

PARLONS D'APPRENTISSAGE AVEC DES ÉTUDIANTS

Propos recueillis par Stéphanie CARLE, rédactrice en chef de *Pédagogie collégiale*

ENTREVUE

Roxanne

Myriam

Andréa

Virginie

Steven

Dans le cadre du dossier thématique de ce numéro de la revue, j'ai eu l'idée de regrouper quelques étudiants pour les faire parler de leurs perceptions liées à l'apprentissage et à leur expérience de collégiens. Ils sont quatre filles et un garçon, tous en première année de leur DEC, inscrits dans quatre programmes différents, répartis dans trois collèges. Rien de scientifique ici : simplement l'avis de cinq étudiants motivés, plutôt « forts », qui prennent leurs études au sérieux, qui aiment l'école et qui ont discuté avec bonne humeur autour d'une boîte de beignes. Impossible, donc, de généraliser leurs propos et de les considérer comme représentant ceux de l'ensemble des étudiants du collégial. Je crois toutefois que ces perspectives d'étudiants méritent d'être entendues. Quoi qu'en disent la théorie et la recherche, quelles sont les stratégies d'enseignement et d'apprentissage que les étudiants de cet échantillon informel apprécient ? Quelles difficultés éprouvent-ils dans leurs études ? Cette entrevue invite par ailleurs chaque professeur à évaluer dans quelle mesure ses pratiques favorisent l'apprentissage de ses étudiants ou conviennent à leurs besoins et à leurs attentes.

PÉDAGOGIE COLLÉGIALE:

Quelles sont les stratégies d'apprentissage que vous mettez en œuvre de façon régulière ? Comment étudiez-vous ?¹

Roxanne²: Au secondaire, une de mes profs m'expliquait qu'on apprend quand une porte dans notre cerveau est ouverte. La porte s'ouvre quand on est intéressé. Des fois, ça vient tout seul, quand j'aime la matière, mais d'autres fois il faut que ce soit le professeur qui vienne l'ouvrir en trouvant des moyens de m'intéresser. Je pense aussi qu'il faut faire des exercices dans les 48 premières heures après le cours pour favoriser la mémorisation et la compréhension. J'essaye de faire ça, de m'y prendre à l'avance et de pratiquer, mais ce n'est pas facile avec tous les travaux qu'on a ! Je réécris mes notes aussi.

Myriam: Un psychologue, Mathieu Gagnon³, est venu dans mon collège pour donner une conférence sur les stratégies d'apprentissage. Il nous disait que les stratégies de mémorisation qui sont les plus efficaces sont celles qui demandent le plus d'efforts – et nécessairement celles qui ralentissent le rythme d'apprentissage – et c'est pour cette raison qu'on a tendance à oublier rapidement la matière, car on privilégie les stratégies les plus faciles, mais les moins utiles pour le long terme. Pour nous aider à mémoriser, il faut entraîner notre cerveau à se rappeler ou à reproduire efficacement l'information dont on aura besoin, car on ne peut pas juste entasser les connaissances sans lien entre elles. Il dit que retranscrire des notes, ce n'est pas efficace, il faut plutôt réécrire à partir de notre mémoire, en faisant un réseau de concepts avec des mots-clés,

par exemple, ou encore se faire des petits tests ou des jeux-questionnaires. C'est basé sur le principe suivant : plus on s'entraîne à récupérer l'information à partir de sa mémoire, plus on sera capable de le faire aisément dans le futur. Le plus efficace serait de varier le type d'activités qu'on fait pour apprendre une notion. Par exemple, on peut commencer par écrire un résumé à partir de ce que l'on se rappelle sur un sujet ; quelques jours plus tard, on peut construire un réseau de concepts sur la même matière ; puis avant un examen, on peut créer des fiches questions-réponses pour réviser. Semble-t-il qu'il ne faut pas nécessairement attendre d'avoir maîtrisé toute la matière avant de passer à un autre exercice ou à des concepts plus difficiles : il faut y aller de manière entrelacée (ou en série). En avançant dans nos exercices, on finirait par comprendre des bouts du début qui étaient moins clairs. Pour la lecture, il nous recommande de lire plus lentement et de réfléchir à ce qu'on lit en se posant des questions du genre « Pourquoi ? », « Suis-je d'accord

¹ La discussion ne s'est évidemment pas déroulée telle que présentée ici. La grille d'entrevue a été retravaillée et les propos ont été regroupés sous des thèmes plus larges.

² Les prénoms réels ont été remplacés par des pseudonymes que les étudiants ont choisis.

³ Mathieu Gagnon est professeur de psychologie à l'Université de Moncton. Depuis 2013, il mène des recherches portant sur les habitudes d'étude des apprenants ainsi que sur leurs croyances concernant le cerveau et la mémoire. M. Gagnon est un conférencier actif dans le milieu collégial et universitaire. Pour plus d'informations, on peut consulter ses diverses capsules vidéos ou bien communiquer avec lui à mathieu.gagnon@umoncton.ca. (Attention à ne pas confondre avec un autre Mathieu Gagnon, professeur en éducation de l'Université de Sherbrooke qui a publié un article sur l'épistémologie dans le numéro d'automne 2015 de *Pédagogie collégiale*, vol. 29, n° 1 !)



avec ceci ?», «À quoi cela me fait-il penser ?» Parce que l'on ne se souvient pas beaucoup de ce qu'on a lu, mais qu'on retient ce à quoi on a pensé pendant la lecture. Selon lui, on devrait aussi espacer nos devoirs et nos exercices dans le temps et, au lieu de faire des séances de devoirs de quatre heures d'une traite, il serait préférable de faire des petites séances de 30 minutes plusieurs fois dans la semaine et de changer de matière. En résumé, il dit de varier les informations à mémoriser ou à pratiquer, de varier les méthodes pour apprendre et d'espacer les pratiques. Mais, moi, je considère que ça ne fonctionne pas pour tout. Je comprends ce qu'il explique, mais je ne le fais pas toujours. Si j'ai des dates à apprendre, je n'ai pas le choix de faire un peu de bourrage de crâne pour mémoriser. Et quand je suis concentrée sur un devoir, je ne vois pas le temps passer et je me retrouve souvent à faire bien plus que 30 minutes !

Andréa : De mon côté, il faut que je sois motivée pour apprendre, sinon je ne retiens rien. Dans les cours que j'aime, l'apprentissage se fait tout seul. Pour apprendre, il faut que j'écoute en classe, que je prenne des notes à la main. Après, pour réviser, j'écris des mots-clés ou j'explique la matière à quelqu'un. Je sais qu'il y a la mémoire à long terme et la mémoire à court terme et qu'il faut tenter d'enregistrer les connaissances dans celle à long terme, mais la plupart du temps, j'étudie beaucoup juste avant un examen, juste *pour* l'examen, et après j'oublie. Je sais, ça ne devrait pas, mais je ne peux pas faire autrement ; le seul moment pour étudier est souvent juste avant l'examen, parce qu'avant... il y a d'autres examens !

Virginie : Moi aussi, ça m'aide d'expliquer la matière à quelqu'un. Je l'explique à ma mère, même si elle ne comprend rien ! Je relis souvent mes notes et je fais tous mes exercices.

Steven : Je me trouve chanceux : dès que j'entends une explication, je l'apprends et je la retiens. Il faut juste que j'écoute en classe et que je révise un peu la veille d'un examen. Je ne peux pas avant, parce que je n'ai pas le temps avec tout ce qu'il y a à faire, même si j'avance beaucoup mes devoirs durant les trous à l'horaire. Dans mon domaine, il faut pratiquer, beaucoup pratiquer. Alors je pratique plus que j'étudie ; c'est un autre genre d'apprentissage.

Qu'est-ce qui vous aide à apprendre ? Que peut faire un prof pour faciliter vos apprentissages dans un cours ?

Roxanne : J'ai besoin qu'on me donne des indications claires. Ça arrive souvent que je ne comprenne pas exactement ce que veut le professeur, ses consignes. Ça devient alors difficile de répondre aux questions ou de faire les devoirs. Ça arrive aussi que les examens ne soient pas du même niveau que les exercices, ce qui me prend par surprise lors des évaluations. Dans les lectures, je ne peux pas deviner ce qui est important ou tout comprendre. J'ai besoin qu'on me parle du sujet avant pour m'aider à mieux comprendre le texte. De plus, ce qui est important pour moi, c'est le lien qu'on établit avec nos profs : j'aime qu'ils me fassent confiance, qu'ils rehaussent mon estime de moi-même ou qu'ils ne montrent pas de favoritisme envers l'un ou envers l'autre. Le lien qu'on a avec nos collègues de classe est aussi important, mais ce n'est pas évident de se faire des amis dans nos cours. Les professeurs peuvent contribuer au fait qu'on puisse établir des relations avec les autres étudiants en organisant des activités durant le cours. Mes profs préférés sont ceux qui sont super dynamiques, drôles, passionnés et qui donnent des exemples intéressants.

Myriam : J'aime les cours magistraux interactifs, mais il faut que le professeur soit vivant, qu'il gesticule, qu'il se promène dans la classe, qu'il pose des questions, qu'il parle fort. Qu'il me tienne réveillée, quoi ! Ça implique de varier les stratégies. J'aime qu'il tienne compte de nos préférences et quand son cours est dynamique et interactif. En ce qui me concerne, je suis visuelle, il faut que je voie, que je lise. Si on me demande juste d'écouter, je vais m'endormir. Surtout si c'est à huit heures le matin ! En plus, si le professeur fait juste répéter le chapitre qu'on a lu pour se préparer au cours, ça ne me donne rien de venir au cours. Il faut que ça aille plus loin dans le cours. Ça m'aide aussi à apprendre quand le prof donne des exemples et des trucs. J'aime ça sentir qu'il est là pour nous, qu'il se préoccupe de vulgariser sa matière pour qu'on la comprenne bien en fonction de notre niveau, parce qu'on n'est pas des experts, nous ! Ce qui est important aussi, c'est de respecter la pondération des cours. Des fois, les professeurs disent que c'est normal que ça déborde, que c'est une moyenne, sauf que ça déborde toujours ! J'aime bien quand on a du temps en classe



pour faire des exercices alors qu'on peut s'entraider entre collègues et que le prof est disponible pour répondre à nos questions.

Andréa : Moi aussi, j'aime ça, le magistral ! Je préfère ça au travail en équipe. Mais il faut quand même que le prof soit dynamique, qu'il parle fort pour qu'on l'entende même au fond de la classe et qu'il donne plusieurs pauses. J'ai besoin de prendre des pauses cognitives de temps en temps : soit des exercices à faire, des discussions avec des collègues ou du temps pour aller marcher un peu. Quand le professeur enfile plusieurs heures de cours magistral en ligne, ça devient lourd. Ce qui m'aide à apprendre, c'est quand il donne un exemple représentatif de chaque chose qui sera à faire dans l'examen. J'aime ça avoir un exemple pour chacune des situations qu'on pourrait rencontrer. Un moment donné, je finis par avoir un déclic en ce qui concerne la façon de régler le même problème dans une situation nouvelle. Mais il faut que le professeur nous aide à faire les liens, qu'il se préoccupe de notre compréhension, avant l'examen. Par exemple, quand il demande si on a compris, c'est déjà un début pour montrer qu'il se soucie de nous. Mais ce n'est pas tout, si personne ne répond, alors ça veut peut-être dire qu'on n'a pas compris et qu'il faut revenir sur la matière et prendre le temps de réexpliquer autrement pour nous aider à comprendre, à débloquer. Et, si on a des textes à lire, j'ai besoin de savoir *avant* la lecture ce sur quoi je dois porter mon attention, pour chercher l'information.

Virginie : Quand je sens que mon prof nous aime, nous, ses étudiants, ça aide à apprendre. Il va prendre la peine d'expliquer comme il faut la matière, il va répéter autrement si on ne comprend pas, il ne va pas lire en classe son livre qu'on a déjà lu la veille à la maison. Il va nous proposer des activités en classe au lieu de parler tout le temps et de nous laisser nous endormir. Ça paraît qu'il a envie de nous enseigner, il va être dynamique. Il y a beaucoup de *par cœur* dans mon programme et ce n'est pas facile à apprendre, mais je sais que ça va être utile dans mon métier : les professeurs nous le disent, ils expliquent à quoi ça va nous servir. Alors, ça motive à apprendre.

Steven : Je trouve aussi que mes meilleurs profs sont ceux qui aiment ce qu'ils font. Ça paraît, on le sent. On sent aussi que ces professeurs-là nous comprennent ; ils sont capables de créer une relation avec nous. C'est important pour moi d'avoir une bonne relation avec

mes profs, de sentir que je compte pour eux. Ce qui facilite mon apprentissage, c'est quand ils sont interactifs, donnent des exemples concrets, ont une bonne intonation, une bonne voix, une belle joie de vivre. J'aime quand ils ouvrent des parenthèses dans le cours pour faire des minipauses ou pour faire des blagues.

Aimez-vous travailler en équipe ou en collaboration avec vos collègues de classe ?

Roxanne : Si on a la possibilité de travailler avec nos amis, oui ! Mais sinon, la collaboration avec les autres, ça me fait peur un peu.

Myriam : Ça dépend : si c'est pour un gros travail, je veux pouvoir choisir mes coéquipiers. J'ai eu une expérience plate avec un collègue qui avait échoué au cours et qui le reprenait. Il venait juste aux examens et ne se présentait pas en classe. Pas évident de faire un travail en équipe alors ! Mais si c'est du travail collaboratif pendant le cours, pour une période, avec les gens qui sont présents, si c'est plus social comme activité, alors oui, là c'est plaisant de rencontrer du monde.

Andréa : Pour les gros travaux, j'ai de la misère à travailler en équipe parce que je ne fais pas confiance aux autres, alors je me retrouve souvent à faire tout. Je reprends les sections des autres et je corrige leurs fautes.

Virginie : Dans mon programme, il y a beaucoup de travail en équipe. On s'explique et on compare nos réponses. Moi, ça m'aide vraiment.

Steven : Ça dépend des cours. Dans ceux de la formation spécifique, oui ! J'adore me retrouver avec des gens qui sont allumés, que je connais. Mais dans les autres cours obligatoires, c'est moins stimulant. Ce n'est pas évident de faire du travail en équipe efficace quand on ne connaît pas les personnes.

En lien avec votre expérience de collégien, qu'est-ce qui vous apparaît comme un obstacle à vos apprentissages ?

Roxanne : Quand je ne comprends pas ce que le professeur dit parce qu'il utilise un vocabulaire trop technique ou théorique, je ne peux rien apprendre parce que je ne suis plus capable de suivre ! Et, si le prof ne sait pas comment se servir des nouvelles stratégies pédagogiques, ça ne donne rien. Dans un de mes cours, on fait de la classe inversée, mais même si



j'écoute toutes les vidéos à la maison, la façon dont les cours sont organisés ne m'aide pas à comprendre, parce qu'il n'y a pas assez de temps pour poser des questions et faire tous les exercices en classe.

Myriam : Dans certains de mes cours, il faut qu'on apprenne plein de formules par cœur, car on n'a pas droit à la feuille des formules à l'examen. Mais je me demande c'est quoi l'important : que je connaisse les formules par cœur ou bien que je les aie comprises pour les appliquer ? J'ai aussi parfois l'impression de manquer de stratégies pour apprendre ; j'aimerais ça que mes professeurs m'aident plus, me guident, m'expliquent ce qu'ils attendent comme résultat. Quand je n'ai pas de grille de correction à l'avance, je peux difficilement répondre aux attentes, car je ne connais pas ces attentes, ce sur quoi il faut miser, et je ne vois pas après ce que je dois faire pour m'améliorer ! J'ai aussi beaucoup de difficulté à rester concentrée dans un cours si c'est du magistral mur-à-mur, surtout si le prof fait juste parler et répète la matière du livre. Ça devient alors un combat intérieur dans ma tête pour ne pas m'endormir ! Ou encore s'il nous annonce que, cette semaine, on a une grosse semaine, car on est en retard. Ah oui ? Ce n'était pas ça aussi la semaine passée ? Et là il nous expédie la matière sans se préoccuper si on a compris ou non. On se retrouve avec plein de choses à compléter à la maison pour compenser et des exercices à faire sur de la matière qu'on n'a pas vue. On nous a dit au début de l'année de tenter de garder un équilibre entre différentes bulles de notre vie. Mais ma bulle école prend toute la place et celle des loisirs a disparu !

Andréa : J'ai des exemples : un prof qui prend trop de temps à corriger une évaluation ; un test sur Moodle mal programmé qui m'oblige à le recommencer huit fois avant de l'envoyer ; des notes de cours trouées où il faut juste recopier un mot par-ci par-là ; me faire dire que c'est facile alors que je n'arrive pas à comprendre la matière ; le manque de temps pour faire tous les devoirs et refaire les exercices que je n'ai pas compris.

Virginie : Il y a beaucoup de devoirs et ce qu'on nous demande de faire à la maison me semble souvent beaucoup plus difficile que ce qui a été vu en classe. Il y a des profs qui nous disent : « Voyons donc, c'est facile, comment ça, vous ne comprenez pas ? » Ben... euh... non, je ne comprends pas. Peux-tu m'aider, s'il te plaît, au lieu de me traiter de nouille ?

Steven : Ah oui ! Il y a des profs qui pensent qu'on sait déjà plein de choses ; ils nous parlent comme si on était déjà des spécialistes de la matière. Mais c'est parce que je n'ai jamais vu ça de ma vie, explique-moi, s'il te plaît ! Des fois, j'ai l'impression qu'il me faudrait avoir un dictionnaire implanté dans la tête. On nous fait lire des textes que je ne comprends pas, surtout en français. Déjà que je ne connais pas tous les mots, si en plus il y a des rimes ou du vieux français, ça devient doublement tordu ! Ce n'est vraiment pas évident comme étudiant en première session de cégep quand les professeurs ne tiennent pas compte de notre niveau. ●

QUELQUES PISTES DE RÉFLEXION INSPIRÉES DES PROPOS DES ÉTUDIANTS INTERVIEWÉS

La conseillère pédagogique que je suis trouvait incomplet le fait de laisser les propos des étudiants sans suite. Je suggère donc, dans les pages qui suivent, quelques pistes de réflexion afin de considérer de nouvelles perspectives pour aider les étudiants à apprendre. Malgré une planification soignée de nos cours, est-il possible que certains facteurs favorisant l'apprentissage échappent au professeur ou que ce dernier ne leur accorde pas suffisamment d'importance ? Les propos recueillis laissent entendre qu'il arrive parfois que l'on ne tienne pas compte de leurs besoins, de leurs capacités, de leur progression ou de leurs préférences. De plus, il semble exister un certain écart entre ce que les étudiants apprécient et ce qui est reconnu par la recherche comme facilitant l'apprentissage. Concernant les stratégies d'apprentissage, une des étudiantes mentionne qu'elle préfère opter pour des techniques d'étude en apparence plus simples et plus faciles, même si elle sait qu'elles sont moins efficaces. C'est comme si le gain en termes de résultats interpellait parfois moins certains étudiants que l'effort requis pour y arriver. Il en serait de même pour les stratégies d'enseignement : les étudiants pourraient ne pas les trouver intéressantes, mais il faudrait parfois aller contre ce que les étudiants préfèrent pour les aider vraiment à apprendre. Toutefois, s'ils comprennent pourquoi leur professeur met en place telle ou telle façon de faire, ils seront plus enclins à participer activement aux cours et à jouer le jeu de l'apprentissage selon ce qu'on leur propose. Ici, il est question d'un équilibre à trouver entre, d'un côté, la stimulation de l'intérêt, de la motivation et du sentiment de compétence des étudiants, et de l'autre, les pratiques pédagogiques éprouvées par la recherche.



QUELQUES PISTES POUR AIDER LES ÉTUDIANTS À APPRENDRE

MISER SUR LES PÉRIODES DE GRANDE ÉCOUTE POUR FAVORISER LA RÉTENTION

Pour favoriser la rétention des connaissances, on peut miser sur l'effet «début-fin» (Sousa et Sirois, 2002). Généralement, dans une période d'apprentissage, les étudiants ont tendance à garder en mémoire ce qui a été présenté au début et à la fin d'une séquence, laissant ce qui s'est passé au milieu moins précis dans leur esprit. L'idée est donc de générer plusieurs séquences avec des débuts et autant de fins, de manière à multiplier ces moments-clés où l'attention des étudiants est à son maximum et de réduire la période où l'écoute est de plus faible intensité. Des auteurs recommandent des séquences d'une vingtaine de minutes, intercalées d'exercices, de périodes de questions, d'activités collaboratives ou de pauses (Aylwin, 1994; Sousa et Sirois, 2002). Ainsi, au lieu d'une longue période de 60 minutes, on pourrait organiser le cours en 3 séquences de 20 minutes.

Afin de favoriser la rétention de l'information, on devrait donc présenter la nouvelle matière en début de séquence et faire des rappels ou une révision en fin de séquence. Une bonne manière de terminer une présentation est de demander aux étudiants d'écrire un cours résumé, de trouver un exemple personnel ou encore d'élaborer un schéma de concepts (ou une carte mentale) en lien avec ce qui vient d'être enseigné, ce qui leur permettra de s'approprier le contenu dans leurs propres mots et de traiter les concepts en profondeur (Svinicki et McKeachie, 2011).

RENDRE SON COURS PLUS DYNAMIQUE POUR STIMULER L'ATTENTION

Les étudiants interviewés ont mentionné apprécier les cours magistraux, pourvu qu'il y ait de l'interaction et que la présentation soit dynamique et interactive. Pour une période de cours magistral plus vivante, le professeur devrait être en mouvement : se tenir minimalement debout, se déplacer dans toute la classe, gesticuler, s'appuyer sur des éléments visuels (sans toutefois en faire une lecture ennuyante). Poser des questions aux étudiants, les interpeler pour vérifier s'ils ont bien compris, réexpliquer autrement si nécessaire, donner des exemples concrets, faire une blague ou bien susciter une discussion sont différents moyens de stimuler l'attention d'une classe (Bain, 2004; Prégent, Bernard, et Kozanitis, 2009; Svinicki et McKeachie, 2011).

Les propos récoltés indiquent que les étudiants apprécient l'humour dans l'enseignement. Ce n'est cependant pas donné

à tout le monde de faire des blagues et d'avoir le sens de la répartie. Toutefois, le professeur n'a pas à être comique lui-même : son matériel pédagogique, lui, peut l'être facilement (Sousa et Sirois, 2002). Quelques recherches sur Internet pour trouver une caricature, une citation, une énigme, une blague sur un sujet précis, le tout libre de droits, permettent d'ajouter une petite pointe d'humour, de capter l'attention des étudiants et de créer un climat favorable à l'apprentissage.

FAVORISER L'ÉTABLISSEMENT DE RELATIONS SIGNIFICATIVES AVEC LES ÉTUDIANTS ET ENTRE LES ÉTUDIANTS

La dimension sociale apparaît très importante aux yeux des étudiants interviewés, que ce soit avec leurs professeurs ou leurs collègues de classe. Ils semblent apprendre mieux dans un contexte où ils se sentent en confiance et où ils ont l'impression qu'on se préoccupe d'eux sincèrement⁴. Pour briser l'isolement et pour leur permettre de faire connaissance les uns avec les autres, particulièrement dans les cours qui regroupent des étudiants de divers programmes, on pourrait penser à une activité brise-glace d'une trentaine de minutes, et ce, dès le premier cours. Par exemple, on pourrait demander aux étudiants de se placer en dyades et de s'interviewer selon une liste de questions prédéfinies (nom, programme, aptitude majeure en tant qu'étudiant, attentes envers le cours, caractéristique préférée chez un professeur, etc.) (Aylwin, 1994).

FAIRE TRAVAILLER LES ÉTUDIANTS ENSEMBLE EN RESPECTANT LEURS PRÉFÉRENCES

Concernant le travail collaboratif, les étudiants interviewés mentionnent ne pas tous apprécier les stratégies pédagogiques actives. Certains préfèrent effectivement un cours magistral (dynamique, rappelons-le). Ici, le fait que ce soit des étudiants «forts» qui ont été interrogés y est sans doute pour quelque chose. À moins que ceux-ci soient du type introverti. Il faudrait préciser de ce fait qu'un étudiant introverti peut être tout à fait sociable, mais préférer les moments de solitude ou éviter les longues interactions. Une personne plus extravertie, quant à elle, aura tendance à penser à voix haute, à s'installer facilement dans une discussion en groupe et préférera alors les interactions avec ses collègues. Il est important de s'assurer de proposer des stratégies pédagogiques répondant aux besoins des uns et des autres en variant les types d'activités

⁴ Plusieurs articles du dossier thématique portant sur la relation professeur-étudiants, présenté dans *Pédagogie collégiale* en mai 2015 (vol. 28, n° 4), proposent des pistes au professeur pour établir une relation signifiante avec ses étudiants [aqpc.qc.ca/revue-volumes/ete-2015].

Comment apprenons-nous ?



ou bien en laissant le choix des activités aux étudiants, si la situation s'y prête (Monahan, 2016).

Quant au travail en équipe, ce type d'activité exige de la part des étudiants qu'ils soient très autonomes, organisés et en mesure de gérer des situations relationnelles parfois délicates (Proulx, 2009). Ce ne sont pas là des compétences développées par tous. Il est donc important de préparer adéquatement les étudiants à ce genre d'activité pédagogique, de leur donner quelques bases quant au travail en équipe et de les guider dans la réalisation de la tâche pour que l'expérience produise les apprentissages visés. Pour former des équipes de travail, les petits groupes homogènes (qui présentent des affinités communes) s'avèrent plus efficaces que ceux hétérogènes, et le nombre idéal d'équipiers est de trois (cinq serait le maximum) (Proulx, 2009). Les étudiants interviewés ont justement mentionné préférer travailler avec des amis ou des collègues de même niveau qu'eux. Les laisser se regrouper selon leurs préférences favoriserait donc l'efficacité des apprentissages réalisés lors du travail en équipe.

GUIDER LES ÉTUDIANTS DANS LEURS APPRENTISSAGES

Les étudiants interviewés ont mentionné avoir besoin d'être guidés dans leurs apprentissages : Que faut-il apprendre, pourquoi l'apprendre et comment l'apprendre ? Quelles sont les erreurs fréquentes à éviter ? Quels sont les aspects de la matière déjà bien maîtrisés sur lesquels miser ? Quels sont les éléments qui ne sont pas encore compris ou maîtrisés et comment y arriver pour qu'ils le soient ? Voilà autant de questions auxquelles un professeur devrait répondre tout au long de la session pour que les étudiants réalisent les apprentissages prévus au cours. Pour ce faire, le plan de cours, qui expose les grands objectifs du cours et ses liens avec le programme ou la formation, est le premier outil dont peut se servir un professeur. L'on ne s'attarde parfois que sur les éléments de ce document concernant l'évaluation – c'est d'ailleurs ce qui intéresse le plus les étudiants a priori. Pourtant, le plan de cours contient plusieurs autres informations sur la place du cours dans le programme et sur les buts que doivent atteindre les étudiants à la fin de la session, ce qui les orientera et les rassurera quant aux attentes du professeur (Aylwin, 1994 ; Prigent, Bernard, et Kozanitis, 2009).

Le cerveau détecte aisément les structures : il cherche à ordonner de même qu'à donner une signification à toutes les connaissances qu'il assimile. Pour structurer l'apprentissage en fonction de cette particularité du cerveau, le professeur pourrait s'inspirer de la tapisserie (à ne pas confondre avec

le papier peint). D'abord, il est souhaitable de présenter aux étudiants une image globale de ce qui est à apprendre dès le départ. Puis, l'on met en place des éléments pour créer une trame, une structure mentale, dans laquelle s'insèrera la nouvelle information. Ensuite, on aide les étudiants à élaborer un réseau de nœuds constitués des connaissances importantes ou des points d'intérêt qui serviront de points d'ancrage pour des structures plus complexes. Enfin, on remplit petit à petit cette trame de connaissances en fonction de l'image globale qui est attendue, pour en arriver à un ensemble cohérent et organisé (la tapisserie) (Hurst, 2005).

Les métaexplications sur la matière permettent également au professeur de guider l'esprit des étudiants sur ce qui est important ou sur des liens qui doivent être établis avec la matière à venir. Elles permettent de pointer les écueils potentiels et les moyens de les esquiver. Il peut s'agir de situer un contenu dans le programme ou de préciser un niveau de difficulté, de façon à ce que les étudiants ne se sentent pas incompetents s'ils ne comprennent pas du premier coup, et de leur préciser qu'ils doivent s'attendre qu'il leur sera nécessaire d'avancer dans le flou pour que la lumière se fasse un peu plus tard. Les étudiants interviewés ont mentionné à maintes reprises ne pas aimer se faire dire : « C'est facile, voyons ! » Ils ont au contraire besoin qu'on calme leurs inquiétudes quant aux difficultés normales qui se présenteront à eux et de savoir qu'il leur sera possible de les surmonter avec un peu de pratique (Aylwin, 1994 ; Prigent, Bernard, et Kozanitis, 2009).

Le cerveau détecte aisément les structures : il cherche à ordonner de même qu'à donner une signification à toutes les connaissances qu'il assimile.

Le besoin de recevoir une information vulgarisée semble aussi très grand chez les étudiants interviewés. Comme professeur, on oublie parfois que l'on patauge dans un jargon familier que les étudiants peinent parfois à comprendre. Cet axiome, c'est une *spéculation*, le *patrimoine*, la *médiation* sont là quelques exemples de termes simples pour un spécialiste disciplinaire, mais qui n'évoquent pas nécessairement une image claire dans la tête des étudiants. On pourrait alors fournir un lexique en début de session, donner certaines définitions en note de bas de page de documents écrits ou demander aux étudiants de lever la main dès qu'un terme fait écran à la compréhension des contenus, et prendre le temps de leur répondre. L'idée est de favoriser le sentiment d'autoefficacité chez les étudiants, car c'est alors qu'ils participent davantage, travaillent plus fort, démontrent des émotions positives et apprennent plus efficacement (Bain, 2004 ; Svinicki et McKeachie, 2011).



Toutes les consignes verbales ou écrites données aux étudiants pour leurs exercices ou leurs évaluations méritent d'être le plus claires possible afin d'éviter un décalage entre la réponse ou le travail attendu par le professeur et ce qu'ils lui livrent. De manière générale, une consigne ou une question devrait présenter trois composantes: le contexte général qui situe la question posée ou le travail à réaliser, la question ou l'objectif proprement dit du travail et les caractéristiques de la réponse ou du résultat attendu, avec les critères retenus pour déterminer les bonnes réponses ou la qualité du travail (Dufour et Tessier, 2012).

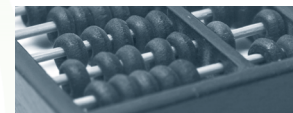
Les erreurs des étudiants constituent un outil puissant pour permettre au professeur de jauger comment se déroule le processus d'apprentissage. Elles lui fournissent des indicateurs d'obstacles auxquels l'esprit des étudiants est confronté.

Enfin, les erreurs des étudiants constituent un outil puissant pour permettre au professeur de jauger comment se déroule le processus d'apprentissage. Elles l'orientent vers des sources d'incompréhension ou de mécompréhension et lui fournissent des indicateurs d'obstacles auxquels l'esprit des étudiants est confronté (Astolfi, 2015). La rétroaction s'avère donc le moyen le plus pertinent pour indiquer à un étudiant s'il est sur la bonne voie, ce qu'il devrait corriger et la manière de le faire. Un outil important pouvant guider les étudiants en ce sens est la grille d'évaluation. En plus de disposer d'un moyen lui permettant de porter un jugement juste et équitable, le professeur qui présente une grille critériée aux étudiants avant la réalisation d'une évaluation (travail ou examen) leur signifie clairement ses attentes, les critères et les standards eu égard au niveau nécessaire pour réussir. Rappelons que l'évaluation des apprentissages ne sert pas uniquement à sanctionner la réussite ou l'échec, mais a de plus une fonction formative à ne pas négliger (Côté, 2015). Un vague soulignement ou un « non » écrit dans la marge ne pistent pas convenablement l'étudiant sur ce qu'il n'a pas compris ou encore sur ce qu'il doit améliorer. Que doit-il faire pour atteindre le standard? Dans les commentaires, le choix de mots est important: une remarque comme « Reformule l'idée trop lourde » n'aide pas l'étudiant, puisque le verbe *reformuler* est flou. Par contre, un commentaire tel « Réécris ta conclusion en reprenant systématiquement les idées principales que tu as développées dans ton texte » aide plus concrètement l'étudiant, parce qu'il cerne l'aspect fautif et propose une piste d'amélioration précise (Roberge, 2009, p. 32). Il importe également de souligner les bons coups des étudiants, afin que ces derniers puissent les réinvestir ultérieurement.

ÉVITER DE SURCHARGER LES ÉTUDIANTS SUR LE PLAN COGNITIF

Les étudiants rencontrés ont tous fait allusion à la lourdeur du travail scolaire. Il s'agit d'étudiants forts et très impliqués dans leurs études, faut-il le rappeler. Mais justement, si de bons étudiants motivés peinent à réaliser tous les exercices, les lectures et les travaux demandés, qu'en est-il de ceux qui éprouvent des difficultés dans leurs études? Comme professeurs spécialistes d'un domaine, il nous est parfois difficile d'évaluer avec précision le temps requis aux étudiants pour réaliser un travail. Entre autres, ceux interviewés ont mentionné consulter un dictionnaire en ligne afin de clarifier le sens des quelques mots, ou lire la page Wikipédia d'un auteur pour tenter de mieux comprendre les fondements ou le contexte d'un texte qu'ils ont à s'approprier, ou procéder à plusieurs essais et erreurs avant d'être capables d'utiliser un nouveau logiciel. Ces recherches « extratrabail » s'ajoutent au temps prévu pour réaliser le devoir: il importe d'en tenir compte. Pour s'assurer que ce que l'on demande aux étudiants comme travail hors classe ne dépasse pas les heures prévues dans la pondération du cours, afin de limiter la surcharge cognitive et le stress, il est nécessaire de rester à l'affût de leur volume de travail global en vérifiant régulièrement auprès d'eux comment ils profitent des moments d'apprentissage en dehors de la classe.

Parfois, si, comme professeur, on a l'impression de manquer de temps en classe pour voir toute la matière, il se pourrait qu'une révision du choix des contenus devienne nécessaire. Le questionnement didactique offre des pistes de solution à cet égard (voir Authier, 2014). Repérer les connaissances essentielles qui permettront aux étudiants de maîtriser les compétences liées au cours ne s'avère pas une mince affaire: le professeur doit se soumettre quelquefois à une sélection déchirante entre ce qui est important d'enseigner et ce qu'il aime enseigner, entre ce qu'il appert primordial de maîtriser d'abord et ce qui peut continuer d'être approfondi durant les études universitaires ou sur le marché du travail (Authier, 2014). Pour reprendre la comparaison de Hourst, on peut se demander s'il est nécessaire de remplir toute la « tapisserie » de connaissances durant la formation collégiale. Ne serait-il pas possible de miser plutôt sur l'« image globale », la « structure » et les « nœuds », de manière à ce que la tapisserie se complète grâce à d'autres cours du programme ou bien à l'expérience professionnelle? Un élagage du contenu en vue de ne retenir que les notions les plus importantes à enseigner permettra au professeur de disposer de plus de temps pour soutenir ses étudiants dans l'appropriation et la maîtrise de ces dernières, favorisant ainsi l'apprentissage des savoirs essentiels.



CONCLUSION : PLACER L'ÉTUDIANT AU CENTRE DE SES PRÉOCCUPATIONS

Ce qui ressort des propos des étudiants interviewés est qu'ils apprennent mieux quand le professeur les place au centre de ses préoccupations. Il existe de nombreux facteurs influençant l'apprentissage sur lesquels un professeur peut agir. Comment les connaître et en tenir compte ? Denise Barbeau, dans une entrevue parue dans *Pédagogie collégiale* en 2009, proposait de regrouper ces éléments sous deux grandes questions que tout professeur devrait se poser en préparant un cours : « Où est-ce que je veux emmener mes étudiants ? » et « Comment vais-je faire pour les amener à développer ces savoirs, ces compétences ? » (Doucet, 2009, p. 35) En tentant de répondre à ces questions, un professeur travaillera déjà à favoriser l'apprentissage chez ses étudiants. ◀

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

ASTOLFI, J.-P. *L'erreur, un outil pour enseigner*, 12^e édition, Issy-les-Moulineaux, ESF éditeur, coll. Pratiques et enjeux pédagogiques, 2015.

AUHTIER, F. « Le passage des savoirs disciplinaires aux savoirs à enseigner : un incontournable dans le développement de compétences didactiques », dans BIZIER, N. (dir). *L'impératif didactique, au cœur de l'enseignement collégial*, Montréal, Association québécoise de pédagogie collégiale, 2014.

AYLWIN, U. *Petit guide pédagogique*, Montréal, Association québécoise de pédagogie collégiale, 1994.

BAIN, K. *What the Best College Teachers do*, Cambridge, Harvard University Press, 2004.

CÔTÉ, F. *Construire des grilles d'évaluation descriptives au collégial : guide d'élaboration et exemples de grille*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2014.

DOUCET, S. « En 2009, c'est quoi un "bon prof" ? », *Pédagogie collégiale*, vol. 22, n° 3, printemps 2009, p. 35-37 [aqpc.qc.ca/revue/article/en-2009-c-est-quoi-un-bon-prof].

DUFOUR, J.-D. et H. TESSIER. « Questions et consignes de travaux, matière à développement », *Pédagogie collégiale*, vol. 25, n° 3, printemps 2012, p. 14-19 [aqpc.qc.ca/questions-et-consignes-travaux-matiere-developpement].

HOURST, B. *Au bon plaisir d'apprendre : (re)trouver la faculté d'apprendre avec le sourire*, Paris, InterÉditions, 2005.

MONAHAN, N. « Les introvertis et les extravertis n'apprennent pas de la même manière. Les professeurs doivent adapter leur enseignement aux forces de chaque groupe », Affaires universitaires [affairesuniversitaires.ca/conseils-carriere/conseils-carriere-article/les-introvertis-et-les-extravertis-napprennent-pas-de-la-meme-maniere/].

PRÉSENT, R., H. BERNARD et A. KOZANITIS. *Enseigner à l'université dans une approche-programme : guide à l'intention des nouveaux professeurs et chargés de cours*, Montréal, Presses internationales Polytechnique, 2009.

PROULX, J. *Enseigner : réalité, réflexions et pratiques*, Trois-Rivières, Cégep de Trois-Rivières, 2009.

ROBERGE, J. « Corriger des productions écrites : Qu'est-ce qui profite le plus aux élèves ? », *Pédagogie collégiale*, vol. 23, n° 1, automne 2009, p. 27-34 [aqpc.qc.ca/revue/article/corriger-des-productions-ecrites-qu-est-ce-qui-profite-plus-aux-eleves-0].

SOUSA, D. A. et G. SIROIS. *Un cerveau pour apprendre comment rendre le processus enseignement-apprentissage plus efficace*, Montréal, Chenelière éducation, 2002.

SVINICKI, M. D. et W. J. MCKEACHIE. *McKeachie's Teaching Tips: Strategies, Research, and Theory for College and University Teachers*, 13^e édition, Belmont, Wadsworth Cengage Learning, 2011.

Depuis sa création en 1975, la *Revue des sciences de l'éducation* favorise la diffusion des résultats de recherche en éducation.

Chaque numéro de cette publication francophone propose à ses lecteurs :

1. des articles qui présentent des résultats de recherche de nature théorique ou empirique;
2. des documents, regroupant des notes de recherche, débats, essais critiques ou discussions de questions relatives à l'éducation;
3. des recensions critiques d'ouvrages pertinents au domaine de l'éducation.

La rigueur de la politique de sélection des textes en fait un outil de formation privilégié pour les professionnels qui évoluent dans le domaine de l'éducation, les enseignants et les étudiants inscrits aux cycles supérieurs. La *Revue* publie trois numéros par année, d'une dizaine d'articles chacun (janvier/mai/octobre), dont au moins deux numéros à vocation thématique. Il est à noter que ces derniers peuvent devenir un excellent complément à un cours.

La *Revue des sciences de l'éducation* est une belle fenêtre pour les auteurs, puisque les lecteurs proviennent d'un peu partout à travers le monde (Canada, France, Belgique, Japon, États-Unis, Suisse, etc.). À ce titre, une section du site *Web* leur est destinée afin de les soutenir lorsqu'ils veulent proposer un texte. Toutes les informations relatives à la *Revue*, ainsi que les consignes de soumission d'un article sont disponibles sur le site *Web* de la *Revue des sciences de l'éducation* :

www.rse.umontreal.ca

Revue des sciences de l'éducation

