

## HUIT OBSERVATIONS COURANTES



**ÉRIC CHASSÉ**  
Conseiller pédagogique  
Cégep de Saint-Hyacinthe

Vous arrive-t-il d'être désarçonné par les propos incendiaires de vos collègues à l'égard de leurs étudiants ou par l'attitude nonchalante et revendicatrice de certains cégépiens? Est-ce qu'un fugace malaise existentiel commence à refroidir votre enthousiasme de jeune enseignant, bref, vos convictions pédagogiques sont-elles parfois mises à rude épreuve?

Regroupées autour d'observations typiques souvent faites lors de nos discussions de corridor, quelques réflexions et références présentées sans prétention constitueront, je le souhaite, des points de repère utiles pour tout enseignant souhaitant dissiper quelques doutes et entretenir sa passion du métier. Afin d'étayer ces idées, des réactions d'enseignantes engagées dans une démarche de formation en pédagogie viendront parfois ponctuer le tout<sup>1</sup>.

### DES CARACTÉRISTIQUES SOCIALES DE NOS ÉTUDIANTS : POUR LE MEILLEUR OU POUR LE PIRE ?

1. Mes étudiants font preuve d'une désolante nonchalance: ils se préparent souvent la veille de l'examen et ne semblent pas ébranlés par leurs résultats décevants. De plus, la qualité de leur français laisse à désirer: certains me remettent de vrais torchons!

Plusieurs professeurs déplorent le fait que les étudiants ne s'engagent pas suffisamment dans leurs études. Combien de fois les ai-je entendus dénoncer les lacunes et la nonchalance des nouveaux étudiants. D'aucuns affirment que, s'ils avaient maintenu les mêmes exigences qu'à leur arrivée en enseignement, la majorité des étudiants échouerait à leur cours. La course aux meilleurs taux de réussite et la crainte de récriminations (des étudiants et des gestionnaires) en amèneraient même quelques-uns à niveler par le bas. Ces commentaires généralisateurs sont heureusement tempérés par ceux d'autres professeurs qui prétendent que les étudiants s'engagent

<sup>1</sup> Des extraits de travaux que m'ont gracieusement permis de publier des professeurs inscrites au cours PED-860 offert dans le module d'insertion professionnelle à l'enseignement collégial (MIPEC) de PERFORMA seront présentés tout au long de l'article. Merci à Galia Ghaddar, professeure de chimie, Cécile Naguet, professeure de mécanique du bâtiment, Pauline Desy et Suzy Pereira, professeures de soins infirmiers.

lorsque les apprentissages ont un sens pour eux et qu'ils se sentent concernés par les activités et les sujets proposés. De ce point de vue, nous devons remettre en cause certains partis pris et entamer une réflexion sur les facteurs qui favorisent l'engagement des étudiants d'aujourd'hui (Carrefour de la réussite au collégial, 2009; Roy, 2006; Conseil supérieur de l'éducation, 1995).

Il n'en demeure pas moins que quelques données publiées dans le rapport de Gingras et Terrill (2006) ont de quoi faire frémir: 45 % des collégiens et 24 % des collégiennes étudient moins de 30 minutes par jour, 15 % étudient plus de 12 heures par semaine. De plus, seulement 66 % des garçons admis obtiennent leur DEC (76 % des filles). Malgré ces chiffres alarmants, ces chercheurs ne constatent pas de tant de différences entre les cohortes d'étudiants à dix ans d'intervalle, hormis ces éléments: globalement, les étudiants d'aujourd'hui choisissent un peu plus les études collégiales en vue d'une meilleure carrière et un peu moins pour la culture générale, ils consacrent un peu moins d'heures à l'étude et un peu plus au travail rémunéré, et invoquent plus souvent le manque de temps pour justifier le peu d'heures qu'ils consacrent à l'étude. Selon Morissette (2002) et Belleau (2001), le contexte social, marqué par un accroissement des sources d'information, par le développement technologique et par des changements sur le plan des valeurs et des modes de vie, conditionne nos étudiants: ceux-ci ont développé une conception utilitaire de l'éducation, recherchent la facilité et entretiennent plus que jamais de mauvaises conceptions de l'apprentissage. Mais le tableau ne serait pas si sombre malgré tout: la grande majorité des collégiens valorisent toujours la connaissance et ont un intérêt élevé pour les études (Roy, 2006). Voici ce qu'en pensent quelques professeurs:

«Je me surprends à avoir des préjugés négatifs, notamment en ce qui a trait à leurs revendications nombreuses. Mais nous avons tort de laisser cette image négative des jeunes assombrir notre pédagogie parce que ces derniers sont curieux et s'ils questionnent davantage nos pratiques, c'est parce qu'ils cherchent davantage la pertinence des idées et qu'ils s'exercent au jugement. S'ils réussissent à nous faire douter de nous-mêmes, c'est peut-être que nous devons nous interroger sur notre enseignement.» (Suzy)

«Les nouveaux étudiants accordent plus d'importance aux images qu'aux paroles et aux écrits. Donc, ils font moins d'efforts pour



lire les notes de cours et les documents de référence. Dans les examens et les travaux, ils écrivent en abrégé, leur français est pauvre dans bien des cas, et les textes comportent souvent des fautes d'orthographe. La planification qu'ils effectuent est à court terme [...], ils recherchent la facilité et négocient pour diminuer la tâche à réaliser, car ils ont toutes sortes d'autres préoccupations en ce qui concerne leur vie personnelle.» (Pauline)

Nous pouvons essayer d'adapter notre pédagogie ainsi que nos structures en fonction des caractéristiques des étudiants (Chamberland, Lavoie et Marquis, 2003; Aylwin, 1992 et 1996). Encore faut-il éviter le piège de « l'acharnement pédagogique ». Car, malgré toutes les mesures mises en place ces dernières années pour répondre aux besoins d'une population étudiante de plus en plus diversifiée (par exemple: centres d'aide, cours de français mise à niveau pour les allophones, service d'aide et d'intégration des étudiants, pédagogie différenciée), plusieurs enseignants sceptiques se disent encore dépassés par l'ampleur de la tâche. Devrions-nous revoir nos mécanismes d'arrimage avec le secondaire et le ratio professeur-étudiants dans certains cours écueils ou, encore, consolider nos mécanismes de dépistage des étudiants en difficulté? Dans un rapport faisant la synthèse de recherches récentes réalisées dans une vingtaine de collèges américains, le Carrefour de la réussite au collégial (2009) évoque quelques pistes d'action prometteuses et, dans certains cas, en vigueur dans plusieurs collèges: entretenir des attentes élevées, proposer des défis intellectuels, accorder une grande importance aux activités d'écriture et de lecture, tracer clairement le cheminement qui conduit à la réussite, présenter aux étudiants les ressources et les mesures de soutien à la réussite, dépister les étudiants à risque, favoriser le tutorat par les pairs et la réalisation de projets, susciter le plus possible des interactions entre les enseignants et les étudiants (discussions relatives à l'orientation et au choix de carrière, rétroactions fréquentes), faciliter la transition secondaire-collégial.

#### DE LA PERCEPTION DES ÉTUDIANTS À L'ÉGARD DE L'APPRENTISSAGE: AGIR EN AMONT

2. De nombreux étudiants ont du mal à s'engager lorsque je leur demande de réaliser un travail ou de faire une activité qui nécessite un peu de recherche. Pourtant, j'utilise tous les moyens dont je dispose pour les captiver et les motiver.

Selon le modèle sociocognitif présenté par Barbeau, Montini et Roy (1997), la motivation repose sur deux systèmes: le système de perceptions (buts de l'école et conception de l'intelligence)

et le système de conceptions (la valeur, les exigences et la contrôlabilité de la tâche). L'étudiant agit en conformité avec ses perceptions et ses conceptions. Ainsi, même si nous présentons des activités qui, à nos yeux, sont passionnantes et susceptibles d'avoir des retombées positives pour les étudiants, ces interventions demeureront peu efficaces si nous n'agissons pas aussi, explicitement, pour faire prendre conscience à ces derniers des bénéfices qu'ils retireront de ces activités et des étapes menant au succès. Ont-ils réellement conscience des finalités du cours et du programme dans son ensemble? Est-ce qu'ils savent quoi faire pour arriver à leurs fins, pour réaliser tel travail ou étudier en vue de tel examen? Ont-ils les outils méthodologiques pour y arriver? Est-ce que les critères de correction ont été explicités? Est-ce qu'ils ont pu recevoir une rétroaction dès le départ et pu consulter certains modèles ou exemples avant de commencer? Est-ce que les activités éveillent leur intérêt et ont un sens pour eux?

Dans cette perspective, l'arrimage de nos activités sur les finalités du cours et du programme, la présentation d'une vue synoptique du cours et du programme de même que la réalisation d'activités formatives et sommatives mieux arrimées à ces finalités doivent être privilégiés.

#### DES STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE ET DES MÉTHODES D'ÉTUDE: PLUS ÇA CHANGE...

3. Je présente régulièrement des capsules méthodologiques à mes étudiants (prise de notes, techniques de mémorisation, stratégies d'organisation). Pourtant, je constate peu de changements dans leurs méthodes de travail.

Les stratégies d'apprentissage ne se développent pas spontanément. Chaque professeur a la responsabilité d'enseigner les stratégies d'apprentissage pertinentes à sa discipline, et ce, particulièrement dans les cours de première année. Ces apprentissages devraient être planifiés, organisés et encadrés comme l'enseignement de tout autre contenu (Tremblay et Perrier, 2006; Barbeau, 2007; Dionne, 2004) et, surtout, immédiatement et fréquemment réinvestis dans les cours.

*[...] nous devons remettre en cause certains partis pris et entamer une réflexion sur les facteurs qui favorisent l'engagement des étudiants d'aujourd'hui.*

Comment arriver à intégrer de nouveaux concepts lorsque l'on est profane dans un domaine? Comment développer des stratégies de lecture efficaces et une plus grande habileté à



cibler l'essentiel dans un cours? Quelles sont les techniques d'étude essentielles à développer? Mon travail de conseiller auprès des étudiants au Centre d'aide à la réussite me permet de constater à quel point ceux-ci sont peu outillés à cet égard. Étonnamment, quelques correctifs suffisent généralement pour que les collégiens développent leur plein potentiel. Par exemple, lorsque j'interviens à une ou deux reprises auprès d'étudiants qui éprouvent des difficultés dans leurs cours plus théoriques (enseignement de techniques de lecture et de repérage des éléments importants, réalisation de schémas de concepts et de tableaux de synthèse, intégration des concepts par la verbalisation et l'explication précise des liens à établir entre les éléments, développement d'un répertoire de trucs mnémotechniques) et que je simule avec eux une séance d'étude, ils augmentent sensiblement leur performance aux examens.

*Les stratégies d'apprentissage ne se développent pas spontanément. Chaque professeur a la responsabilité d'enseigner les stratégies d'apprentissage pertinentes à sa discipline [...].*

Avec l'arrivée des centres d'aide disciplinaires, certains enseignants ont pu laisser tomber leur responsabilité à l'égard de l'enseignement des habiletés méthodologiques, prétextant que ces centres allaient pallier les lacunes méthodologiques de nos étudiants. D'autres, au contraire, ont créé des «équipes-session» et ont préconisé une pédagogie de la première année qui tient davantage compte des difficultés méthodologiques associées à la transition secondaire-collégial.

### DE LA MÉTACOGNITION : UN PASSEPORT VERS L'AUTONOMIE ET L'EFFICIENCE

4. Mes étudiants disent comprendre toute la matière et réussissent bien les ateliers formatifs. Pourtant, leur performance aux examens frôle la catastrophe: ils manquent de précision, ne font pas de transfert et se contentent de descriptions sommaires ou incomplètes.

L'apprentissage repose sur deux systèmes: le système de gestion métacognitive (les stratégies métacognitives) et le système d'exécution (les stratégies cognitives, affectives et de gestion des ressources, entre autres). Alors que les stratégies renvoient aux activités ou opérations mentales permettant la réalisation de différentes tâches cognitives (comparer, classer, sélectionner des éléments importants, mémoriser), le système de gestion métacognitive, directement responsable du transfert des acquis dans plusieurs contextes, comprend un ensemble de phénomènes complexes associés à la prise de conscience

ainsi qu'à la maîtrise des processus cognitifs sous-jacents à la réalisation de ces tâches. Plus précisément, les stratégies métacognitives correspondent 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 (Larivée, 2007; St-Pierre, 2004; Tardif, 1999; Audy et collab., 1993).

Le professeur peut, bien sûr, contribuer au développement de ces stratégies métacognitives. Selon Presseau (2004), l'enseignant-médiateur agit d'abord comme un modèle explicite (il rend 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 diminue, laissant place à une pratique guidée (l'enseignant pose des questions, donne une rétroaction aux étudiants qui font la tâche). Lorsqu'ils deviennent encore plus compétents, ces derniers peuvent passer à une pratique autonome (l'enseignant valide leurs initiatives et leurs démarches). Le fait d'amener les étudiants à planifier et à décortiquer leur démarche, de leur donner une rétroaction personnalisée, d'envisager des pistes de transfert, de les exposer à des modèles ou à des exemples clairs et de préciser les critères d'évaluation nous permet d'agir plus particulièrement sur la métacognition. Ces interventions aident également à réduire le niveau d'anxiété des étudiants par le truchement du contrôle que ceux-ci arrivent peu à peu à exercer sur leur pensée et leur conduite.

### DE L'IMPORTANCE DE LA RELATION PÉDAGOGIQUE : UNE RÉALITÉ PARFOIS SOUS-ESTIMÉE

5. Lorsque j'établis des balises et que j'insiste pour que les étudiants respectent certaines règles fondamentales (ponctualité, respect, écoute), ils me font passer pour un tortionnaire en me comparant à d'autres enseignants du département qui sont plus conciliants. Ma relation avec les étudiants en souffre.

Chaque enseignant revendique certains principes et valorise certaines attitudes fondamentales essentielles au bon déroulement du cours. Plusieurs chercheurs l'ont souligné depuis belle lurette: la qualité de la relation pédagogique a non seulement un impact notable sur le développement affectif et cognitif des étudiants, mais elle détermine en grande partie la qualité du climat qui règne dans la classe (Potvin, 2005; Morissette, 2002; Conseil supérieur de l'éducation, 1995). Les étudiants respectent les règles établies et s'engagent plus



lorsqu'ils sentent que leur enseignant est rigoureux, disponible, respectueux, humble, centré sur les bases et les méthodes, compatissant et cohérent. Il n'en demeure pas moins que certains étudiants adoptent des attitudes et des comportements répréhensibles qui nous amènent à faire de la discipline (Nault et Lacourse, 2008 ; Meloche, 2006).

*[...] la qualité de la relation pédagogique a non seulement un impact notable sur le développement affectif et cognitif des étudiants, mais elle détermine en grande partie la qualité du climat qui règne dans la classe.*

La qualité de cette relation est un facteur d'engagement déterminant, particulièrement chez les garçons (Carrefour de la réussite au collégial, 2002). Pennac (2007) rend joliment compte de cette réalité dans son essai autobiographique, *Chagrin d'école* : l'auteur témoigne de ses difficultés scolaires (il se qualifie même de cancre) et, surtout, de l'effet salvateur de la relation établie avec des enseignants dévoués.

#### DES TÂCHES COMPLEXES ET CONTEXTUALISÉES : UN PASSAGE OBLIGÉ POUR LE TRANSFERT

6. Je propose à tous les cours des ateliers et des activités formatives qui s'inspirent des principes constructivistes. La performance de mes étudiants soumis à un tel régime est décevante.

Plusieurs enseignants ont constaté l'importance de proposer à leurs étudiants des tâches complexes, contextualisées et significatives. Selon la compréhension que l'on en a, l'épreuve synthèse de programme et l'épreuve terminale de cours nous le suggèrent d'ailleurs. Un certain consensus émerge : pour que les apprentissages soient durables et transférables, les étudiants doivent s'engager le plus souvent possible dans une démarche de résolution de problèmes, dans une tâche, et les solutions à ces problèmes ne doivent pas être évidentes (Tardif, 1999 ; Morissette, 2002 ; Presseau, 2004). Or, comme l'écrit Tardif (1999) :

*[...] Nous avons l'habitude de concevoir l'apprentissage des différents types de connaissances dans un ordre bien déterminé qui irait des connaissances déclaratives (ou théoriques) aux connaissances procédurales et, s'il reste du temps, aux connaissances conditionnelles. Une telle conception nuit à l'apprentissage et au transfert. Il est plus bénéfique d'avoir à utiliser et à s'appropriier des connaissances des différents types tout en ayant, simultanément, à les coordonner (tâches complexes, comme dans la vraie vie).*

Une enseignante résume simplement cette idée :

*« Peu d'activités auront un impact réel et durable si elles ne sont renforcées par une réflexion subséquente, une répétition des acquis stratégiques dans des situations similaires et un transfert dans des contextes différents. » (Galia)*

#### DE LA RÉSISTANCE AU CHANGEMENT : LE CONSTRUCTIVISME AU BANC DES ACCUSÉS

7. Je ne veux plus rien savoir des réformes et du jargon pédagogique à la mode, du constructivisme. Quelle place réservons-nous aux connaissances dans tout cela ?

Plusieurs modèles d'enseignement cohabitent et certains sont privilégiés en fonction des courants sociaux<sup>2</sup>. Le constructivisme, courant de pensée développé d'abord par Piaget en réaction au behaviorisme, dont s'inspirent les nouvelles approches pédagogiques, ne fait toujours pas l'unanimité : il sous-tend que « les connaissances ne sont pas transmissibles, elles sont construites par celui qui apprend et l'enseignant renonce à enseigner "quelque chose" pour devenir un guide, un facilitateur ou un accompagnateur par l'entremise de projets, de questionnements, de situations problématiques » (Gauthier et collab., 2005). Le socioconstructivisme repose sur les mêmes principes, mais il est axé sur le fait que l'interaction entre étudiants est fondamentale dans l'apprentissage (Morrisette, 2002 ; Howden et Kopiec, 2000). Ce modèle socioconstructiviste est mis à rude épreuve par nombre de détracteurs qui doutent de la valeur de ses fondements épistémologiques (Boutin et Julien, 2000 ; Baillargeon, 2009). Selon les recherches recensées par Bissonnette et collab., (2005), les modèles centrés sur l'enseignement (enseignement direct préconisé par le modèle behavioriste) obtiennent des performances plus élevées sur la plupart des mesures que les approches pédagogiques centrées sur l'étudiant, particulièrement chez les étudiants provenant de milieux défavorisés. Le modèle socioconstructiviste, lorsqu'il est interprété de manière dogmatique, a pu, selon les chercheurs, inciter les enseignants à délaisser les pratiques d'enseignement plus directes ou explicites. Ces mêmes chercheurs affirment que les enseignants les plus efficaces ne négligent pas l'apprentissage expérientiel, mais qu'ils considèrent que celui-ci est plus efficace dès que

<sup>2</sup> Raby et Viola ont réalisé une synthèse fort réussie des modèles d'enseignement. Leur ouvrage fait la distinction entre quatre grands modèles : le socioconstructivisme (apprentissage par projets, coopératif, par problèmes et expérientiel), le cognitivisme (apprentissage stratégique, par la découverte et le traitement de l'information), l'humanisme (pédagogie ouverte et actualisante), le behaviorisme (enseignement direct).



les étudiants ont maîtrisé les savoirs fondamentaux. En somme, les détracteurs du socioconstructivisme remettent en cause l'efficacité de ce modèle privilégié par les « réformateurs » et le manque de souplesse de programmes de formation qui ne tiennent pas toujours compte de la réalité. Ce n'est pas l'avis de Raby et Viola (2007):

[...] les programmes de formations actuels favorisent également le recours à une pluralité de modèles d'enseignement. [...] Ces programmes privilégient, par l'importance qu'ils accordent au développement de stratégies, les modèles issus du courant cognitiviste. Les programmes de formation du Québec soulignent aussi l'importance des modèles issus du courant béhavioriste.

Certaines techniques typiques des modèles d'enseignement cognitiviste (enseignement stratégique, apprentissage par la découverte), humaniste (pédagogie ouverte et actualisante) et behavioriste (enseignement direct) qui ont survécu à l'épreuve du temps peuvent donc s'arrimer au modèle socioconstructiviste. D'ailleurs, un certain éclectisme devrait être privilégié par les enseignants qui doivent s'adapter à une diversité de situations et de besoins. Selon Raby et Viola (2007):

[...] Chaque modèle d'enseignement permet d'atteindre des buts différents. L'apprentissage coopératif permet, par exemple, de développer des habiletés sociales. Le modèle d'enseignement et d'apprentissage stratégiques peut être employé pour favoriser le développement de stratégies, alors que l'enseignement direct peut être utilisé pour maximiser l'acquisition de connaissances chez les élèves.

### DU RÔLE DE L'ENSEIGNANT ET DE LA MISSION ÉDUCATIVE : DONNER UN SENS À NOTRE TRAVAIL

8. J'ai l'impression qu'on m'a confié une mission impossible: former des travailleurs compétents à la fois engagés et accomplis en tant que citoyens. Les contenus disciplinaires à voir dans mon cours sont tellement importants que je suis constamment pressé par le temps et incapable d'y ajouter quoi que ce soit.

Au dire de certains, dans le système actuel, peu de contenus notionnels sont rattachés à des objectifs de maîtrise de soi, de développement de l'autonomie, d'emprise sur la réalité, bref à des objectifs éducatifs. Tout est orienté vers le diplôme et la sanction des études, rien vers la maîtrise de son existence (Latulippe, 2008; Petrella, 2000). Le manque de temps est souvent évoqué pour justifier le fait que le rôle de médiateur

et la relation éducative ne soient pas pleinement investis au quotidien. Pourtant, selon Caouette (1997) et Leroux (2006), l'école devrait surtout tâcher de développer les talents de chacun, de former des gens capables de penser de façon personnelle et critique, des gens aptes à découvrir un savoir, à l'appliquer et à le partager. Ce sont des finalités éducatives qui résistent mal au choc de la réalité. Est-ce que nous « voulons » parfois plus que les étudiants eux-mêmes? Est-ce le rôle de l'école de former des citoyens critiques, épanouis, heureux? Ces finalités (savoirs formels et formation du citoyen) ne sont probablement pas aussi antinomiques qu'il n'y paraît, et il vaut sans doute la peine d'y consacrer du temps:

« J'avais une conception très béhavioriste du métier d'enseignant: le professeur a des connaissances et, à force de faire des exercices de plus en plus complexes et longs, il amène ses étudiants à développer des habiletés qui seront directement transférables dans le milieu du travail; il forme donc de bons petits robots et le développement socioaffectif est l'affaire des autres professeurs, principalement ceux de philosophie et de français, qui mettent un vernis de culture sur les petits robots. Mais quand on se rend compte que, de façon récurrente, les étudiants n'ont pas de problèmes avec le contenu, mais plus avec la façon de traiter l'information, de gérer des problèmes socioaffectifs ou de résoudre un problème, il apparaît clair que, si on veut leur permettre [de développer] les compétences voulues, il faut leur permettre de passer outre ces obstacles. » (Cécile)

[...] l'école devrait surtout tâcher de développer les talents de chacun, de former des gens capables de penser de façon personnelle et critique, des gens aptes à découvrir un savoir, à l'appliquer et à le partager.

### CONCLUSION

De nobles visées éducatives nous ont pour la plupart conduits à choisir le domaine de l'enseignement. Nous sommes, j'en ai la conviction, des maillons importants de la chaîne qui conduira nos étudiants à construire une société plus juste, plus responsable et plus solidaire. Or, les idéaux éducatifs humanistes qui donnent un sens à notre travail sont régulièrement mis à rude épreuve. Les attaques prennent parfois la forme de remarques assassines, de généralisations abusives ou encore d'idées convenues, très souvent alimentées par les médias. Dans ce contexte, notre défi consiste à entretenir nos idéaux malgré les écueils, les doutes, les frustrations et les préjugés qui surgissent dans notre quotidien.



Pour y arriver, une bonne dose de rigueur est sans doute nécessaire. En ce sens, les références proposées tout au long de cet article sauront, je l'espère, nourrir notre réflexion et faire contrepoids à une certaine propension bien humaine à la généralisation. ●

Éric CHASSÉ a été professeur de psychologie de 1993 à 2005 et a occupé en parallèle plusieurs fonctions, dont celle de psychologue scolaire. Il s'intéresse depuis plusieurs années aux questions de persévérance et de réussite scolaires et, plus particulièrement, aux stratégies d'étude, au traitement de l'information, à la motivation, à l'anxiété de performance et à 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 par PERFORMA aux enseignants inscrits au Module d'insertion professionnelle des enseignants au collégial.

echasse@cegepsth.qc.ca

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- AYLWIN, U., *La différence qui fait la différence... ou l'art de réussir dans l'enseignement*, AQPC, 1996.
- AYLWIN, U., «Les principes d'une bonne stratégie pédagogique», *Pédagogie collégiale*, vol. 6, n° 1, 1992.
- 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.
- BAILLARGEON, N., *Contre la réforme. La dérive idéologique du système d'éducation québécois*, Presses de l'Université de Montréal, 2009.
- BARBEAU, D., *Interventions pédagogiques et réussite au cégep. Méta-analyse*, Presses de l'Université Laval, 2007.
- BARBEAU, D., A. MONTINI et C. ROY, *Tracer les chemins de la connaissance. La motivation scolaire*, AQPC, Harmattan, 1997.
- BELLEAU, J., «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.
- BISSONNETTE, S., M. RICHARD et C. GAUTHIER, *Échec scolaire et réforme éducative. Quand les solutions proposées deviennent la source du problème*, Sainte-Foy, Presses de l'Université Laval, 2005.
- BOUTIN, G. et L. JULIEN, *L'obsession des compétences. Son impact sur l'école et la formation des enseignants*, Montréal, Éditions Nouvelles, 2000.
- CAOUCETTE, C., *Éduquer. Pour la vie!*, Écosociété, 1997.
- CARREFOUR DE LA RÉUSSITE AU COLLÉGIAL, *Réussite des garçons*, Trousse n° 4 conçue par PERFORMA pour la Fédération des cégeps, 2002.
- CARREFOUR DE LA RÉUSSITE AU COLLÉGIAL, *Conditions et pratiques éducatives qui favorisent l'engagement de l'étudiant et le succès dans ses études*, Cadre de référence inspiré du projet de recherche DEEP, 2009.
- CHAMBERLAND, G., L. LAVOIE et D. MARQUIS, *Vingt formules pédagogiques*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 2003.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *Des conditions de réussite au collégial. Réflexion à partir de points de vue étudiants*, Québec, Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, 1995.
- DIONNE, B., *Pour réussir: guide méthodologique pour les études et la recherche*, Beauchemin, 2004.
- GAUTHIER, C., M. MELLOUKI, D. SIMARD, S. BISSONNETTE et M. RICHARD, *Quelles sont les pédagogies efficaces? Un état de la recherche*, Fondation pour l'innovation politique, 2005.
- GINGRAS, M. et T. TERRILL, *Caractéristiques étudiantes et rendement scolaire. Dix ans plus tard*, Service régional d'admission du Montréal métropolitain, 2006.
- HOWDEN, J. et M. KOPIEC, *Ajouter aux compétences. Enseigner, coopérer et apprendre au secondaire et au collégial*, Montréal, Chenelière Éducation, 2000.
- LARIVÉE, S., *L'intelligence. Approches biocognitives, développementales et contemporaines*, Éditions du Renouveau Pédagogique, Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2007.
- LATULIPPE, H., *Transmettre le pays. Manifeste en série (manifeste 4)*, Productions Jacques K. Primeau, Montréal, DVD, 2008.
- LEROUX, G., *Enseigner aujourd'hui: la compétence éthique*, Conférence présentée aux sessions de formation des personnes-ressources, MELS, 2006.
- MELOCHE, F., «Prévenir pour mieux enseigner», *Correspondance*, vol. 12, n° 1, 2006.
- MORISSETTE, R., *Accompagner la construction des savoirs*, Montréal, Chenelière Éducation, 2002.
- NAULT, T. et F. LACOURSE, *La gestion de classe. Une compétence à développer*, Anjou, Les Éditions CEC, 2008.
- PENNAC, D., *Chagrin d'école*, Paris, Gallimard, 2007.
- PETRELLA, R., *L'éducation victime de cinq pièges. À propos de la société de la connaissance*, Montréal, Éditions Fides, 2000.
- PRESSEAU, A., *Intégrer l'enseignement stratégique dans sa classe*, Chenelière/Mc Graw-Hill, 2004.
- POTVIN, P., «La relation maître-élève et l'élève en difficulté scolaire», dans *La réussite scolaire: comprendre et mieux intervenir*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, 2005.
- RABY, C. et S. VIOLA, *Modèles d'enseignement et théories d'apprentissage. De la pratique à la théorie*, Anjou, Les Éditions CEC, 2007.
- ROY, J., «La réussite scolaire: intervenir selon une perspective sociale», *Pédagogie collégiale*, vol. 20, n° 1, 2006.
- 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. et Y. PERRIER, «L'apprentissage de la MTI, une affaire de compétences transversales», *Pédagogie collégiale*, vol. 20, n° 1, 2006.