

# LES STRATÉGIES PÉDAGOGIQUES FAVORABLES AU TRANSFERT DES APPRENTISSAGES

## UNE ÉTUDE SUR LA PERCEPTION DES ÉTUDIANTS



ISABELLE JOANIS  
Professeure  
Cégep de l'Outaouais

### CONTEXTE

En tant que professeurs, nous sommes responsables de créer l'ensemble des conditions favorables aux apprentissages durables et transférables, mais que faut-il réellement mettre en place pour inciter les étudiants à apprendre efficacement et à prendre part activement au processus? Après une vingtaine d'années en enseignement, à force d'être impliquée dans des discussions relatives au paradigme de l'apprentissage en éducation et de participer à des activités à caractère pédagogique pour mon développement professionnel, j'ai éprouvé le besoin de découvrir, du point de vue des étudiants, comment les professeurs pouvaient les aider à apprendre.

Cet article synthétise les principaux résultats d'une recherche que j'ai menée à la session hiver 2015 dans le cadre de ma maîtrise, lors de laquelle je me suis intéressée à la perception des étudiants concernant des stratégies pédagogiques favorisant leurs apprentissages et la réutilisation de connaissances dans des situations nouvelles (Joanis, 2015). Les résultats de cette recherche, bien qu'ils soient étroitement liés à des cours de Sciences humaines, ne s'y limitent toutefois pas. Ils sont aisément transférables à d'autres contextes pédagogiques. Notamment, la réutilisation de connaissances peut se faire entre deux cours d'un programme technique ou encore d'un cours vers un milieu de stage.

### DESCRIPTION DU CONTEXTE DE LA RECHERCHE

Au total, 96 étudiants du programme de Sciences humaines du Cégep de l'Outaouais, inscrits au cours *Initiation pratique à la méthodologie des Sciences humaines* (IPMSH), ont participé en début de session à la collecte de données. Cette dernière a été enrichie grâce à des groupes de discussion avec huit d'entre eux, en fin de session.

#### Pourquoi avoir choisi ce cours?

La formation collégiale en Sciences humaines prévoit deux cours de méthodologie obligatoires afin d'atteindre l'un des buts généraux du programme qui est d'amener les étudiants à «démontrer les qualités d'un esprit scientifique et critique [...] appropriées aux Sciences humaines» (Cégep de l'Outaouais, 2013, p. 8). Le premier cours, intitulé *Méthodes quantitatives*

en sciences humaines (MQ), développe une compétence et des habiletés devant être réinvesties dans un important projet de recherche à réaliser lors d'un cours subséquent, *Initiation pratique à la méthodologie des Sciences humaines* (IPMSH). Dans celui-ci, la tâche terminale de l'étudiant se résume à produire une recherche scientifique à partir d'une méthode relevant des sciences humaines. Ainsi, dans le cadre de la réalisation de leur propre projet de recherche, les étudiants sont invités à mobiliser la compétence développée dans le cours de MQ, de façon à compléter adéquatement les étapes de la collecte de données, de la présentation et de l'analyse des résultats propres à la démarche scientifique.

Cette dyade de cours est d'autant plus intéressante qu'elle est multidisciplinaire, c'est-à-dire qu'elle est offerte par des professeurs issus de toutes les disciplines appartenant aux Sciences humaines<sup>1</sup>. De ce fait, les professeurs abordent les contenus en étant teintés de leur spécialisation particulière, ce qui ajoute aux enjeux d'apprentissage et de transfert liés à ces cours.

#### Que faut-il comprendre de cette notion de transfert?

Le concept de *transfert des apprentissages* correspond à une réutilisation adéquate, dans un nouveau contexte, de connaissances qui ont été acquises antérieurement (Legendre, 2005; Tardif, 1999). Ce n'est donc pas une simple transposition automatique de connaissances sans réflexion, mais bel et bien une mobilisation et une mise en action d'activités cognitives complexes, où l'étudiant doit construire et reconstruire sans cesse ses apprentissages pour s'adapter au nouveau contexte (Perrenoud, 1997; Tardif et Meirieu, 1996). Or, cette capacité de transfert n'est pas innée. Au départ, les connaissances

<sup>1</sup> Les disciplines Sciences humaines présentes au Cégep de l'Outaouais sont administration, anthropologie, géographie, histoire, mathématiques, politique, psychologie et sociologie.



sont indissociables de leur contexte d'apprentissage. Frenay et Bédard (2006) indiquent qu'il est important d'accompagner l'étudiant dans le processus de transfert de façon à l'amener à ajuster correctement ses apprentissages en tenant compte de la manière dont le nouveau contexte ou la nouvelle situation a été transformé. C'est donc un processus continu d'adaptation où les correspondances entre les deux contextes doivent être perçues par l'étudiant. Dans le cadre de ma recherche, les étudiants devaient, tout d'abord, percevoir les liens et les correspondances dans la dyade des cours MQ-IPMSH, pour, par la suite, au moment de la réalisation de la tâche terminale d'IPMSH, être en mesure de mobiliser les connaissances pertinentes de MQ s'appliquant à ce nouveau contexte.

#### ► LA NOTION D'APPRENTISSAGE ET LA DYNAMIQUE MOTIVATIONNELLE

Avant de poursuivre sur le potentiel de transfert entre des cours et sur les stratégies pédagogiques qui le soutiennent, il serait important de clarifier la notion même d'apprentissage. Parmi la profusion de définitions de ce concept et les différentes disciplines qui s'y sont intéressées, de nombreux éléments convergent à propos des apprentissages de nature scolaire. De manière générale, l'acte d'apprendre implique une transformation chez le sujet apprenant : ce dernier peut agir ou réfléchir différemment après que l'apprentissage a eu lieu (Gagné, 1976 ; Vienneau, 2004). Il lui est alors possible de recourir aux nouvelles connaissances ou aptitudes de façon adaptée au contexte auquel il est confronté (Frenay et Bédard, 2006 ; Legendre 2005). Dès lors, apprendre est un acte actif qui demande, de la part de l'étudiant, un *engagement cognitif* (Tardif, 1992). En ce sens, un individu n'apprend pas passivement ; il doit constamment choisir les bonnes informations adaptées à un contexte et en faire un tout significatif. Selon Bourgeois (2006), l'apprentissage est un travail souvent exigeant, nécessitant une réelle implication et un engagement déterminant de la part de l'apprenant.

Il est pertinent ici de faire intervenir le modèle de la dynamique motivationnelle de Viau (2014) qui énonce que, pour qu'un étudiant s'engage cognitivement dans une activité pédagogique dans le but de réaliser un apprentissage, il doit percevoir que celle-ci possède une certaine valeur. Or, cette *perception de valeur* correspond au jugement qu'un étudiant porte quant à l'utilité ou encore à l'intérêt de cette activité pédagogique. Ainsi, lorsque les étudiants perçoivent la valeur d'une activité pédagogique, ils vont accepter de s'engager dans des tâches plus exigeantes qui les amèneront à comprendre la matière et à la maîtriser plutôt que de l'apprendre

par cœur sans savoir comment la réinvestir ailleurs. Les savoirs acquis peuvent alors être transférés dans des contextes différents de celui où s'est déroulé l'apprentissage.

De même, la *motivation intrinsèque* manifestée par un étudiant à l'égard d'un cours influe positivement sur son engagement et sa performance dans une tâche scolaire (Bourgeois, 2006). Le niveau de motivation intrinsèque importe donc pour les apprentissages et pour leur transfert puisqu'il est lié à un fort investissement des étudiants et à une volonté d'en savoir plus (Darnon et Butera, 2005). Dès lors, si un étudiant s'engage dans un cours en manifestant une motivation intrinsèque, il est plus susceptible de s'investir dans ses apprentissages et de persévérer, favorisant ainsi l'acquisition et le transfert de nouvelles connaissances.

Un autre élément issu de la dynamique motivationnelle de Viau (2009) vient aussi teinter l'engagement étudiant dans une tâche d'apprentissage. Il s'agit de sa *perception de compétence*, c'est-à-dire le jugement qu'un étudiant porte sur sa capacité de réussir adéquatement l'activité pédagogique qui lui est proposée. Il importe de préciser que le concept de *perception de compétence* correspond au jugement de l'étudiant sur une activité pédagogique particulière et affecte l'engagement cognitif, la persévérance et l'apprentissage. Viau ajoute que les perceptions entretenues par les étudiants à l'égard de leurs compétences seraient de meilleurs prédicteurs des comportements d'apprentissage que les capacités réelles. Dans le cadre de ma recherche, le jugement que l'étudiant devait porter sur sa compétence se limitait au cours *Méthodologie quantitative*. La question a été de savoir quelles stratégies pédagogiques proposées par son professeur de MQ lui ont permis d'effectuer les apprentissages visés et de se sentir compétent dans leur réutilisation, lors de la réalisation de la tâche terminale du cours suivant (IPMSH).

#### ► LES STRATÉGIES PÉDAGOGIQUES

##### Que signifie la notion de stratégie pédagogique ?

Les divers écrits scientifiques précisent qu'il s'agit d'une suite d'opérations et d'actions planifiées par le professeur et qui devraient, en principe, permettre à l'étudiant d'apprendre (Legendre, 2005). L'intérêt de s'attarder aux stratégies pédagogiques est que, puisqu'elles prévoient des actions concrètes, elles peuvent être identifiées et observées par quelqu'un qui n'a pas fait partie de la planification (Déseautels, 1976). Ainsi, ma recherche s'est attardée à ce qui pouvait être observable par les étudiants en salle de classe. Il a donc été question de l'actualisation des stratégies pédagogiques *telle que vécue par*

## Comment apprenons-nous ?



les étudiants plutôt que de leur planification *telle qu'envisagée par le professeur*, l'objectif ultime étant de comprendre quelles stratégies les aident, de leur point de vue, à apprendre et à transférer leurs connaissances dans de nouvelles situations.

Lors de la collecte des données, les étudiants ont été invités d'abord à lister de mémoire toutes les stratégies pédagogiques utilisées dans le cours de MQ, puis à évaluer (sur une échelle de type Likert allant de 1 à 6) dans quelle mesure ces dernières avaient contribué à leur engagement dans le cours et favorisé leur perception de compétence à l'égard du cours comme tel, mais aussi concernant un éventuel transfert de leurs acquis du cours de MQ dans la tâche d'IPMSH. Le questionnaire comportait également des éléments concernant leur motivation intrinsèque. C'est par triangulation de ces données que j'ai pu déterminer les stratégies pédagogiques *perçues comme favorables* aux apprentissages et au transfert.

Au total, 388 stratégies pédagogiques ont été relevées par les étudiants. À la suite d'une classification hiérarchique ascendante, une technique statistique qui permet la réduction et le regroupement d'éléments, j'en suis arrivée à 13 types de stratégie différents qui ont été distribués selon 3 catégories. En cours d'analyse, toutefois, une quatrième catégorie a émergé : la nature de la relation pédagogique, soit la personnalité du professeur et son attitude. Puisque ces éléments sont intimement liés aux stratégies d'enseignement, ils ont été intégrés à la première catégorie.

- **Les stratégies d'enseignement/l'attitude**

Ce que le professeur met en place, par exemple travail en équipe, exposé magistral, classe inversée, et la manière dont il le fait en fonction de sa personnalité et de son attitude.

- **Les activités d'apprentissage**

Ce qui est demandé aux étudiants de réaliser pour apprendre, par exemple lectures, exercices, devoirs, recherche d'articles.

- **Les outils didactiques**

Ce qui est utilisé par le professeur, par exemple ouvrages de référence, notes de cours, présentations PowerPoint.

Le **tableau 1** présente l'organisation des diverses stratégies pédagogiques identifiées par les étudiants.

Les stratégies d'enseignement que les étudiants ont rapportées ont été regroupées sous quatre types. Le premier met en œuvre la discussion constante entre le professeur et son groupe, que

| TABLEAU 1                           |  | INVENTAIRE DES STRATÉGIES PÉDAGOGIQUES RELEVÉES PAR LES 96 ÉTUDIANTS |
|-------------------------------------|--|--|
| Catégories                          | Types de stratégie                           | Fréquence de mention   |
| Stratégies d'enseignement/ attitude | Discussions/ attitude compréhensive          | 16   |
|                                     | Démonstrations/ exemples/ humour             | 18   |
|                                     | Révisions/ explications                      | 25   |
|                                     | Exposés interactifs                          | 41   |
|                                     | <b>Total</b>                                 | <b>100</b>   |
| Activités d'apprentissage           | Laboratoires Excel et travaux formatifs      | 57   |
|                                     | Exercices, devoirs et travaux d'équipe       | 95   |
|                                     | Projets et enseignement par les pairs        | 14   |
|                                     | Lectures préalables et ateliers              | 12   |
|                                     | <b>Total</b>                                 | <b>178</b>   |
| Outils didactiques                  | PowerPoint et feuilles de route              | 52   |
|                                     | Manuels et notes trouées                     | 37   |
|                                     | Outils visuels (tableau, projection, vidéos) | 21   |
|                                     | <b>Total</b>                                 | <b>110</b>   |
|                                     | <b>Grand total des stratégies</b>            |  |

l'on pourrait classifier d'approche dialogique. Cette stratégie inclut une attitude compréhensive manifestée par le professeur ainsi que sa très grande disponibilité affective et cognitive, en classe et hors classe. C'est l'ajout de cette dimension relationnelle qui distingue cette première catégorie de celle de l'exposé interactif, bien que les deux types prévoient un volet dynamique entre le professeur et son groupe. Cette distinction permet de penser qu'une dimension relationnelle a un rôle à jouer dans l'efficacité perçue des stratégies pédagogiques. Le deuxième type combine les opérations de démonstration explicite des contenus de cours de même que le recours à des exemples fréquents et variés, le tout pouvant être effectué avec humour. Le troisième type regroupe le recours aux explications claires et fréquentes, à la révision des contenus, au retour à des connaissances théoriques antérieures et à l'établissement de liens entre différents cours par un professeur patient qui prend son temps pour bien expliquer. Le dernier type, et le plus fréquent, fait référence à l'exposé magistral auquel est intégrée une interaction entre le professeur et son groupe, mais sans mention d'attitude particulière.

Les activités d'apprentissage et les outils didactiques ont aussi été regroupés par types, mais le détail de ces analyses n'est pas rapporté ici, car il n'enrichit pas la compréhension des stratégies pédagogiques *perçues* comme efficaces.



## EFFICACITÉ PERÇUE DES STRATÉGIES PÉDAGOGIQUES SUR LE PLAN DES APPRENTISSAGES ET DU TRANSFERT

Pour chacune des stratégies pédagogiques énoncées, l'étudiant était invité à indiquer sa perception d'efficacité sur le plan des apprentissages. Celles ayant obtenu un résultat de 4 (plutôt utile à mon apprentissage), 5 (utile à mon apprentissage) ou 6 (très utile à mon apprentissage) ont été groupées et classifiées « efficaces » aux fins de la recherche. Ci-dessous, le **tableau 2** montre ces perceptions. Les pourcentages représentent le rapport entre le nombre de fois où les stratégies ont été perçues comme efficaces pour l'apprentissage ou le transfert, et le nombre de fois où elles ont été nommées par les étudiants.

**TABEAU 2** RÉPARTITION DES STRATÉGIES PÉDAGOGIQUES SELON LA PERCEPTION DE LEUR EFFICACITÉ POUR L'APPRENTISSAGE DANS LE COURS DE MQ ET POUR LE TRANSFERT DANS LE COURS D'IPMSH

| Stratégies d'enseignement / attitude |                        |                     |
|--------------------------------------|------------------------|---------------------|
| Types de stratégie                   | Visant l'apprentissage | Visant le transfert |
| Discussion                           | 82 %                   | 73 %                |
| Démonstration / exemple              | 93 %                   | 87 %                |
| Révision / explication               | 94 %                   | 89 %                |
| Exposé interactif                    | 76 %                   | 46 %                |
| <b>Total</b>                         | <b>84 %</b>            | <b>66 %</b>         |
| Activités d'apprentissage            |                        |                     |
| Types de stratégie                   | Visant l'apprentissage | Visant le transfert |
| Excel / formatif                     | 91 %                   | 56 %                |
| Exercices / devoirs                  | 93 %                   | 79 %                |
| Projets / pairs                      | 93 %                   | 93 %                |
| Ateliers / lecture                   | 58 %                   | 50 %                |
| <b>Total</b>                         | <b>90 %</b>            | <b>79 %</b>         |
| Outils didactiques                   |                        |                     |
| Types de stratégie                   | Visant l'apprentissage | Visant le transfert |
| PowerPoint                           | 85 %                   | 75 %                |
| Manuels et notes                     | 78 %                   | 70 %                |
| Outils visuels                       | 90 %                   | 76 %                |
| <b>Total</b>                         | <b>84 %</b>            | <b>74 %</b>         |

Au total, parmi les stratégies d'enseignement utilisées par leur professeur de MQ, selon leurs relevés, les étudiants affirment que 84 % d'entre elles les ont aidés à apprendre. Des ratios

similaires s'observent aussi pour les activités d'apprentissage (90 %) et les outils didactiques (84 %). Aucune catégorie ne se distingue significativement des autres sur le plan statistique.

*Les étudiants fourniront les efforts nécessaires pour s'engager dans une stratégie ou une activité pédagogique s'ils évaluent qu'elle est pertinente pour apprendre.*

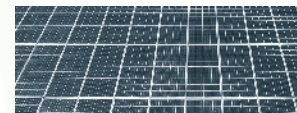
La même analyse a été complétée concernant la perception de compétence à réutiliser les apprentissages effectués grâce à la stratégie pédagogique. Au total, 66 % des stratégies d'enseignement proposées par des professeurs de MQ sont perçues par les étudiants comme favorisant un éventuel transfert des apprentissages. Les activités d'apprentissage, pour leur part, sont perçues favorables au transfert dans 79 % des fois et, finalement, les outils didactiques reçoivent une perception d'efficacité au transfert de 74 %. Toutefois, aucune différence significative n'existe entre ces trois catégories de stratégies pédagogiques. De même, du point de vue de l'étudiant, il n'y a pas de stratégie d'enseignement, d'activité d'apprentissage ni d'outil didactique qui se soit distingué pour l'aider à transférer ses apprentissages d'un cours à l'autre.

Cependant, quand on compare la perception d'efficacité des stratégies pédagogiques attribuées par les étudiants à l'égard de l'apprentissage et du transfert, un nouveau test statistique permet de noter la présence d'une différence statistiquement significative entre l'efficacité perçue des stratégies pédagogiques pour l'apprentissage et pour le transfert. Ainsi, les stratégies pédagogiques utilisées par les professeurs dans le cadre du cours de MQ permettent aux étudiants, selon eux, d'apprendre la matière, mais pas nécessairement de se sentir compétents à réutiliser ces mêmes apprentissages dans un autre contexte, soit dans la tâche terminale du cours d'IPMSH. À titre d'exemple, concernant l'exposé interactif (type de stratégie d'enseignement le plus relevé par les étudiants), 76 % des étudiants perçoivent son influence pour les aider à développer les apprentissages aux fins du cours de MQ, mais la proportion tombe à 46 % en ce qui a trait à la perception d'efficacité pour réutiliser ces apprentissages dans le cours d'IPMSH.

## EFFETS DE LA MOTIVATION INTRINSÈQUE ET DU SENTIMENT DE COMPÉTENCE SUR LA PERCEPTION D'EFFICACITÉ DES STRATÉGIES PÉDAGOGIQUES

Une de mes préoccupations dans le cadre de cette recherche était de connaître si la perception d'efficacité des stratégies pédagogiques proposées par les professeurs était affectée par





la motivation intrinsèque des étudiants et par leur perception de compétence<sup>2</sup>. Différentes analyses statistiques ont permis de classer les 96 étudiants en sous-groupes de nombre inégal selon, notamment :

- leur perception de compétence à l'égard des apprentissages réalisés en MQ;
- leur perception de compétence à réutiliser ces mêmes apprentissages en IPMSH;
- leur niveau de motivation intrinsèque.

D'après les caractéristiques particulières propres à chacun des sous-groupes, l'importance que les étudiants accordent aux stratégies pédagogiques mises en place et à leurs effets sur leur perception de compétence au transfert varie.

Pour les étudiants qui démontrent une forte motivation intrinsèque et qui entretiennent une perception de compétence positive à l'égard des apprentissages réalisés en MQ de même qu'à l'égard de leur capacité à réutiliser ceux-ci en IPMSH (19 % de l'échantillon), les stratégies pédagogiques déployées dans le cours de MQ ont peu d'effet. Ils ont d'ailleurs tendance à attribuer leur sentiment de compétence à des facteurs intrinsèques à leur personne, tels les efforts qu'ils déploient, leur sens de l'organisation, leur curiosité naturelle ou leur caractère autodidacte. Pour eux, il est possible d'inférer qu'ils seront en mesure de bien réussir, peu importe les stratégies mises en œuvre par leur professeur.

*Le professeur, par ses attitudes, peut ainsi influencer positivement l'opinion entretenue des étudiants à l'égard de leur sentiment de compétence.*

Par contre, pour les étudiants démontrant la présence d'une faible motivation intrinsèque (26 % de l'échantillon) ou chez qui la perception de compétence concernant des apprentissages réalisés en MQ est plus faible (81 % de l'échantillon<sup>3</sup>), les stratégies pédagogiques proposées revêtent un caractère prépondérant. Ces étudiants attribuent leur perception de compétence aux stratégies pédagogiques déployées par leur professeur de MQ et aux particularités personnelles de ce dernier, telles que l'humour, la patience ou la disponibilité. Par ailleurs, même si la plupart affirment avoir réalisé des apprentissages dans le cours de MQ, ils disent entretenir aussi une perception de compétence négative en ce qui concerne le réinvestissement de ceux-ci dans le cours d'IPMSH.

Une question ouverte du questionnaire permettait d'identifier comment les étudiants expliquaient leur sentiment de compétence, ou son absence, à l'égard de la réutilisation des apprentissages du cours de MQ, dans le projet d'IPMSH. Un résultat m'a particulièrement interpellé : plus de 17 % des étudiants ne percevaient aucun lien entre les deux cours de méthodologie. Ils ne pouvaient envisager de quelle manière les apprentissages du cours de MQ pouvaient être réutilisés dans la tâche terminale d'IPMSH. Conséquemment, il devient difficile pour eux de se sentir compétents pour effectuer un éventuel transfert. Une des prémisses au transfert est que les étudiants voient des similitudes entre les deux contextes. Or, dans la dyade des cours concernée, cela ne semble pas toujours être le cas, les liens entre les deux cours n'étant pas nécessairement perçus par tous les étudiants. Frenay et Bédard (2006) soulignent que, lorsqu'il est question de transfert, c'est ce qui se passe dans la tête des étudiants qui devient important. Il en revient donc au professeur d'assumer la responsabilité de rendre explicites les liens à effectuer entre les deux contextes de façon à favoriser un potentiel transfert (Barth, 2004).

#### POINTS COMMUNS ENTRE LES STRATÉGIES PÉDAGOGIQUES PERÇUES COMME EFFICACES POUR L'APPRENTISSAGE ET POUR LE TRANSFERT

La tenue de groupes de discussion formés de huit étudiants volontaires de l'échantillon a permis d'enrichir nettement la compréhension quant aux stratégies pédagogiques jugées favorables et efficaces à l'apprentissage et au transfert. Ils ont profité de cette tribune pour préciser que, peu importe le cours suivi, il est indispensable que le professeur personnalise sa matière en donnant des exemples concrets et en laissant ses étudiants avoir accès à sa vision des choses, qu'il interagisse avec le groupe de façon dynamique et animée et qu'il démontre une attitude positive par rapport à son cours et à son groupe. Le professeur, par ses attitudes, peut ainsi influencer positivement l'opinion entretenue des étudiants à l'égard de leur sentiment de compétence. Son souci de construire une relation pédagogique positive revêt donc, dans un cours comme celui de MQ, un caractère particulièrement crucial. En fait, ce souci de la relation devrait être sous-jacent à l'instauration

<sup>2</sup> Il est à noter que les autres facteurs mesurés par le questionnaire, tels le sexe, le profil d'appartenance en Sciences humaines, la session d'étude, le choix de carrière, la connaissance du logiciel Excel ou encore les cours de mathématiques réussis au secondaire ont également été croisés avec les dimensions. Aucun de ces facteurs ne contribue à enrichir la compréhension des dimensions retenues.

<sup>3</sup> Il s'agit d'un point commun à plusieurs groupes. Soulignons que les étudiants ne sont pas regroupés en tenant compte d'un seul facteur, mais de la combinaison de leur score à chacun des facteurs.



de chacune des stratégies pédagogiques, car les attitudes de présence, de disponibilité, d'empathie, d'intérêt chez le professeur sont systématiquement nommées dans les groupes de discussion comme devant faire partie de la stratégie déployée afin qu'elle soit efficace et qu'elle contribue au développement et au maintien de la motivation intrinsèque des étudiants. Cet aspect relationnel est une donnée émergente importante de la recherche, car elle ne faisait aucunement partie du cadre de référence initial.

Lorsqu'il est question précisément du cours de MQ, les étudiants des groupes de discussion valorisent les stratégies d'enseignement telle la démonstration d'un problème ou d'un processus étape par étape au tableau ou en laboratoire, afin de voir et de comprendre comment le professeur entrevoit lui-même la résolution d'un problème (avoir accès à la réflexion d'un expert), les explications claires et variées qui permettent d'aborder un concept sous différents angles et le recours aux exemples ou bien aux analogies facilitant la compréhension. Les étudiants ajoutent que, par-dessus tout, ce qui les aide à demeurer motivés, c'est un professeur qui parle de sa matière avec passion.

## CONCLUSION

### Que faut-il réellement mettre en place pour inciter les étudiants à apprendre efficacement et pour les aider à transférer leurs apprentissages?

Les résultats de ma recherche présentent des étudiants ayant pour la majorité une assez bonne motivation intrinsèque à l'égard de leurs cours de méthodologie, mais ayant une perception de leur compétence variable quant au transfert entre les deux cours. Les besoins qu'ils manifestent par rapport aux stratégies pédagogiques dépendent de leur motivation et de leur sentiment de compétence. Rappelons que les étudiants fourniront les efforts nécessaires pour s'engager dans une stratégie ou une activité pédagogique s'ils évaluent qu'elle est pertinente pour apprendre. Une stratégie peu populaire qui génère un sentiment d'incompétence chez un étudiant, même si elle revêt un potentiel d'apprentissage, n'atteindra pas sa cible, car cet étudiant ne s'y engagera pas. De même, afin qu'un étudiant soit apte à effectuer un transfert, les stratégies pédagogiques qui lui sont proposées doivent prévoir l'explicitation des liens entre différentes situations où les apprentissages pourraient être transférés. Dans la dyade des cours qui nous intéresse, les stratégies pédagogiques utilisées en MQ devraient donc permettre aux étudiants de repérer quelles notions seront réutilisées en IPMSH et de comprendre

comment ces dernières seront réinvesties dans le cadre de leur recherche personnelle.

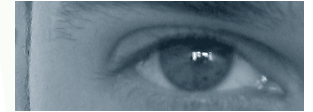
Pour une minorité des étudiants interrogés, les stratégies pédagogiques déployées par leur professeur n'influencent qu'indirectement leurs apprentissages, leur aptitude à la réussite et leur aptitude au transfert, aptitudes qu'ils attribuent à leur compétence personnelle. Toutefois, pour plus de 80 % des étudiants, la stratégie pédagogique mise en œuvre semble beaucoup compter sur le plan des apprentissages. Surtout, ceux-ci insistent sur le fait qu'ils ont besoin que le professeur entretienne une relation dynamique envers sa matière et que la stratégie pédagogique employée prévienne :

- l'explication en profondeur de la matière par le professeur (au lieu d'un apprentissage autonome par une lecture, par exemple) ;
- la vulgarisation de la matière en des mots familiers ;
- la démonstration permettant un certain modelage grâce à une démarche ;
- l'ancrage de la pertinence de la matière dans la vie quotidienne ou en lien avec l'actualité ;
- l'explicitation des liens entre des situations pour faciliter un éventuel transfert des apprentissages ;
- l'inscription des stratégies au sein d'une relation pédagogique considérée comme positive.

Pour qu'une stratégie pédagogique soit efficace ou favorable aux apprentissages et au transfert, les étudiants révèlent que celle-ci doit être soutenue par une relation pédagogique significative avec leur professeur. Il faut qu'ils aient accès à la pensée et à la vision de ce dernier, voire à son processus de structuration des savoirs. Les étudiants mettent ainsi l'accent sur l'établissement d'une relation d'enseignement. Cette relation concerne toutes les actions impliquant un contact entre le professeur et son groupe. Comme mentionné par Barbeau (2007), il s'agit ici d'une relation affective et cognitive.

Malgré que plusieurs professeurs adoptent de façon intuitive une attitude relationnelle de présence à l'autre dans leur salle de classe, rien de ce qui a trait à l'apprentissage et au transfert ne relève de l'évidence. Dans le contexte collégial où les professeurs sont des spécialistes disciplinaires, les étudiants mentionnent que, pour être un bon professeur, en plus d'être un expert, il faut être un bon pédagogue. Or, on ne s'improvise pas bon pédagogue. Les pratiques dépendent à la fois des valeurs et des conceptions du professeur, de ses savoirs à faire apprendre et des étudiants qui sont impliqués dans le

## Comment apprenons-nous ?



processus (Dorais et Laliberté, 1999; Ménard et St-Pierre, 2014). Faire apprendre implique l'opérationnalisation d'une démarche planifiée et structurée par des professeurs passionnés qui ont le désir d'aller à la rencontre des étudiants. À cet effet, il est indispensable d'assurer, dans les collèges du Québec, la mise en place ou encore le maintien des moyens et dispositifs qui permettent aux professeurs de se former à la pédagogie. ◆

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BARBEAU, D. *Interventions pédagogiques et réussite au cégep; méta-analyse*, Québec, PUL, 2007.
- BARTH, B. M. «Le transfert des connaissances: Quels présupposés? Quelles implications pédagogiques?», dans Presseau, A. et M. Frenay. *Le transfert des apprentissages, comprendre pour mieux intervenir*, Québec, PUL, 2004, p. 49-76.
- BOURGEOIS, E. «La motivation à apprendre», dans Bourgeois, E. et G. Chapelle. *Apprendre et faire apprendre*, Paris, PUF, 2006, p. 232-246.
- CÉGEP DE L'OUTAOUAIS. *Cahier de programme Sciences humaines*, Gatineau, Cégep de l'Outaouais, SRDP, 2013.
- DARNON, B. et F. BUTERA. «Buts d'accomplissement, stratégies d'étude, et motivation intrinsèque: présentation d'un domaine de recherche et validation française de l'échelle d'Elliot et McGregor (2001)», *L'année psychologique*, vol. 105, n° 1, 2005, p. 105-131.
- DÉSAUTELS, J. *L'élaboration de stratégies pédagogiques*, Saint-Lambert, Commission scolaire régionale de Chambly, 1976.
- DORAIS, S. et J. LALIBERTÉ. «Un profil des compétences du personnel enseignant du collégial», *Pédagogie collégiale*, vol. 12, n° 3, mars 1999, p. 1-8 [aqpc.qc.ca/revue/article/enseigner-au-collégial-aujourd'hui-un-profil-compétences-personnel-enseignant].
- FRENAY, M. et D. BÉDARD. «Le transfert des apprentissages», dans Bourgeois, E. et G. Chapelle. *Apprendre et faire apprendre*, Paris, PUF, 2006, p. 123-135.
- GAGNÉ, R. M. *Les principes fondamentaux de l'apprentissage; application à l'enseignement*, Laval, Les Éditions HRW Itée, 1976.
- JOANIS, I. *Perceptions des étudiantes et étudiants du collégial quant aux stratégies pédagogiques favorables au transfert des apprentissages entre deux cours méthodologiques des Sciences humaines*, essai de maîtrise, Université de Sherbrooke, 2015.
- LEGENDRE, R. *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3<sup>e</sup> édition), Montréal/Paris, Guérin/ESKA, (1<sup>re</sup> éd. 1988) 2005.
- MÉNARD, L. et L. ST-PIERRE. *Se former à la pédagogie de l'enseignement supérieur*. Montréal, Chenelière Éducation, 2014.
- PERRENOUD, P. «Vers des pratiques pédagogiques favorisant le transfert des acquis scolaires hors de l'école», *Pédagogie collégiale*, vol. 10, n° 3, mars 1997, p. 5-7 [aqpc.qc.ca/revue/article/vers-des-pratiques-pedagogiques-favorisant-transfert-des-acquis-scolaires-hors-ecole].
- TARDIF, J. *Pour un enseignement stratégique: l'apport de la psychologie cognitive*, Montréal, Les Éditions Logiques, 1992.
- TARDIF, J. *Le transfert des apprentissages*, Montréal, Les Éditions Logiques, 1999.
- TARDIF, J. et P. MEIRIEU. «Stratégies pour favoriser le transfert des connaissances», *Vie Pédagogique*, vol. 98, n° 7, 1996, p. 4-7.
- VIAU, R. «Savoir motiver les étudiants», dans Ménard, L. et L. St-Pierre (dir.). *Se former à la pédagogie de l'enseignement supérieur*, Montréal, AQPC, 2014, p. 235-250.
- VIAU, R. *La motivation à apprendre en milieu scolaire*, Saint-Laurent, ERPI, 2009.
- VIENNEAU, R. *Apprentissage et enseignement: théories et pratiques*, Montréal, Gaétan Morin, 2004.

Isabelle JOANIS enseigne la psychologie au Cégep de l'Outaouais depuis 1998, est chargée de cours à PERFORMA depuis 2011 et a déjà travaillé à titre de conseillère pédagogique. Elle s'intéresse de près à la pédagogie depuis plusieurs années. Après avoir participé à une recherche-action portant sur le développement d'une relation de coopération en salle de classe, elle a complété une recherche sur les stratégies pédagogiques efficaces aux apprentissages et au transfert, dans le cadre de sa maîtrise en éducation à l'Université de Sherbrooke. Isabelle.Joanis@cegepoutaouais.qc.ca



L'ÉQUIPE DE PÉDAGOGIE COLLÉGIALE  
VOUS SOUHAITE UN ÉTÉ REPOSANT...