

# APPRENDRE À APPRENDRE



ISABELLE PICARD

Professeure  
Cégep Limoilou

## FAVORISER LE SENTIMENT D'EFFICACITÉ PERSONNELLE ET L'ENGAGEMENT DES ÉTUDIANTS GRÂCE AUX STRATÉGIES DE LECTURE ET D'ORGANISATION DES CONNAISSANCES

*Ainsi donc, on peut gagner, en réalité, du temps pour le contenu du cours en acceptant d'en perdre, en apparence, au profit d'une pédagogie active et de la formation fondamentale.*  
Aylwin (1997, p. 30)

### CONTEXTE

Afin d'offrir un environnement d'apprentissage plus inclusif, qui reconnaît les besoins des étudiants du collégial en matière de développement d'habiletés fondamentales et de rehaussement de leur sentiment d'efficacité personnelle (SEP), j'ai décidé d'intégrer l'enseignement explicite de stratégies de lecture et d'organisation des connaissances dans le premier cours contributif de biologie du programme de Soins infirmiers. La réussite de cette intégration réside dans le fait que j'ai choisi d'arrimer le développement de ces stratégies d'apprentissage et la construction des connaissances disciplinaires.

Tirant profit d'une libération professionnelle pour des études à la maîtrise, j'ai pu procéder à ces changements dans ma pratique de manière réfléchie et structurée. Je présenterai dans le texte qui suit la problématique à l'origine de mon projet et les moyens, appuyés par la recherche, que j'ai mis en œuvre pour soutenir les apprentissages dans mes cours<sup>1</sup>.

### ► L'ANALYSE DE MES PRATIQUES PÉDAGOGIQUES ET LES CONSTATS DE LA PROBLÉMATIQUE

Comme dans la plupart des programmes préuniversitaires et techniques, plusieurs étudiants en Soins infirmiers vivent difficilement la transition au collégial, en raison de la charge de travail exigée. La majorité ne s'est jamais retrouvée face à un horaire de cours aussi rempli, à des tâches à réaliser à la maison d'une telle ampleur et à la nécessité d'être efficace dans ses démarches scolaires. Certains étudiants me l'ont avoué candidement : pour réussir au secondaire, ils n'ont jamais eu à faire de lectures ou de devoirs, et plusieurs considèrent la marche pour réussir au postsecondaire comme très haute, voire inaccessible.

Au cours de ma pratique enseignante, j'ai remarqué que les nombreux étudiants qui ne réussissent pas, ou qui réussissent faiblement, semblent en fait cognitivement peu engagés dans leurs apprentissages dès le départ ou se désengagent en cours de route. Souvent, les lectures et les tâches préalables aux rencontres de groupe ne sont pas effectuées ou, si elles le sont, leur réalisation a laissé peu de traces. En conséquence, les activités pédagogiques que je propose en classe sont rarement accomplies dans le temps estimé, certains étudiants attendent passivement les réponses ou d'autres encore manifestent le

besoin d'être accompagnés à chacune des étapes. Dans ce contexte, je deviens rapidement surchargée et je peine à superviser adéquatement l'évolution des apprentissages individuels alors que tous ont un besoin constant de validation.

En outre, parce que les concepts de base ne sont toujours pas maîtrisés et aussi par manque de stratégies d'apprentissage adéquates, les étudiants entretiennent une perception négative de leurs capacités. Le niveau d'anxiété chez ces derniers n'allant qu'en augmentant, je me sens dans l'obligation de leur présenter des synthèses des contenus abordés, alors que ce sont les étudiants qui auraient dû construire leurs propres résumés. Or, toutes les interventions que j'ai pu mettre en place pour tenter de soutenir les apprentissages ne font, finalement, que renforcer les perceptions et comportements problématiques des étudiants (Aylwin, 1997) en ne les amenant pas à s'engager cognitivement dans leurs études.

<sup>1</sup> Je remercie Catherine Bélec (professeure de français au Cégep Gérald-Godin) pour l'aide précieuse apportée à la rédaction de cet article, Alexandre Deschambeault (professeur de biologie au Cégep Limoilou), Christelle Lison (professeure à l'Université de Sherbrooke) et la Direction des études du Cégep Limoilou pour le soutien apporté dans la mise en œuvre de la démarche pédagogique présentée.



## ► L'ENGAGEMENT COGNITIF DES ÉTUDIANTS DANS LEURS APPRENTISSAGES

L'engagement d'un étudiant dans ses apprentissages est un facteur déterminant de la réussite (Kuh et collab., 2006, dans Racine, 2016). Selon Viau, le niveau d'engagement d'un étudiant serait tributaire de la perception qu'il a de ses compétences à réaliser les tâches ou les activités d'apprentissage (2009). Cette perception s'apparente au SEP qui repose sur les « croyances d'un individu en sa capacité à résoudre les problèmes qu'il peut rencontrer dans son existence, soit sur le plan professionnel, soit sur le plan personnel » (Raynald et Reunier, 2014, p. 446). Ainsi, l'engagement sur le plan cognitif se manifeste chez l'étudiant par l'utilisation de « stratégies d'apprentissage qui lui conviennent et lui permettent de répondre aux exigences de l'activité pédagogique proposée » (Viau, p. 52).

L'étudiant éprouvant des difficultés s'engagera ainsi à peine dans les activités pédagogiques, d'autant que s'il connaît peu de stratégies d'apprentissage, il lui sera encore plus laborieux de participer activement. Comme il ne se percevra pas apte à réaliser les tâches, il demeurera passif. De plus, le recours à des stratégies inefficaces l'amènera à ressentir de l'incompétence, ce qui créera un sentiment négatif à l'égard des activités à réaliser. Il est alors fort possible que cet étudiant opte finalement pour des stratégies d'évitement qui ne lui permettront pas de réaliser des apprentissages significatifs et qui ne contribueront pas à le rendre compétent. Il se hasardera alors dans un cercle vicieux de désengagement, cela le menant plausiblement à l'échec.

## ► ENSEIGNER DES STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE

À leur entrée au collégial, j'ai remarqué que la majorité des étudiants en Soins infirmiers ne maîtrisent pas ou maîtrisent peu les stratégies d'apprentissage, que ce soit des stratégies de lecture active, d'élaboration, d'organisation des connaissances, de résolutions de problème ou d'études de cas. Mes observations vont dans le même sens que celles de Larue et Cossette (2005) ainsi que de Gagnon (2014).

Ces constats m'ont dès lors convaincue de l'importance de prendre le temps nécessaire en classe pour amener mes étudiants à apprendre à *apprendre*. Cela suppose d'enseigner explicitement des stratégies de lecture et d'organisation des connaissances afin de favoriser l'amélioration du SEP des étudiants de première session. Mais comment enseigne-t-on des stratégies d'apprentissage? Les sources consultées pour

me documenter sont pratiquement unanimes sur la démarche à suivre (Mason, Reid et Hagaman, 2016; Rozzelle et Scearce, 2013; Falardeau et Gagné, 2012; Schoenbach, Greenleaf et Murphy, 2012; Macceca et Brummer, 2010). Ainsi, pour ce faire, il faut enseigner:

- le **QUOI**: nommer et décrire aux étudiants la stratégie d'apprentissage;
- le **POURQUOI**: justifier l'utilisation de la stratégie en question en lien avec les objectifs d'apprentissage à atteindre;
- le **QUAND**: préciser dans quels contextes l'application de la stratégie est pertinente et efficace.

Le fait de présenter la marche à suivre par la suite n'est toutefois pas suffisant: les étudiants n'arriveront pas conséquemment à appliquer une stratégie en suivant la procédure. Ils auront besoin d'une démonstration où sera explicitée chacune des étapes. Si vous êtes peu compétent en cuisine, vous préférez assurément regarder les capsules vidéos où l'on vous « montre » comment réussir votre béchamel plutôt que lire la recette. La modélisation d'une stratégie par un expert (le professeur ou un étudiant qui utilise efficacement ladite stratégie) s'avère donc fondamentale pour que les apprenants en arrivent à « comprendre » comment procéder.

La modélisation consiste à utiliser la stratégie en contexte réel devant les étudiants et à verbaliser tout ce qui se passe dans notre tête alors. Non seulement cette démonstration permet-elle de faire comprendre les fondements de la démarche associée à la stratégie, mais elle fait voir également que la démarche est itérative, qu'elle demande un effort et un engagement cognitif, même chez l'expert. Le **tableau 1** présente un exemple de séquence d'enseignement d'une stratégie d'organisation de connaissances: le schéma de concepts<sup>2</sup>.

## ► ARRIMER L'ENSEIGNEMENT DE STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE ET CELUI DES CONTENUS DISCIPLINAIRES

Dans l'absolu, enseigner des stratégies d'apprentissage semble sensé et aidant pour favoriser les apprentissages dans un cours et pour soutenir la réussite des étudiants. Toutefois, dans

<sup>2</sup> Une capsule vidéo démontrant la modélisation de la stratégie d'apprentissage est accessible à [bit.ly/2OCODhI].



TABLEAU 1

DÉMARCHE D'ENSEIGNEMENT D'UNE STRATÉGIE D'APPRENTISSAGE : LE SCHÉMA DE CONCEPTS

ÉTAPE DE LA DÉMARCHÉ	EXEMPLE
1- ENSEIGNER LE <b>QUOI</b>	Expliquer ceci : « Un schéma de concept est un réseau qui montre les liens qui existent entre des concepts clés relevant d'un domaine de connaissances. Il s'agit d'un outil d'intégration et de représentation des connaissances. »
2- ENSEIGNER LE <b>POURQUOI</b>	Expliquer ceci : « Cet outil d'apprentissage permet à une personne d'organiser ses connaissances nouvelles et antérieures. Le travail de réflexion qu'exige la réalisation d'un schéma de concepts permet de relier ces connaissances de façon cohérente et valable, ce qui facilite leur compréhension et leur rétention. »
3- ENSEIGNER LE <b>QUAND</b>	Expliquer ceci : « Lorsqu'on souhaite réaliser une synthèse cohérente sur un sujet ou domaine de connaissances regroupant différents concepts sous-jacents. Lorsqu'on désire mettre à l'épreuve la représentation que l'on s'est faite d'un ensemble de concepts et des liens qui les unissent. »
4- ENSEIGNER LE <b>COMMENT</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Choisir et circonscrire un domaine de connaissances (un sujet précis).</li> <li>• Établir la liste des concepts fondamentaux qui permettront la meilleure représentation du domaine de connaissances ciblé (10 à 12 concepts tout au plus).</li> <li>• Organiser le schéma de manière à ce que les concepts soient disposés de façon hiérarchique, mais surtout de manière à permettre la présentation d'un bon nombre de liens afin de présenter le sujet de façon complète.</li> <li>• Préciser les relations entre les concepts choisis.</li> </ul>
5- MODÉLISER	À partir d'un cours texte, le professeur procède, devant les étudiants, à la réalisation d'un schéma de concepts en verbalisant ses réflexions.
6- PERMETTRE LA PRATIQUE GUIDÉE	À différentes occasions, en classe, le professeur amène les étudiants à réaliser un schéma de concepts pour synthétiser une partie d'un contenu, tout en les accompagnant dans leur démarche.
7- LAISSER PLACE À LA PRATIQUE AUTONOME	Dans différents contextes, les étudiants réalisent des schémas de concepts parce qu'ils perçoivent la pertinence et l'efficacité de cette stratégie.

la pratique, comment intégrer l'enseignement de stratégies de lecture et d'organisation des connaissances propres à l'étude de la physiologie humaine dans le cadre d'un cours de 15 semaines, tout en respectant la nécessité d'aborder les contenus prescrits au plan-cadre? Pour y arriver, j'ai utilisé judicieusement la modélisation de certaines stratégies pour faire apprendre des contenus disciplinaires. C'est-à-dire qu'en modélisant ces stratégies en début de session, j'effectuais par la même occasion une synthèse de certains contenus préalables à l'étude d'autres phénomènes physiologiques. À titre d'exemple, pour enseigner la schématisation, j'ai moi-même schématisé les interrelations entre différents systèmes de l'organisme humain.

Ensuite, les étudiants ont utilisé cette même stratégie pour conceptualiser, tout au long de la session, bon nombre de processus physiologiques.

Dans une perspective de pédagogie inclusive, j'ai réalisé cet enseignement par l'entremise de capsules vidéos. Celles-ci peuvent être visionnées à des moments opportuns en début de session, en lien avec des contenus préalables. Elles peuvent également l'être ultérieurement par les étudiants qui le souhaitent ou à qui je le suggère parce qu'ils semblent éprouver des difficultés en cours de route. Pour le professeur, la formule des capsules vidéos est sécurisante, particulièrement s'il pense



manquer de temps ou s'il se sent moins à l'aise avec l'idée de devoir modéliser en classe une stratégie. La modélisation pourrait être réalisée par une autre personne que le professeur, tel un étudiant expérimenté. Comme ces capsules vidéos sont exploitables dans différents contextes, elles sont aussi utilisables par des professeurs d'autres disciplines<sup>3</sup>.

### ► RÉSOUDRE LES DIFFICULTÉS SPÉCIFIQUES EN LECTURE

Au courant des dernières années, mes tentatives pour mettre en place des méthodes pédagogiques actives dans les cours de *Physiologie humaine* m'ont révélé de faibles habiletés à lire des textes de nature scientifique chez plusieurs étudiants. Quand je les questionne à ce sujet, ils affirment que la lecture les aide peu à apprendre.

La diminution des tâches impliquant la lecture ne semble cependant pas la solution, car le développement des habiletés de lecture ne peut se réaliser... qu'en lisant !

Cette déclaration va dans le sens de l'étude de Gagnon (2014) qui explique qu'à leur entrée au collégial, les étudiants ne perçoivent pas la lecture comme une stratégie pertinente ; ou encore de celle de Ouellet, Dubé et Boultif (2016), qui révèle que plusieurs étudiants n'arrivent pas à comprendre des textes pourtant jugés simples par leur professeur. Considérant tout cela, on peut soumettre l'hypothèse que les faibles habiletés à lire des étudiants ainsi que leur SEP incertain relatif à l'apprentissage par la lecture sont en bonne partie responsables de leur désengagement dans les activités d'apprentissage intégrant celle-ci, ce que corroborent les travaux de Lavoie et Desmeules (2010) et de Bélec (2017a). La diminution des tâches impliquant la lecture ne semble cependant pas la solution, car le développement des habiletés de lecture ne peut se réaliser... qu'en lisant !

Pour tenter de soutenir mes étudiants dans les activités de lecture, j'ai réduit l'ampleur des tâches de préparation au cours, j'ai proposé un guide de lecture de plus en plus allégé et j'ai remplacé certains textes par des vidéos. Bien que l'utilisation d'un guide de lecture sous forme de questions précises m'ait semblé une solution adéquate, elle s'est révélée peu favorable. En effet, j'ai remarqué que les étudiants n'y accordent souvent

pas de traitement cognitif. Ainsi, si les questions permettent aux apprenants de repérer les notions importantes dans les lectures proposées, je constate qu'elles ne mènent pas nécessairement à la compréhension de ce qu'ils lisent par la suite. Conséquemment, sur le plan du développement des stratégies de lecture, le guide s'est avéré inapproprié à l'atteinte de mes objectifs, puisqu'il n'aide pas les étudiants à développer des stratégies de lecteurs expérimentés : relever soi-même les idées principales, se poser des questions, faire des allers et retours, émettre des hypothèses ou des inférences, valider ces dernières, paraphraser et reformuler. Le guide de lecture finit donc par inhiber le propre questionnement des étudiants. De plus, si les questions du guide suivent l'ordre de présentation du contenu du manuel, on renforce l'idée inadéquate que, pour être un bon lecteur, on doit arriver à lire des textes d'un bout à l'autre sans itération.

J'ai alors approfondi ma réflexion sur les stratégies de lecture afin d'identifier celles à enseigner dans le cadre de mon cours. J'ai considéré plusieurs éléments : les lacunes des étudiants, les objectifs en ce qui a trait à l'autonomie dans l'apprentissage, les stratégies les plus efficaces pour l'apprentissage de la physiologie ainsi que mes propres habiletés métacognitives. À cet effet, je trouvais préférable d'enseigner des stratégies avec lesquelles j'étais en excellent contrôle, tant pour les fins de la modélisation que pour l'accompagnement des étudiants.

Les stratégies de lecture que j'ai choisi d'enseigner sont la détermination d'objectifs de lecture, le questionnement, les relations aux connaissances antérieures, la reformulation et l'imagerie mentale (ou la représentation visuelle). Il existe un outil pédagogique qui intègre l'ensemble de ces stratégies : le tableau SVA (Mason, Reid et Hagaman, 2016). Ce tableau amène d'abord les étudiants à cerner, individuellement, ce qu'ils savent d'un sujet (S), cela leur permettant de lier plus facilement leurs connaissances antérieures aux nouvelles connaissances. Puis ils établissent ce qu'ils veulent connaître ou approfondir (V) en lien avec le sujet. Les discussions d'équipes qui suivent permettent des questionnements, l'identification de désaccords ou de conflits cognitifs, bref le repérage d'éléments à clarifier qui deviennent des objectifs d'apprentissage. Enfin, les étudiants résument ce qu'ils ont appris (A) en le reformulant dans leurs propres mots. Je leur suggère, de plus, de représenter visuellement, par un dessin ou un schéma, ce qu'ils ont compris. Pour bien les accompagner, j'ai aussi fait le choix d'enseigner des stratégies d'organisation des connaissances telles que la schématisation sous différentes formes et le tableau (à titre d'exemple, voir le [tableau 2](#)).

<sup>3</sup> L'ensemble des capsules développées jusqu'à maintenant est disponible à [bit.ly/2us]Rwk].



TABLEAU 2

EXEMPLE DE TABLEAU SVA DANS UN COURS DE PHYSIOLOGIE

CE QUE JE SAIS	CE QUE JE VEUX SAVOIR	CE QUE J'AI APPRIS
Le cœur est constitué de deux oreillettes, de deux ventricules et de deux valves cardiaques.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quel est le rôle des oreillettes ?</li> <li>• Comment fonctionnent les valves cardiaques ?</li> </ul>	Les oreillettes recueillent le sang veineux lorsqu'elles sont décontractées (diastole), se contractent et propulsent le sang dans les ventricules.
Les ventricules propulsent le sang dans les artères lorsqu'ils se contractent.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• À quel moment le cœur se contracte-t-il ?</li> <li>• Est-ce que les deux ventricules se contractent en même temps ?</li> </ul>	Dans l'oreillette droite, le centre rythmogène (nœud sinusal) envoie des influx électriques (100 par minute) dans tout le myocarde, provoquant d'abord la contraction des oreillettes (systole auriculaire), puis des ventricules (systole ventriculaire).

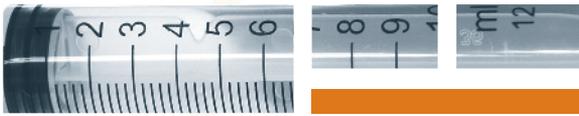
À l'aide de ce tableau, les étudiants apprennent à repérer par eux-mêmes les éléments clés des textes à lire et, surtout, à les lier de façon cohérente entre eux. Cependant, pour y arriver, ils doivent avoir des objectifs de lecture (ce qu'ils souhaitent apprendre). Si, en début de session, ces objectifs sont fixés collectivement en classe, les étudiants doivent graduellement en venir à les déterminer seuls, cette autodétermination favorisant davantage l'engagement cognitif.

#### Un exemple de mise en œuvre globale

Depuis la session d'automne 2019, j'expérimente une nouvelle approche pédagogique intégrant l'enseignement d'un ensemble de stratégies d'apprentissage et suivant les principes de la classe inversée. Avant chaque séance de cours, sur la base d'objectifs fixés en groupe au cours précédent, les étudiants ont à s'approprier individuellement le contenu d'un texte à l'aide d'un tableau SVA. Pour rendre compte de cette appropriation, ils doivent ensuite réaliser des tâches simples et clairement explicitées, telles que reformuler des définitions de concepts, organiser les connaissances apprises sous la forme de tableaux ou de schémas, écrire leurs questions et évaluer leur degré de compréhension. Les produits de ces tâches sont insérés dans leur portfolio personnel qui devient le témoin de la progression dans l'utilisation des stratégies enseignées et du processus d'apprentissage disciplinaire. J'ai choisi cet outil afin que les étudiants deviennent de plus en plus autonomes et efficaces dans leurs apprentissages (Bélec, 2017b). Sa pertinence repose par ailleurs dans son réinvestissement dans les cours subséquents de physiologie de même que dans les autres cours en Soins infirmiers.

En classe, un moment est prévu (environ 15 minutes) pour effectuer un retour en petite communauté d'apprentissage (équipes de 4 étudiants) sur les contenus abordés et les stratégies utilisées. Habituellement, je laisse la formation des équipes au choix des étudiants. Cependant, lorsqu'il est souhaitable que ceux-ci présentent l'utilisation qu'ils font des stratégies à d'autres, je répartiss moi-même les membres du groupe en fonction de mon évaluation formative des portfolios. La démonstration par un pair qui est arrivé à produire une tâche de qualité ou une bonne réponse par sa démarche est plus susceptible de convaincre un étudiant d'adopter ladite démarche (Bouffard, 2014). Bien sûr, je supervise cette étape en prenant acte des réalisations des étudiants dans leur portfolio, au préalable, puis en leur suggérant des pistes d'amélioration, et ce, sans jamais oublier de souligner ce qu'ils ont fait de bien, pour renforcer leur SEP.

Vient ensuite la réalisation d'une tâche qui représente un défi pour les étudiants (d'une durée variable selon le temps disponible). Il peut s'agir, entre autres, d'une situation problème, d'une activité d'approfondissement, d'une énigme à résoudre, d'une étude de cas. Peu importe l'activité pédagogique proposée, les consignes de réalisation sont clairement explicitées et les étudiants ont à mobiliser des connaissances développées en préparation au cours, à effectuer des recherches dans leur manuel de référence, à lire, à reformuler, à différencier, à résumer, etc. Bref, ils ont à recourir aux stratégies d'apprentissage apprises pour les réinvestir de façon de plus en plus autonome. C'est-à-dire que si, en début de session, je leur suggère des stratégies pour des tâches spécifiques et que je les accompagne pour atteindre les objectifs fixés, les étudiants choisissent et utilisent ensuite les stratégies de leur propre chef.



La dernière partie d'une séance ou séquence de cours est la synthèse des contenus réalisée par les étudiants (environ 30 minutes). Des consignes claires à cet effet leur sont fournies et ils sont invités à utiliser les 10 tableaux blancs de la salle de classe d'apprentissage actif, à raison d'un par équipe. Les stratégies d'organisation des connaissances sont alors pleinement mises à profit. Lorsque les équipes ont terminé, elles ont à confronter leurs synthèses respectives ou à valider celles d'autres équipes. Cette intervention leur permet de comparer les stratégies utilisées, d'en évaluer l'efficacité et d'apprendre à s'autoévaluer. Finalement, les synthèses jugées les plus justes, complètes et pertinentes sont photographiées par les étudiants et ajoutées à leur portfolio.

### LES RETOMBÉES ET PISTES D'AMÉLIORATION

Je ne suis pas encore arrivée au terme de mon expérimentation et de l'analyse de celle-ci, mais je discerne tout de même déjà des retombées positives dans ma classe. Est-ce que les étudiants arrivent tous bien préparés? Il serait utopique de le croire. Par contre, comparativement aux sessions passées, un plus grand nombre d'entre eux réalisent la tâche préalable au cours. Qui plus est, le portfolio de ces derniers témoigne de la qualité de leur préparation. Les stratégies enseignées pour reformuler, lier et organiser leurs connaissances semblent leur permettre de développer une meilleure maîtrise des contenus abordés, et ce, avant les cours. Ils sont donc mieux disposés à réaliser les activités prévues durant la rencontre et à profiter de mon expertise disciplinaire pour approfondir leurs apprentissages.

En classe, les étudiants m'apparaissent plus sereins, coopératifs et autonomes. Les activités sont menées à bien dans les temps estimés et tous s'impliquent davantage. Rares sont ceux qui attendent des réponses toutes faites, peut-être parce que l'accent est mis non pas sur les réponses, mais sur les stratégies pour les développer. Comme les étudiants sont plus autonomes, j'arrive à superviser chacune des équipes sans me sentir débordée et j'ai plus de temps à consacrer aux étudiants en difficulté, ce qui augmente mon SEP de professeure!

Malgré tout, j'estime que, pour améliorer cette démarche pédagogique, je devrai consacrer plus de temps aux rétroactions personnelles des étudiants quant à la progression qu'ils démontrent dans leur portfolio, pour rehausser leur SEP. N'en demeure pas moins que la meilleure manifestation de l'atteinte de mes objectifs pédagogiques réside dans la qualité des synthèses produites par et pour les étudiants en classe.

### CONCLUSION

Cette démarche pédagogique correspond à certains des domaines d'actions prioritaires définis par Gaudreault et collab. (2014) pour favoriser l'intégration au collégial des nouveaux étudiants, notamment quant au rehaussement des compétences en littératie et au renforcement du sentiment de compétence. Par sa nature, elle s'inscrit tout à fait dans le « apprendre à apprendre » tout en répondant aux besoins particuliers de plusieurs étudiants, sans pour autant en défavoriser d'autres. Elle s'inscrit aussi, pour cela, dans une approche inclusive. Aura-t-elle un effet significatif sur le taux de réussite des étudiants à long terme dans les cours de biologie en Soins infirmiers? Il est trop tôt pour le dire, mais je suis convaincue qu'elle contribue déjà au développement du plein potentiel de mes étudiants. ●

### RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- AYLWIN, U. « Les croyances qui empêchent les enseignants de progresser », *Pédagogie collégiale*, vol. 11, n° 1, automne 1997, p. 24-32 [aqpc.qc.ca/revue/article/croyances-qui-empêchent-enseignants-progresser].
- BÉLEC, C. « Faut-il apprendre aux étudiants comment lire un texte? », *Pédagogie collégiale*, vol. 30, n° 2, hiver 2017a, p. 25-31 [aqpc.qc.ca/revue/article/faut-il-apprendre-aux-etudiants-comment-lire-un-texte-recit-une-demarche-pratique].
- BÉLEC, C. « Pourquoi évaluer? », *Pédagogie collégiale*, vol. 30, n° 4, été 2017b, p. 10-16 [aqpc.qc.ca/revue/article/pourquoi-evaluer].
- BOUFFARD, G. « L'apprentissage par les pairs. L'apport d'Éric Mazur à la pédagogie », *Pédagogie collégiale*, vol. 27, n° 2, hiver 2014, p. 29-33 [aqpc.qc.ca/revue/article/apprentissage-par-pairs-apport-eric-mazur-pedagogie].
- FALARDEAU, E. et J.-C. GAGNÉ. « L'enseignement explicite des stratégies de lecture: des pratiques fondées par la recherche », *Enjeux*, vol. 83, 2012, p. 91-118.
- GAGNON, M. *La connaissance des stratégies d'apprentissage chez les collégiens*, rapport de recherche PREP, Gatineau, Collégial Nouvelles Frontières, 2014 [acpq.net/static/uploaded/Files/documents/recherches/rapport-prep-mathieu-gagnon.pdf].
- GAUDREULT, M. et collab. *L'intégration aux études et l'engagement scolaire des collégiens*, rapport sommaire, ÉCOBES – Recherche et transfert, Jonquière, Cégep de Jonquière, 2014.
- LARUE, C. et R. COSETTE. *Stratégies d'apprentissage et apprentissage par problèmes: description et évolution des stratégies utilisées par des étudiantes en Soins infirmiers au niveau collégial*, rapport de recherche PAREA, Montréal, Cégep du Vieux Montréal, 2005 [eduq.info/xmlui/handle/11515/1033].
- LAVOIE, M. et L. DESMEULES. *Quand lire, c'est comprendre. Expérimentation et appropriation d'un module d'accompagnement à la lecture de textes philosophiques*, rapport de recherche PAREA, Sherbrooke, Cégep de Sherbrooke, 2010 [eduq.info/xmlui/handle/11515/1395].
- MACCECA, S. et T. BRUMMER. *Stratégies de lecture en mathématiques, en sciences et en sciences sociales* (trad. par C. Duguay), Montréal, Chenelière Éducation, 2010.
- MASON, L. H., R. REID et J. L. HAGAMAN. *L'enseignement explicite de la lecture et de l'écriture. 40 leçons pour hisser les élèves vers la réussite* (trad. par L. Legault), Montréal, Chenelière Éducation, 2016.



OUELLET, C., F. DUBÉ et A. BOULTIF. «Mieux comprendre les textes disciplinaires: un défi au collégial», *Correspondance*, vol. 21, n° 3, 2016, p. 9-12 [correspo.ccdmd.qc.ca/index.php/document/la-lecture-dans-tous-ses-etats/mieux-comprendre-les-textes-disciplinaires-un-defi-au-collegial].

RACINE, C. *Stratégies pédagogiques et leur effet sur la motivation et l'engagement des étudiants en sciences au collégial*, mémoire de maîtrise inédit, Sherbrooke, Université de Sherbrooke, 2016.

RAYNAL, F. et A. RIEUNIER. *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés*, Paris, ESF éditeur, 2014.

ROZZELLE, J. et C. SCEARCE. *Mieux lire pour réussir*, Montréal, Chenelière Éducation, 2013.

SCHOENBACH, R., C. GREENLEAF et L. MURPHY. *Reading for Understanding: How Reading Apprenticeship Improves Disciplinary Learning in Secondary and College Classrooms*, Second edition, San Francisco, Jossey-Bass, 2012.

VIAU, R. *La motivation à apprendre en milieu scolaire*, Québec, Éditions du Renouveau Pédagogique inc., 2009.

Isabelle PICARD est professeure de biologie au Cégep Limoilou et termine présentement sa maîtrise en enseignement au collégial dans le cadre du bloc *Innovation et développement professionnel* offert par le programme Performa.

isabelle.picard@cegeplimoilou.ca

## LE COMITÉ DE RÉDACTION ATTEND...

- ➔ vos propositions d'articles
- ➔ vos réactions aux textes publiés
- ➔ vos idées de sujets à aborder

PAR COURRIEL : [revue@aqpc.qc.ca](mailto:revue@aqpc.qc.ca)

Les articles soumis sont tous évalués par le comité de rédaction et ce dernier peut demander aux auteurs de modifier leur texte en vue de sa publication. Consultez les normes de publication sur le site Web de l'AQPC.

[[aqpc.qc.ca](http://aqpc.qc.ca)]

**FONDS**  
de solidarité FTQ

**ÉPARGNER AU FONDS**  
C'EST SE SIMPLIFIER LA VIE AVEC  
L'ÉPARGNE AUTOMATIQUE.

Veuillez lire le prospectus avant d'acheter des actions du Fonds de solidarité FTQ. Vous pouvez vous procurer un exemplaire du prospectus sur le site Web [fondstfq.com](http://fondstfq.com), auprès d'un responsable local ou aux bureaux du Fonds de solidarité FTQ. Les actions du Fonds de solidarité FTQ ne sont pas garanties, leur valeur fluctue et leur rendement passé n'est pas indicatif de leur rendement dans l'avenir.

[fondstfq.com/automatique](http://fondstfq.com/automatique)  
1 800 567-FONDS (3663)