].

Le **tableau 3** illustre les résultats du questionnaire *Sentiment d'efficacité personnelle des futurs enseignants en situation d'apprentissage et d'enseignement* aux Temps 1, 2 et 3 de passation quant à leur perception de l'utilisation des stratégies d'apprentissage et du jugement métacognitif en situation d'apprentissage et de l'utilisation des stratégies d'apprentissage et du jugement métacognitif en situation d'enseignement.

Tableau 3

Présentation des résultats obtenus par les participants (n = 23) quant aux trois échelles du questionnaire « Sentiment d'efficacité personnelle en situation d'apprentissage et d'enseignement » : [SAG], [JUM] et [SAE] ainsi qu'au score global [SEPAE] aux trois temps de l'expérimentation

Variable	Temps	F de Fisher F(2,44)	T1	T2	T3	Degré Signification		
			Moyenne (É.T.)	Moyenne (É.T.)	Moyenne (É.T.)	T1-T2	T2-T3	T1-T3
SEPAE		11,04***	5,80 (0,65)	5,57 (0,71)	6,21 (0,56)	-	***	-
SAG		8,15***	6,03 (0,53)	5,78 (0,62)	6,30 (0,57)	-	***	-
JUM		12,64***	5,58 (0,67)	5,32 (0,91)	6,12 (0,60)	-	***	*
SAE		7,29**	5,58 (1,13)	5,39 (0,99)	6,14 (0,65)	-	***	*

* p<0,05; ** p<0,01; ***p<0,001; p= non significatif

Les résultats présentés au tableau 3 indiquent qu'il existe des différences statistiquement significatives entre le Temps 2 et le Temps 3 de l'expérimentation. Ceci évoque qu'il y a une évolution significative du sentiment d'efficacité personnelle chez les participants. D'autre part, l'observation des résultats permet de constater une diminution des résultats entre le T1 et le T2. En effet, lorsque ces participants remplissent le questionnaire proposé au premier test, ceux-ci font appel aux connaissances antérieures qu'ils croient avoir. Cependant, dès qu'ils acquièrent des connaissances précises sur le sujet, ils réajustent l'évaluation de leurs connaissances réelles lorsqu'ils répondent au questionnaire au deuxième temps.

Bandura (2003)³¹ soumet différentes hypothèses pouvant expliquer ce phénomène. La première a trait à l'ignorance des exigences d'une tâche. En effet, s'il y a méconnaissance des exigences qui doivent être satisfaites pour exécuter une tâche, le sujet ne peut juger correctement des aptitudes qu'il possède pour la réaliser. La deuxième hypothèse explique que la complexité d'une tâche fait appel à différentes opérations cognitives où le sujet peut être très compétent pour exécuter certaines opérations et en comprendre moins bien d'autres. En fonction de celles sur lesquelles il focalise, son jugement d'efficacité personnelle variera. Toujours selon Bandura (2003)³², la troisième hypothèse a trait à l'évaluation excessive du succès, qui peut provenir de trois sources : 1) l'évaluation des capacités personnelles est exacte, mais les exigences de la tâche sont sous-évaluées; 2) les capacités sont surestimées, mais la tâche est bien comprise; et 3) les capacités sont surestimées et la tâche est sous-évaluée.

En fait, les résultats au questionnaire *Sentiment d'efficacité personnelle des futurs enseignants en situation d'apprentissage et d'enseignement* semblent indiquer que les participants à la présente recherche surestiment leurs connaissances relatives aux notions traitant de l'importance du rôle des stratégies cognitives et métacognitives dans leur apprentissage personnel et dans leur planification des interventions auprès des élèves. Ainsi, ils surévaluent leurs aptitudes quant à leur connaissance de l'utilisation des stratégies cognitives, des stratégies métacognitives et du jugement métacognitif dans leur apprentissage. Cependant, dès qu'ils ont suivi la première partie de la formation qui visait à leur faire prendre conscience de ce qu'ils savaient réellement pour pouvoir répondre aux exigences de la tâche, ils ont ajusté leur autoévaluation, ce qui explique la légère baisse des résultats de la deuxième passation. Cette prise de

31. Albert Bandura, *Auto-efficacité*, op. cit.

32. *Ibid.*

conscience porte à croire que les participants s'éveillaient, dès la fin de l'étape de la *participation*, à un retour réflexif sur leur fonctionnement cognitif [métacognition] en évaluant plus justement leurs connaissances et leurs habiletés par rapport aux stratégies cognitives et métacognitives ainsi qu'au jugement métacognitif.

Entre les deuxième et troisième passations du questionnaire, on note une évolution du sentiment d'efficacité personnelle perçu par les participants et ce, dans les trois sous-échelles évaluées [SAG, JUM et SAE] ainsi que dans l'échelle totale [SEPAE]. Il y a donc lieu de croire que tous les participants ont profité du programme d'apprentissage expérientiel pour développer leurs stratégies cognitives, leurs stratégies métacognitives, leur jugement métacognitif ainsi que des compétences dans le cadre de leur apprentissage et de l'enseignement de stratégies à un élève en difficulté d'apprentissage.

Le projet d'interventions auprès d'un élève suscite chez les participants un sentiment de contrôle personnel vis-à-vis de leur propre développement des stratégies cognitives et métacognitives et de leur jugement métacognitif. Allant dans le sens de Romainville (1993)³³, ils se focalisent sur la maîtrise de l'utilisation efficace de stratégies afin d'améliorer leur apprentissage personnel et leur apprentissage de l'enseignement.

Le retour réflexif des futurs enseignants sur leur pratique ainsi que l'ajustement constant de leur planification engendrent un sentiment d'accomplissement personnel et de compétence. Ces propos s'inscrivent dans la pensée de Doudin et Martin (1992)³⁴, qui évoquent l'importance de favoriser l'autoréflexion, l'automodification et l'autoévaluation du fonctionnement cognitif de chaque enseignant afin qu'il puisse inciter le développement de ces capacités chez les élèves.

33. Marc Romainville, *op. cit.*

34. Pierre-André Doudin et Daniel Martin, « Métacognition et Formation des enseignants », dans *Métacognition et compétences réflexives*, sous la direction de Louise Lafortune, Pierre Mongeau et Richard Pallascio, Montréal, Éditions Logiques, 1998, p. 23-46.

Conclusion

Le contenu de cet article apporte une contribution aux connaissances relatives à la formation des enseignants. Il expose l'importance de l'apprentissage expérientiel comme élément contribuant à l'évolution du sentiment d'efficacité personnelle chez les futurs enseignants, quant à leur utilisation des stratégies cognitives, des stratégies métacognitives et du jugement métacognitif — ce qui favorise la transmission de ces compétences aux élèves.

La formation des enseignants devrait se fonder sur une conception de l'apprentissage qui responsabilise l'apprenant face à son apprentissage. Cependant, il semble évident que, pour ce faire, l'enseignant doit vivre cette responsabilisation face à sa propre formation. L'enseignant doit favoriser l'acquisition des savoirs, des savoir-faire et du savoir-être. Ceci exige qu'il soit lui-même conscient de sa propre progression afin d'adhérer à de nouvelles approches pédagogiques et à de nouvelles interventions auprès des élèves. Il est clair que le programme d'apprentissage expérientiel exploité dans la présente étude va dans ce sens.

Lafortune et Turcotte (2006b)³⁵ suggèrent fortement que les enseignants en exercice exploitent davantage leur jugement professionnel. Pour réaliser cet objectif, ils se doivent d'explorer différents points de vue, de justifier le leur, de le comparer avec celui ou ceux d'autres personnes et de le remettre en question si nécessaire. Par ce fait, ils prennent conscience de leurs attitudes et de leurs croyances pour comprendre le rôle des aspects rationnels et affectifs dans leurs prises de décisions. Les résultats de la présente étude, surtout en ce qui a trait aux données qualitatives, montrent aussi que le programme d'apprentissage expérientiel a permis aux participants de développer des compétences transversales, notion dont on n'a pas discuté jusqu'ici, et qui pourrait faire l'objet d'une autre étude.

Dans le même ordre d'idées, pour Lafortune et Turcotte (2006c)³⁶, l'enseignant professionnel doit faire une pratique réflexive qui touche trois composantes : 1) réfléchir à sa pratique évaluative et l'analyser; 2) transposer les apprentissages dans des actions et des retours sur les expériences; et 3) développer son modèle de pratique en constante évo-

35. Louise Lafortune et Sylvie Turcotte, *Projet Accompagnement Recherche Formation pour la mise en marche du Programme de formation de l'école québécoise*, Fascicule 3 : Exercice et développement du jugement professionnel, UQTR : résultats préliminaires, 2006b.

36. Louise Lafortune et Sylvie Turcotte, *Projet Accompagnement Recherche Formation pour la mise en marche du Programme de formation de l'école québécoise*, Fascicule 7 : La pratique réflexive vers une évaluation de compétences, UQTR : résultats préliminaires, 2006c.

lution. Il est très clair que ces trois composantes s'appliquent à tout enseignant, mais elles s'appliquent aussi à l'intervenant auprès d'élèves en difficulté d'apprentissage et d'adaptation qui doit tenir compte des caractéristiques et des besoins spéciaux des élèves. À la lumière de l'expérience vécue à travers la présente recherche, il va sans dire que l'apprentissage expérientiel s'inspirant de Côté (1998)³⁷ n'est pas étranger à la maîtrise, dans une certaine mesure, de ces trois composantes.

37. Richard Côté, *op. cit.*