

# ASSUMER PLEINEMENT SON RÔLE DE MÉDIATEUR



ÉRIC CHASSÉ  
Conseiller pédagogique  
Cégep de Saint-Hyacinthe

*Il est surtout important de se concentrer sur ce que nos étudiants n'apprennent pas.*

(Ruph et St-Jarre, 2006)

Il y a quelques années, en voyant mon garçon de quatre ans s'impatienter alors qu'il tentait de mettre en marche son nouveau lecteur de disque portable, j'ai réagi en bon père de famille : je lui ai donné quelques indications un peu floues puis, constatant son incompetence, je me suis impatienté à mon tour, agacé par sa lenteur. Enfin, tenaillé par un vague sentiment de culpabilité, j'ai pris le temps de lui inculquer les rudiments de base de cet appareil. Surprise. Il a tout compris en quelques secondes !

Cet incident banal a ravivé une préoccupation tenace chez moi. Est-ce que je suis un enseignant qui favorise le développement cognitif de ses étudiants ? Est-ce que mes stratégies pédagogiques sont bien adaptées aux styles d'apprentissage et aux difficultés particulières de mes étudiants ? Est-ce que je contribue à la construction de leur intelligence ?

## UN POTENTIEL À DÉVELOPPER

*Ce ne sont pas tant des techniques ou des méthodes qu'il faut enseigner, mais plutôt les principes stratégiques qui sous-tendent l'utilisation appropriée et souple de celles-ci, l'essentiel étant que les étudiants comprennent pourquoi, quand et comment utiliser telle technique ou telle méthode.*

(Ruph et Hrimech, 2001)

Amener un étudiant à développer de meilleures méthodes de travail et à faire appel spontanément à ses aptitudes dans divers contextes, n'est-ce pas un des grands objectifs que l'on se fixe en tant qu'enseignant ? Comment se fait-il que, malgré les progrès pédagogiques considérables des dernières années et nos interventions orientées sur la méthodologie du travail intellectuel, les étudiants nous paraissent parfois si démunis et si peu autonomes intellectuellement ?

De toute évidence, plusieurs étudiants ont du mal à s'adapter aux exigences du milieu collégial. Plus de 40% des cégépiens échouent à au moins un cours au premier trimestre. Plusieurs enseignants constatent que nombre d'entre eux n'ont pas acquis au secondaire les bases intellectuelles et méthodologiques nécessaires à leur intégration. Certains d'entre eux peinent à réaliser des opérations banales et fondamentales : faire une règle de trois, résumer un court texte, dégager les éléments importants d'un énoncé, synthétiser et mémoriser des notions abstraites, écrire dans un français correct, et j'en passe. Les professeurs d'université observent le même phénomène : les étudiants manquent d'habiletés d'apprentissage et d'autonomie (Ruph et Hrimech, 2001). D'aucuns diront que les parents et les enseignants du secondaire n'ont pas fait leur travail. On montre de plus en plus souvent du doigt l'absence de critères d'admission, la trop grande valeur accordée au travail rémunéré, le consumérisme ambiant ou les problèmes d'orientation professionnelle (Belleau, 2001 ; Roy, 2006). D'autres attribuent les difficultés d'adaptation des étudiants à un contexte social particulier sur lequel l'institution a malheureusement peu de prise (Campeau, 2001).

Selon Audy, Ruph et Richard (1993), il faut chercher ailleurs. Les difficultés éprouvées par les étudiants sont à leur avis en grande partie liées à un manque de médiation au sein de la famille<sup>1</sup>, au fait que les enfants sont de moins en moins en contact avec des adultes leur transmettant des habitudes intellectuelles et des principes de vie susceptibles de les guider dans leurs apprentissages. Ces auteurs affirment que les difficultés et la démotivation de plusieurs étudiants tiennent essentiellement au fait qu'ils n'ont pas développé les stratégies nécessaires au déploiement de leur potentiel intellectuel. Ce manque de « savoir apprendre » génère des difficultés scolaires, décourage les étudiants et en amène certains à décrocher. Dans un tel contexte, que peut faire l'enseignant ? Peut-il réparer les dommages ?

Dans cet article, nous précisons d'abord en quoi consiste le rôle de médiateur dans la relation pédagogique. Nous présenterons ensuite un modèle théorique qui rend bien compte des multiples composantes et facteurs associés à l'apprentissage. Nous proposerons enfin quelques interventions pédagogiques ciblées qui peuvent contribuer au développement d'un répertoire de stratégies plus étendu et plus fonctionnel.

<sup>1</sup> La médiation est une intervention humaine qui cherche à filtrer, organiser et rendre signifiants certains stimuli qui seraient autrement inutilisables par le sujet qui construit son intelligence. Le médiateur enseigne des habitudes, agit sur la métacognition de manière à rendre l'étudiant plus autonome. Il explicite pourquoi et dans quelles circonstances les stratégies doivent être utilisées. Il amène l'étudiant à structurer sa pensée et sa démarche. Le médiateur efficace est celui qui utilise de façon optimale (consciemment ou non) une activité comme prétexte pour développer une stratégie, un principe de vie, un concept ou une signification.



## ► L'ENSEIGNANT : UN MÉDIATEUR AVANT TOUT

Nos parents, nos grands-parents et nos professeurs ont agi sur notre intelligence en nous transmettant non seulement des connaissances mais surtout des habitudes intellectuelles. En plus de nous aider à filtrer et à organiser l'information, ils nous ont appris à utiliser et à développer nos outils intellectuels. Comme le vieux pêcheur qui inculque les rudiments de la pêche à son apprenti, ces médiateurs guident l'apprenant, l'amènent à prendre du recul, l'incitent à analyser et à critiquer, contribuent au développement d'un répertoire de stratégies plus étendu. L'aptitude fondamentale à apprendre s'acquiert, se construit grâce à des médiations (Ruph et St-Jarre, 2006).

Selon Audy, Ruph et Richard (1993), de nombreux étudiants souffrent justement du syndrome de privation de médiation, qui se caractérise par une faible motivation intrinsèque, une faible image de soi, une difficulté à se concentrer (non, il ne s'agit pas nécessairement d'un trouble déficitaire de l'attention!), une pauvreté des concepts<sup>2</sup>, des principes de vie<sup>3</sup> et de la signification<sup>4</sup>, de même qu'un manque d'efficacité cognitive<sup>5</sup>. Selon leur point de vue, l'effritement du tissu social et la montée des valeurs individualistes et matérialistes se sont traduits par une dislocation rapide du réseau de soutien et de médiation entre les membres de la famille et de la parenté. Les médiateurs naturels, pierre angulaire du développement intellectuel des individus, seraient de plus en plus absents dans l'entourage des étudiants. En conséquence, ceux-ci n'ont pas pu développer tous les outils de base pour apprendre et profiter de l'enseignement qui leur est offert. De ce point de vue, la démotivation de certains étudiants serait plutôt la résultante d'un manque d'efficacité cognitive et de signification.

Certains préconisent un retour à un enseignement plus traditionnel, faisant fi des découvertes récentes en psychopédagogie de même que des réalités sociales déterminant le profil de nos étudiants. En fait, d'aucuns rétorqueront que si nous continuons à privilégier l'approche magistrale, les étudiants souffrant de ce syndrome n'auront aucune chance d'évoluer, adopteront une attitude passive voire résignée et, par conséquent, n'auront pas l'occasion de développer les stratégies qui favorisent le transfert des apprentissages et l'autonomie. À l'inverse, l'articulation de notre rôle de médiateur dans la relation pédagogique leur offrira plus de chance de se construire intellectuellement. L'enseignant devrait ainsi, s'il souhaite contribuer à la solution, assumer davantage ce rôle de médiateur par l'entremise d'interventions intégrées à

sa pratique. Par exemple, en s'efforçant de rendre explicites des connaissances et des habitudes mentales qui lui semblent fondamentales mais trop souvent lacunaires (sélectionner les éléments importants d'un texte, faire une synthèse et regrouper l'information, persévérer et contrôler son impulsivité, donner une réponse précise et complète, s'approprier les concepts fondamentaux, développer des stratégies de mémorisation, etc.), il contribue au développement de stratégies et de stratégies métacognitives.

*L'enseignant devrait [...], assumer davantage ce rôle de médiateur par l'entremise d'interventions intégrées à sa pratique.*

Ces interventions de l'enseignant ont généralement **deux effets collatéraux**: elles responsabilisent les étudiants en modifiant leur conception de l'apprentissage (et de l'intelligence) d'une part et, d'autre part, elles leur permettent de développer des outils intellectuels qui favorisent leur autonomie<sup>6</sup>. À l'instar d'un instructeur, le médiateur mise sur l'acquisition par les étudiants de bonnes habitudes intellectuelles (et non seulement de connaissances théoriques) qui pourront être utilisées dans d'autres contextes (en situation d'examen, face à d'autres types de problèmes). En somme, il se montre plus attentif au processus menant à la solution, questionne davantage les étudiants et, surtout, évite de donner des réponses toutes faites qui les cantonnent dans la passivité.

Une des clés pour arriver à intervenir efficacement auprès de nos étudiants est d'abord d'apprendre à mieux connaître les principaux facteurs associés à l'apprentissage ainsi que les mécanismes qui entrent en jeu dans le traitement de l'information. Nos interventions, pour qu'elles soient efficaces, doivent reposer sur un bon diagnostic.

<sup>2</sup> Le **concept** est une représentation mentale générale et abstraite d'un objet (*Le petit Robert*) qui constitue la nourriture de base de l'intelligence. Or, un nombre croissant d'individus présentent des signes de sous-alimentation à ce niveau. Cette constatation est surtout évidente en ce qui a trait à la maîtrise des concepts abstraits (Audy, Ruph, Richard, 1993).

<sup>3</sup> Les **principes de vie** sont des règles de conduite qui guident l'être humain dans les décisions de son vécu quotidien. Il s'agit de principes universels qui transcendent les religions ou les cultures (Audy, Ruph, Richard, 1993).

<sup>4</sup> La **signification**, le sens que l'on donne et la valeur que l'on accorde à une activité, constitue un véritable oxygène de l'esprit, qui empêche l'être humain de se sentir aliéné et déprimé. L'effritement du tissu social a privé beaucoup d'individus des médiateurs naturels qui transmettaient traditionnellement cette signification (Audy, Ruph, Richard, 1993).

<sup>5</sup> L'**efficacité cognitive** se caractérise par la capacité de résoudre des problèmes ou d'effectuer des tâches avec un minimum de gaspillage de temps, d'énergie et de ressources et avec plaisir, aisance et élégance.

<sup>6</sup> Malgré tout, la plupart d'entre nous avons développé, avec le temps, parfois même de manière autonome, des stratégies qui ont été intégrées au point d'être utilisées spontanément lorsque la situation l'exige.



## LES DIFFÉRENTES COMPOSANTES LIÉES À L'APPRENTISSAGE : PETIT SURVOL

De façon générale, plusieurs facteurs influencent directement la performance intellectuelle et de nombreux chercheurs ont élaboré des modèles fort intéressants (Sternberg, 1986; Feuerstein, 1979; Barbeau, Montini, Roy, 1997; Tardif, 1999). Celui présenté par Audy, Ruph et Richard (1993) m'inspire toujours. Tout d'abord, ce modèle présente quelques facteurs susceptibles d'affecter la performance d'un étudiant. Ces facteurs ont été déjà évoqués: le **potentiel** (les aptitudes naturelles ou héréditaires), les **principes de vie**, la **motivation** (associée aux conceptions et aux déterminants de l'apprentissage), la **signification** et l'**efficacité cognitive**. Selon ces auteurs, c'est l'efficacité cognitive qui demeure l'élément central autour duquel gravitent les autres facteurs. L'efficacité cognitive et le contrôle des stratégies métacognitives<sup>7</sup> qui y est associé consistent en la capacité de résoudre des problèmes (ou d'exécuter une tâche) avec un minimum de gaspillage de temps, d'énergie et de ressources et avec plaisir, aisance et élégance.

Le cadre d'analyse qui suit rend compte de la complexité des mécanismes mis en œuvre lorsque l'on réalise une tâche de façon efficace. Au total, le modèle présente plus de **80 stratégies d'exécution** et **quatre stratégies métacognitives**. Soulignons simplement que le système d'exécution (comportant les stratégies cognitives) renvoient aux actions mentales qui permettent la réalisation de

différentes tâches cognitives (comparer, classer, sélectionner des éléments importants) et que le système de gestion métacognitive réfère aux stratégies métacognitives qu'un étudiant utilise pour connaître et évaluer le fonctionnement de sa pensée, sa façon d'apprendre et sa façon de fonctionner:

Le processus de résolution de problèmes repose sur deux systèmes principaux: le système de gestion métacognitive de même que le système d'exécution. Le premier compte quatre stratégies complémentaires: 1) anticipation de la nature et des implications du problème; 2) comparaison et sélection des stratégies d'exécution; 3) planification des stratégies retenues; et 4) contrôle et régulation. Le deuxième se subdivise en six sous-systèmes cognitifs appuyés par deux sous-systèmes de support: les stratégies affectives et les stratégies de mise à profit des ressources. Les six types de stratégies cognitives sont: les stratégies d'observation, de recherche de solution, de réponse, de créativité, de mémorisation et de généralisation. (Audy, Ruph, Richard, 1993)

En somme, le rôle des stratégies métacognitives est d'orchestrer le fonctionnement d'ensemble des stratégies cognitives. Celles-ci gèrent, contrôlent et guident la démarche d'ensemble qui mène à la résolution d'un problème ou à la réalisation d'une tâche. On peut imaginer que les stratégies d'exécution correspondent aux différents musiciens qui composent l'orchestre, les stratégies métacognitives seraient personnifiées par le chef d'orchestre et la cohésion de l'ensemble pourrait être la manifestation d'une excellente efficacité cognitive!

Les quatre stratégies métacognitives jouent un rôle capital dans le processus de résolution de problèmes. En effet, un sujet pourrait maîtriser toutes les stratégies d'exécution et demeurer impuissant à résoudre un problème, faute d'un fonctionnement adéquat du système de gestion métacognitive. Une telle situation pourrait s'apparenter à celle d'un menuisier qui, malgré sa compétence, n'a pas ou ne comprend pas le plan de la maison qu'il doit construire. (Audy, Ruph, Richard, 1993)

## ÊTES VOUS UNE PERSONNE EFFICACE ?

Afin d'y voir plus clair, je vous propose d'essayer de résoudre l'énigme suivante. La réponse finale doit être sans équivoque et justifiée. Tout au long du processus, portez attention à votre dialogue intérieur, au bout de dix ou quinze minutes, tentez de répondre le plus honnêtement possible aux questions qui suivent l'énigme.

**Pierre rencontre Paul dans la rue. Il ne l'a pas vu depuis un certain temps.**

Pierre: Bonjour, Paul! Comment vont tes trois enfants?

Paul: Bonjour, Pierre! Très bien, merci.

Pierre: Quel âge ont-ils maintenant?

Paul: Disons que le produit de leur âge égale 36.

Pierre: Je ne peux ainsi connaître l'âge de chacun...

Paul: C'est juste. Sache que la somme de leur âge est égale au numéro de cette maison, là, en face.

Pierre (*après avoir jeté un coup d'œil*): Je vois. Mais je ne peux encore dire à coup sûr quel est l'âge de chacun...

Paul: Je te donne donc un dernier indice: l'aîné raffole du gâteau au chocolat.

Pierre: Ah! C'est clair à présent!

\* Solution à la fin du texte.

<sup>7</sup> Les stratégies métacognitives se réfèrent aux stratégies qu'un étudiant utilise pour connaître et évaluer le fonctionnement de sa pensée, sa façon d'apprendre et sa façon de fonctionner. La planification, l'évaluation, la régulation et la révision sont les stratégies métacognitives utilisées le plus fréquemment par les étudiants qui réussissent bien sur le plan scolaire.



### Les questions à se poser :

Quelles difficultés avez-vous éprouvées lors de la résolution de ce problème ? Qu'est-ce qui a favorisé ou empêché la résolution de ce problème ? Avez-vous été bloqué par quoi que ce soit ? Comment êtes-vous arrivé à maintenir votre intérêt et votre concentration ? Quel procédé avez-vous privilégié ? Tentez de décrire avec le plus de précision possible toutes les stratégies (les moyens, les trucs) que vous avez utilisées. Surtout, ne lisez pas la suite avant de vous être mis à l'épreuve !

Au terme de votre essai plus ou moins fructueux, vous constatez que vos réactions émotives, que votre attitude face à la tâche, que vos croyances à l'égard de l'apprentissage et que votre bagage cognitif déterminent en grande partie votre succès. Votre engagement et votre motivation sont, en contrepartie, grandement tributaires des outils intellectuels (le bagage de stratégies) dont vous disposez à ce moment précis. Est-ce que votre insuccès est lié à votre sentiment de ne pas posséder les aptitudes intellectuelles suffisantes ? Est-ce au contraire le manque d'habitude qui vous a rendu hésitant ou anxieux ? Est-ce simplement le fait que ce genre d'activité ne suscite aucun intérêt ? Est-ce le fait que vous vous êtes toujours considéré incompetent sur le plan de la logique ? Est-ce simplement parce que vous ne savez pas du tout à quoi peut servir ce genre d'exercice à part nous faire perdre du temps ? Et si nous prenons le temps de projeter ce malaise et ces réflexions dans le contexte de notre enseignement, est-ce que les difficultés de nos étudiants vous paraissent toujours aussi évidentes, uniques, simplistes ? Le tableau suivant présente quelques stratégies particulièrement utiles lors de la réalisation de cette tâche.

CATÉGORIES	STRATÉGIES UTILES
Stratégies métacognitives	<ul style="list-style-type: none"> <li>J'anticipe bien la nature et les implications de la tâche</li> <li>Je compare et je sélectionne les stratégies d'exécution pertinentes</li> <li>Je planifie les stratégies retenues</li> <li>Je contrôle et je régule le processus de résolution de problèmes</li> </ul>
Stratégies d'observation ( <i>Input</i> )	<ul style="list-style-type: none"> <li>J'observe les données avec précision</li> <li>Je sélectionne les données pertinentes</li> <li>Je rassemble les informations retenues</li> </ul>
Stratégies de recherche de solution	<ul style="list-style-type: none"> <li>Je définis le problème avec précision</li> <li>Je compare le problème avec d'autres déjà faits</li> <li>Je planifie les étapes pour résoudre le problème</li> <li>Je décompose le problème en sous-problèmes</li> <li>J'élabore différentes hypothèses de solution</li> </ul>
Stratégies d'expression de la réponse ( <i>Output</i> )	<ul style="list-style-type: none"> <li>J'estime ma réponse à l'avance</li> <li>Je suis précis dans ma façon de répondre</li> <li>Je vérifie ma réponse après l'avoir produite</li> </ul>
Stratégies de mémorisation	<ul style="list-style-type: none"> <li>Non sollicitées explicitement</li> </ul>
Stratégies de support affectif	<ul style="list-style-type: none"> <li>Je contrôle mon impulsivité</li> <li>Je surmonte les blocages</li> <li>Je me parle positivement</li> <li>Je persévère</li> </ul>
Stratégies de créativité	<ul style="list-style-type: none"> <li>Je génère des combinaisons aléatoires</li> <li>Je suis ouvert à mes intuitions</li> </ul>
Stratégies de généralisation	<ul style="list-style-type: none"> <li>J'imagine des transpositions de l'acquis dans différents contextes</li> <li>Je transfère l'acquis dans différents contextes d'utilisation</li> </ul>
Stratégies de support pour la mise à profit des ressources	<ul style="list-style-type: none"> <li>Je mobilise mon attention</li> <li>J'utilise mon langage interne</li> <li>J'utilise l'imagerie mentale</li> <li>Je recours à des ressources humaines compétentes et disponibles</li> </ul>

En fait, vous constaterez que peu importe la tâche, le problème ou l'exercice, très souvent, les mêmes stratégies seront mises à contribution. En l'occurrence, vous arrivez très bien à les solliciter dans certains contextes (quand vous êtes dirigé, motivé, disposé) et pas du tout dans d'autres circonstances (lorsque vous vous sentez incompetent dans un domaine, par exemple).

Selon moi, la plupart du temps, d'importantes lacunes sur le plan des stratégies métacognitives et des stratégies de support affectif apparaissent chez nos étudiants, ce qui les empêche d'utiliser les stratégies cognitives usuelles qu'ils ont déjà acquises au fil des années.

*[...] le problème d'apprentissage d'un étudiant ne pourra jamais être résolu en expliquant ad vitam æternam la matière.*

De ce point de vue, dans le contexte de notre enseignement, le problème d'apprentissage d'un étudiant ne pourra jamais être résolu en expliquant *ad vitam æternam* la matière. L'enseignant avisé tentera donc d'identifier l'origine de la difficulté et agira sur ce qu'il croit être le principal obstacle à l'évolution cognitive de l'étudiant. Parfois, il questionnera les étudiants sur leur façon de faire (les stratégies utilisées ou non), sur leur conception de l'apprentissage, sur leur dialogue intérieur, sur leur manière d'assimiler des nouveaux concepts, sur les erreurs commises, sur leur méthode, sur leurs sources de blocage. Sans se soustraire complètement à son rôle d'enseignant, il tentera d'adopter, du moins momentanément, individuellement ou en groupe, le rôle de ré-éducateur<sup>8</sup>.

<sup>8</sup> Selon Sternberg (1986), le simple fait de prendre le temps de questionner les étudiants peut les amener à développer l'habitude de contrôler leur impulsivité et les incite à prendre le temps de préciser et de raffiner leur méthode de résolution de problèmes.



## DES PRATIQUES PÉDAGOGIQUES ADAPTÉES AUX DIFFICULTÉS DES ÉTUDIANTS

Une fois le diagnostic établi, pour que ses interventions aient un impact durable, un enseignant doit non seulement montrer à ses étudiants comment il effectue certaines opérations dans sa tête pour apprendre quelque chose, mais aussi les amener à découvrir **pourquoi et dans quelles circonstances** ils doivent les faire, puis leur offrir plusieurs occasions d'application de ces nouvelles habiletés.

Presseau (2004) propose que l'enseignant-médiateur agisse d'abord comme un **modèle explicite**, c'est-à-dire qu'il rende compte à voix haute des connaissances qu'il mobilise pour effectuer une tâche, de la façon dont il s'y prend et des raisons qui l'incitent à agir de la sorte. À mesure que l'expertise des étudiants se développe, le soutien de l'enseignant devrait diminuer, laissant place à une **pratique guidée** (les accompagner en leur posant des questions, mais ce sont eux qui font la tâche). Lorsqu'ils deviennent encore plus compétents, ils peuvent passer à une **pratique autonome** (l'enseignant valide les initiatives et les démarches des étudiants).

*À mesure que l'expertise des étudiants se développe, le soutien de l'enseignant devrait diminuer, laissant place à une pratique guidée [...]. Lorsqu'ils deviennent encore plus compétents, ils peuvent passer à une pratique autonome [...].*

Dans le contexte de son enseignement, l'enseignant peut exposer l'étudiant à des situations, des problèmes ou des tâches complexes et diversifiées (Tardif, 1999; Morrissette, 2002) pour l'amener à prendre l'habitude:

- de réfléchir sur les aspects sociaux, affectifs et motivationnels qui conditionnent ses comportements face aux activités d'apprentissage (ses conceptions de l'apprentissage, ses attributions causales des difficultés qu'il éprouve, ses buts proches et lointains, son sentiment de compétence) (Ruph et St-Jarre, 2006);
- de préciser l'objectif à atteindre et de se questionner avant de chercher à réaliser la tâche;
- de vérifier les données d'un problème ou d'une tâche;
- de développer des stratégies et des outils pour faciliter la mémorisation (résumés, tableaux de synthèse, schémas de concepts);
- d'apprendre ou de réapprendre les concepts mal compris;
- d'adopter de bonnes habitudes d'observation et de lecture;
- de surmonter les blocages émotifs;
- de décomposer le problème ou la tâche en identifiant des objectifs intermédiaires;
- de chercher diverses façons de disposer les données du problème, en les mettant en relation, en imaginant et en comparant plusieurs hypothèses de cheminement;
- d'identifier les stratégies qui ont été utiles et qui le seront à l'avenir;
- de vérifier de façon systématique une hypothèse ou une piste de solution.

Confrontés à des difficultés cognitives fondamentales, des outils pédagogiques peuvent contribuer au développement de stratégies métacognitives, essentielles au transfert des apprentissages et au développement de l'autonomie (St-Pierre, 2004; Presseau, 2004; Tremblay, R. R. et Perrier, Y., 2006). On peut, par exemple:

- **amener l'étudiant à prendre conscience de son processus de pensée, à planifier, à prendre le temps d'identifier les ressources nécessaires, à rechercher la rétroaction et à évaluer son travail** (critères de correction, grille d'autocorrection);
- **encourager l'utilisation d'un dialogue intérieur chez l'étudiant**: insister pour que ce dernier explique sa démarche, sa méthode, son raisonnement et démontrer très explicitement (à voix haute) notre propre façon de procéder, notre démarche (modéliser sa propre manière d'apprendre, verbaliser les difficultés, se poser des questions);
- **donner systématiquement une rétroaction** (si possible personnalisée) sur les activités, travaux, examens réalisés;
- **organiser les connaissances avec l'étudiant de manière explicite**: le soutenir dans l'exploration de diverses représentations mentales face à un problème, l'amener à raffiner ses méthodes d'étude, l'amener à tenir compte de particularités de la mémoire, offrir des pistes de transfert en reliant les concepts au quotidien;
- **instaurer des capsules méthodologiques dans le cours**, autrement dit, mettre l'accent sur la formation fondamentale;
- **favoriser le tâtonnement expérimental et permettre à l'étudiant d'être actif**: parler moins, le questionner davantage, l'amener à préciser sa pensée, à



développer ses arguments (surtout par écrit). On peut également lui demander plus régulièrement de faire une synthèse des notions vues précédemment (à l'aide de schémas de concepts, par exemple) et prendre le temps d'identifier les failles dans son raisonnement, dans sa manière de conceptualiser;

- **changer notre rapport à l'évaluation**: donner des pistes à l'étudiant afin qu'il puisse décoder les questions d'examen, démystifier la fonction du processus d'évaluation, proposer davantage de tests de lecture et d'évaluations formatives, des exercices autocorrectifs;
- **offrir des défis à l'étudiant**: clarifier et maintenir nos exigences, planifier des activités diversifiées et stimulantes;
- **faciliter au maximum les interactions entre les pairs**: les étudiants étant en mesure de faire un certain travail de médiation.

Ruph et St-Jarre (2006), citant Vygotsky, confirment l'importance de développer, par nos interventions, un dialogue intérieur chez nos étudiants de manière à aiguiser la conscience de leurs processus mentaux, l'objectif étant de les amener à autoréguler leur pensée. Quelques opérations mentales fondamentales et transversales, communes à tous nos apprentissages, s'avèrent particulièrement importantes comme comparer des objets (ce qui est semblable, ce qui est différent), prendre l'habitude de classer, d'ordonner ou, encore, prendre l'habitude de faire des déductions, des inférences, de produire et de vérifier des hypothèses. Pour l'étudiant qui n'a pas automatisé ces opérations de base, les nouvelles données ont tendance à demeurer séparées des connaissances acquises ou partiellement reliées et, en général, peu ou mal organisées (Ruph et St-Jarre, 2006).

## DE LA THÉORIE À LA PRATIQUE...

Ces façons de faire ne sont pas sans générer certaines réactions. De nombreux enseignants craignent que l'accent mis sur la médiation des stratégies d'apprentissage en classe affecte la qualité de leur enseignement. Au contraire, d'autres constatent que le fait de s'intéresser au développement cognitif de l'étudiant, et plus particulièrement le fait de l'amener à utiliser et à identifier les stratégies d'apprentissage utiles dans certaines circonstances, responsabilise l'étudiant, l'oblige à mobiliser ses ressources et le rend ultimement plus autonome.

Cela implique bien sûr un réaménagement des priorités de l'enseignant: ce dernier devra parfois faire le choix de se dégager de l'enseignement magistral et prendre le temps d'élaborer des activités favorisant la relation et l'interaction avec l'étudiant, comme le préconise l'approche socioconstructiviste. Or, notre système d'éducation, en surévaluant l'effet des réformes et autres changements cosmétiques qui les accompagnent, relègue trop souvent au second plan son principal mandat: outiller les enseignants au quotidien, leur offrir des conditions (physiques et matérielles) leur permettant d'exercer leur rôle de médiateur.

Le développement de certaines stratégies de base indispensables au déploiement de l'intelligence des étudiants sera toujours une priorité, peu importe les réformes qui nous seront proposées. Peut-on espérer que nos dirigeants nous permettent d'exercer pleinement ce rôle fondamental? ◆

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

AUDY, P., F. RUPH et M. RICHARD, «La prévention des échecs et des abandons scolaires par l'Actualisation du potentiel intellectuel (A. P. I.)», *Revue québécoise de psychologie*, vol. 14, n° 1, 1993.

BARBEAU, D., A. MONTINI et C. ROY, *Tracer les chemins de la connaissance. La motivation scolaire*, Association québécoise de pédagogie collégiale, L'Harmattan, 1997.

BELLEAU, L., «“Si je prends l'escalier au lieu de l'ascenseur, ça compte-tu?” ou Le collégien: éléments d'un portrait», *Pédagogie collégiale*, vol. 15, n° 1, 2001, p. 16-20.

CAMPEAU, R., «La réussite scolaire au collégial: entre la solution politique et l'acharnement pédagogique», *Pédagogie collégiale*, vol. 14, n° 4, 2001, p. 27-31.

FEUERSTEIN, R., *The Dynamic Assessment on Retarded Performers: The learning Potential Assessment Device, Theory, Instrument and Techniques*, Baltimore, U.P.P., 1979.

MORISSETTE, R., *Accompagner la construction des savoirs*, Montréal, Chenelière Éducation, 2002.

PRESSEAU, A., *Intégrer l'enseignement stratégique dans sa classe*, Montréal, Chenelière Éducation, 2004.

ROY, J., «La réussite scolaire: intervenir selon une perspective sociale», *Pédagogie collégiale*, vol. 20, n° 1, 2006.

RUPH, F. et M. HRIMECH, «Les effets perçus d'un atelier d'efficacité cognitive sur le changement de stratégies d'apprentissage d'étudiants universitaires», *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXVII, n° 3, 2001.

RUPH, F. et C. ST-JARRE, *L'efficacité cognitive à l'aide des élèves aux prises avec des difficultés d'apprentissage et d'adaptation*, site de l'adaptation scolaire et sociale de langue française, 2006. [En ligne] [www.adaptationscolaire.org](http://www.adaptationscolaire.org).

STERNBERG, R. J., *Intelligence Applied. Understanding and Increasing your Intelligence Skills*, New York, Harcourt Brace Jovanovitch, 1986.

ST-PIERRE, L., «Un éventail de stratégies d'apprentissage, élément essentiel de l'autonomie», *Pédagogie collégiale*, vol. 18, n° 1, 2004.

TARDIF, J., *Le transfert des apprentissages*, Les Éditions logiques, 1999.

TREMBLAY, R. R. et Y. PERRIER, «L'apprentissage de la MTI, une affaire de compétences transversales», *Pédagogie collégiale*, vol. 20, n° 1, 2006.



Éric CHASSÉ a été professeur de psychologie de 1993 à 2005 et occupé en parallèle plusieurs fonctions dont celle de psychologue scolaire. Il s'intéresse depuis plusieurs années aux facteurs associés au décrochage et à la réussite scolaires : l'apprentissage et les stratégies d'étude, le traitement de l'information, la motivation, l'anxiété de performance et la relation éducative. Il est maintenant conseiller pédagogique au Cégep de Saint-Hyacinthe, responsable du Centre d'aide à la réussite et du tutorat par les pairs, et il vient en aide aux étudiants éprouvant des difficultés d'adaptation au collège. Enfin, il anime le cours PED-860, *Des stratégies pour faire apprendre*, offert aux enseignants du MIPEC.

echasse@cegepsth.qc.ca

SOLUTIONNAIRE DE LA PAGE 18

Il existe plus d'un chemin menant à la solution. Il est possible de procéder de manière efficiente, à l'aide des quelques stratégies proposées dans le tableau de la page 18. Je ne fais que dégager ici les étapes les plus importantes.

1. Les données importantes sont les suivantes : les trois enfants, le produit de leur âge, la somme de leur âge et le fait qu'il y a un seul aîné.
2. Voici les différents produits possibles de même que les sommes associées à chaque produit :
3. Pourquoi Pierre n'arrive-t-il pas à trancher, même en ayant la somme des âges sous les yeux ? Vous constatez que son hésitation est probablement liée au fait qu'il existe deux combinaisons qui permettent d'obtenir deux sommes identiques. Le fait de savoir qu'il n'y a qu'un aîné lui permet d'affirmer hors de tout doute que ses enfants ont 2 ans, 2 ans et 9 ans.

PRODUIT	SOMME
1 x 1 x 36	38
1 x 2 x 18	21
1 x 3 x 12	16
1 x 4 x 9	14
1 x 6 x 6	13
2 x 2 x 9	13
2 x 3 x 6	11
3 x 3 x 4	10

Quelles stratégies avez-vous utilisées pour résoudre cette énigme ? Sont-ce les mêmes que celles présentées à la page 18 ? Quelles leçons êtes-vous en mesure de tirer de ce petit exercice ?

**Mathématiques**  
www.guerin-editeur.qc.ca

**Pour comprendre la statistique**  
ISBN 978-2-7601-2582-7  
720 pages  
10 \$

**Calcul différentiel et intégral I : Math 103**  
ISBN 978-2-7601-3494-2  
264 pages  
36,10 \$

**Calcul différentiel et intégral 2 : mathématique 203**  
ISBN 978-2-7601-2300-7  
256 pages  
36 \$

**Guérin**  
514-842-3481