|  |
| --- |
| Université du québec en abitibi-Témiscamingue**atelier de pédagogie universitaire** |
| Stratégies pédagogiques et développement des stratégies d’apprentissage des étudiants |
| cahier du participant |
|  |
|  Journée pédagogique de la rentrée 2012UQAT |
| 16 août |

## notes sur l’Auteur

François Ruph a fait des études de maîtrise en Psychologie à l’Université de Lyon, est détenteur d’une Maîtrise en éducation de l’Université du Québec à Rimouski (UQAR) et d’un Doctorat en andragogie (Ph.D.) de l’Université de Montréal.

Professeur titulaire au Département des sciences de l’éducation de l’UQAT et directeur de l’Unité de recherche en éducation cognitive (UREC) jusqu’en 2009, ses intérêts de recherche ont porté essentiellement sur les stratégies d’apprentissage des étudiants universitaires. Il est le concepteur d’un cours en efficience cognitive et l’auteur d’un guide de réflexion sur les stratégies d’apprentissage à l’université. Très impliqué dans le développement du comité de pédagogie universitaire de l’UQAT, il a été membre du Groupe de recherche et d’intervention en innovation pédagogique (GRIIP) dès son origine.

Actuellement professeur à la retraite associé au Département des sciences de l’éducation de l’UQAT, il poursuit ses recherches sur l’apprentissage à l’université et collabore au projet SAMI-Persévérance du Service d’aide à l’apprentissage à vie (SAVIE) de Téluq-UQAM.

## projet FODAR

Le présent atelier a été développé dans le cadre d’un projet du Fonds de développement académique du réseau (FODAR) de l’Université du Québec.

|  |
| --- |
|  |

# Stratégies pédagogiques et stratégies d’apprentissage

*Comment planifier, gérer et évaluer son enseignement et les apprentissages des étudiants en vue de les rendre plus autonomes, plus efficients, plus compétents*

## introduction

Selon que nous adhérons à une philosophie de l’enseignement supérieur comme limité à la transmission de connaissances dont nous sommes devenus les dépositaires, ou que nous croyons que notre enseignement doit contribuer, au premier cycle du moins, au développement chez les étudiants de compétences nécessaires à l’exercice d’une profession ou d’une catégorie de professions, notre manière de concevoir, de planifier et de gérer un cours sera probablement fort différente, indépendamment de la qualité de la relation avec nos étudiants. Dans le premier cas, l’emphase sera mise sur la sélection, la structuration et la présentation de contenus disciplinaires, l’animation d’activités pédagogiques destinées à faciliter la compréhension et la rétention de ces contenus, et des modalités d’évaluation consistant à vérifier si ces contenus sont bel et bien compris et retenus. Dans le deuxième cas, l’effort sera plus orienté vers la capacité des étudiants à utiliser des connaissances disciplinaires dans un contexte approprié à la pratique professionnelle, ce qui exige non seulement la compréhension et la rétention de connaissances théoriques, mais aussi la capacité à juger pourquoi, quand, où et comment appliquer ces connaissances.

Par ailleurs, notre perception des rôles respectifs que doivent jouer les étudiants d’une part, et le professeur d’autre part, auront une influence majeure sur le degré de responsabilité et d’imputabilité que nous nous attribuons par rapport à la réussite des étudiants. Si nous souhaitons voir un maximum d’étudiants poursuivre et réussir leurs études, développer leurs compétences professionnelles, autant celles relevant de la maîtrise des techniques et des connaissances disciplinaires que celles plus générales et personnelles concernant l’éthique, les attitudes, le sens des responsabilités, l’esprit d’équipe, la communication, l’initiative, la créativité, etc., alors nous devons nous préoccuper de ces aspects dans notre enseignement.

## Questions pédagogiques

* Comme enseignants non spécialistes de la psychopédagogie, sommes-nous compétents pour accompagner les étudiants dans le développement de leurs stratégies d’apprentissage dans le cadre de notre enseignement régulier ?
* Si oui, comment intégrer cette compétence dans notre pédagogie ?

## BUTS de l’atelier

* Sensibiliser et informer sur l’état des connaissances en matière de réussite et d’apprentissage au niveau universitaire, plus spécifiquement sur les stratégies d’apprentissage, ce qu’elles sont, leur importance pour la qualité des apprentissages, la nécessité de leur médiation par les enseignants, la capacité des enseignants à le faire.
* Provoquer une réflexion sur sa pratique d’enseignement en regard de cette médiation des stratégies d’apprentissage au niveau universitaire.
* Proposer et discuter des pistes d’action pour bonifier sa pratique sur ce plan-là.

## OBJECTIFS DE L’ATELIER

* Identifier les stratégies d’apprentissage nécessaires à la réussite et à la persévérance à l’université;
* Analyser ses pratiques pédagogiques en regard de la médiation pour favoriser l’adoption de stratégies d’apprentissage cohérentes à la réussite de son cours;
* Intégrer des stratégies pédagogiques pertinentes dans son enseignement pour favoriser le développement de stratégies cognitives efficientes.

## iDées centrales

* Les stratégies d’apprentissage doivent évoluer avec le niveau des études, compte tenu de la croissance en quantité, en complexité des connaissances à s’approprier et des compétences à développer.
* L’enseignement de méthodes d’apprentissage est contre-productif s’il n’est pas accompagné d’une réflexion de nature métacognitive sur les avantages et les limites de chacune d’elles en fonction des objectifs visés et sur les conditions de leur application.
* Les stratégies d’apprentissage sont influencées par les modalités de l’évaluation, les étudiants ayant tendance à adopter des approches superficielles ou en profondeur des connaissances selon la nature des examens et des travaux demandés.
* Le développement de stratégies d’apprentissage efficaces et efficientes peut être encadré, modelé et accompagné par les enseignants dans le cadre de leurs cours réguliers.

## plan de l’atelier

L’atelier d’une journée est divisé en deux parties. La première demi-journée est consacrée à la présentation et à la discussion, d’une part, des concepts de stratégies d’apprentissage, d’efficience cognitive, d’autorégulation et de métacognition, et d’autre part, des principes pédagogiques qui en découlent si l’on veut favoriser le développement de stratégies d’apprentissage plus efficaces et efficientes chez les étudiants, ainsi que leur capacité d’apprentissage autonome. Les notions d’enseignement explicite et d’accompagnement métacognitif y sont exposées et illustrées.

La deuxième demi-journée est dédiée au modelage et à la discussion d’un enseignement explicite des stratégies cognitives d’apprentissage les plus classiques et à l’encadrement et l’accompagnement métacognitif des travaux et projets proposés aux étudiants.

## Les facteurs de la persévérance et de la réussite

Trois grandes catégories de facteurs influencent la persévérance et la réussite des études supérieures : les facteurs sociodémographiques, dont l’influence des parents; les conditions de vie de l’étudiant, dont les ressources financières; les conditions d’apprentissage en classe (Viau, 2005).

Cette dernière catégorie concerne les enseignants puisque les choix qu’ils feront pour les activités d’apprentissage proposées aux étudiants, les modes d’évaluation de ces apprentissages, le type d’encadrement offert aux étudiants et le climat de classe induit par le type d’animation expliquent en grande partie la motivation à apprendre, l’engagement et la persévérance des étudiants.

Du point de vue de l’étudiant, sa motivation à apprendre tient à la valeur accordée à l’activité pédagogique, au sentiment de compétence à réussir cette activité et à la perception d’être en contrôle de la situation, autrement dit que la réussite dépend de son intérêt, de son effort et de ses stratégies plutôt que du niveau de difficulté du travail ou de la compétence du professeur.

## Caractéristiques des étudiants efficaces

Parmi les caractéristiques identifiées chez les étudiants efficaces (Borkowski et Thorpe, 1994), nous pouvons en faire ressortir cinq sur lesquelles l’enseignant peut avoir une influence :

1. Ils connaissent un grand nombre de stratégies d’étude et d’apprentissage.
2. Ils savent pourquoi ces stratégies sont importantes et quand les appliquer.
3. Ils sélectionnent et gèrent habilement ces stratégies, sont très réfléchis et planifient.
4. Ils croient à l’importance d’un effort déployé avec soin.
5. Ils sont motivés intrinsèquement, sont orientés vers la tâche et visent à la maîtriser.

## pistes d’intervention

Viau (2005) propose 4 pistes d’intervention pour maximiser le taux de persévérance et de réussite de ses étudiants :

1. Aider les étudiants à devenir compétents à apprendre.
2. Proposer des activités pédagogiques motivantes.
3. Favoriser une attitude positive vis-à-vis de sa compétence, de sa responsabilité personnelle, de la profession.
4. Être accessible, prêt à aider, servir de modèle.

## principes pédagogiques fondamentaux

En pédagogie universitaire, ce ne sont pas les conseils qui manquent. On peut cependant réunir cette flopée de conseils en six grands principes pédagogiques :

1. Un enseignement centré sur l’apprentissage des étudiants, prenant en compte leurs connaissances antérieures, leurs compétences actuelles, leurs intérêts personnels et professionnels, tout en leur proposant des activités d’apprentissage significatives et d’un niveau digne de l’université.
2. Un enseignement explicite sur les stratégies et les ressources à mobiliser pour réussir et un accompagnement métacognitif.
3. Un climat de coopération, de communication, de critique constructive par les pairs.
4. Une différenciation des parcours pour tenir compte des acquis, des capacités, des styles, des personnalités, des besoins d’étudiants hétérogènes.
5. Une évaluation formative et une rétroaction fréquente sur des critères précis.
6. Résumés, synthèses, bilans des acquis.

## Le concept de stratégie d’apprentissage

Le terme de stratégie vient du grec ancien, désignant le plan de bataille dressé par le «stratège», le général d’une armée grecque. Il a été généralisé depuis à tout plan élaboré pour atteindre un but précis. Une stratégie d’apprentissage est donc un plan élaboré pour acquérir une connaissance, développer une habileté, devenir compétent dans quelque chose de précis.

### caractéristiques d’une stratégie d’apprentissage

L’application de la notion de stratégie au domaine de l’apprentissage provient des recherches des cogniticiens sur la perception, la mémoire, le raisonnement et autres fonctions cérébrales humaines. Du point de vue de la psychologie cognitive, les caractéristiques d’une stratégie d’apprentissage sont les suivantes :

* C’est une opération mentale, donc interne et propre à chaque personne.
* C’est une opération consciente, plus ou moins réfléchie, justifiant une action qu’un apprenant peut expliquer si on le lui demande.
* C’est donc une opération de nature métacognitive, fondée sur une croyance ou une connaissance quant à l’efficacité d’une action pour atteindre le but recherché.
* Elle se concrétise sous la forme d’une action contrôlée et autorégulée.
* Elle peut s’avérer efficace ou inefficace, efficiente ou inefficiente, contribuant ainsi à renforcer la croyance ou la connaissance métacognitive sur cette action.

### Les grandes catégories de stratégies d’apprentissage

La catégorisation des stratégies d’apprentissage varie grandement en fonction des auteurs, avec une confusion propre au domaine de l’éducation entre opérations mentales et actions particulières observées chez les apprenants. Deux grandes catégories d’opérations mentales permettent de distinguer les opérations qui portent sur les contenus d’apprentissage et celles qui concernent les conditions de l’apprentissage :

1. Les **stratégies cognitives** sont des opérations mentales portant directement sur les connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles dans le but de les acquérir, l’apprentissage à proprement parler : par exemple, sélectionner l’information appropriée, comparer des ressemblances et des différences, décomposer un ensemble en sous-ensembles, catégoriser, établir des liens, analyser, reformuler, réviser, se rappeler, vérifier…
2. Les **stratégies d’autorégulation** sont des opérations mentales consistant à planifier, mobiliser et gérer les ressources externes et internes nécessaires à l’apprentissage : le temps et les périodes à consacrer aux cours, à l’étude, aux travaux; les lieux, les moments et les ambiances favorables à la concentration; les répétitions, les périodes de rappel et de révision nécessaires à la mémorisation; l’organisation de son espace et de ses instruments de travail; la gestion du stress et des émotions…

Les stratégies de résolution de problème sont liées à un contexte particulier, sollicitent les deux catégories de stratégies précédentes et peuvent mener ou non à un apprentissage.

### Stratégie d’apprentissage et méthodologie du travail intellectuel

En éducation, le terme de stratégie d’apprentissage a été généralisé à toutes les actions entreprises par les étudiants pour apprendre (Bégin, 2008). Alors qu’on peut circonscrire les stratégies cognitives à un nombre limité d’opérations mentales, les actions qui les concrétisent sont nombreuses, d’une part, et la réciproque n’est pas forcément vraie, d’autre part, toute action entreprise n’ayant pas sa source dans une réflexion stratégique.

Exemple : sélectionner l’information pertinente est une opération mentale dont le principe stratégique consiste à réduire la charge cognitive en isolant l’essentiel du reste, lequel essentiel peut être différent selon que le but est de comprendre un texte, de chercher une réponse à une question précise, de mémoriser en vue d’un examen. Les actions de surligner, souligner, annoter en marge, prendre des notes, résumer sont autant d’actions qui concrétisent cette opération mentale. Quand la majorité des étudiants soulignent entre 50% et 85% des textes soumis, peut-on encore parler d’une stratégie cognitive?

### Stratégies et styles, modes ou modalités d’apprentissage

Les styles, modes ou modalités d’apprentissage désignent des préférences spontanées des personnes pour des façons d’apprendre. Il existe de nombreux modèles catégorisant les individus en fonction de ces préférences. Au niveau des études supérieures, on devrait s’attendre à ce que les étudiants puissent fonctionner dans une pluralité de modes, indépendamment de leur style propre.

### Stratégies et croyances, conceptions et approches d’apprentissage

Alors que les croyances épistémiques et les conceptions qu’ont les étudiants de l’apprentissage influencent les stratégies cognitives qu’ils vont déployer, les approches de l’apprentissage, superficielle ou en profondeur, sont plutôt influencées par la motivation et le contexte d’enseignement. Le climat de classe, la relation avec le professeur, la nature de l’évaluation sont des facteurs importants de la motivation à approfondir les apprentissages.

## Stratégies d’apprentissage, efficience cognitive, métacognition et autorégulation de l’apprentissage

La notion de stratégie d’apprentissage est intimement liée à celles de métacognition, d’autorégulation et d’efficience cognitive.

* Dans le domaine de l’apprentissage, l’efficience cognitive désigne un ensemble de qualités propres à ce dernier : l’effort et les moyens investis pour réaliser l’apprentissage, l’aisance et la vitesse du traitement de l’information, l’efficacité dans l’acquisition de la connaissance ou de l’habileté, la rétention de l’acquis…
* L’efficience cognitive est tributaire de la motivation, de l’engagement dans la tâche et des stratégies d’apprentissage mobilisées. La motivation est influencée par le sentiment de sa compétence à réussir la tâche donnée, lequel est influencé par l’image de soi, les expériences antérieures, les buts personnels, l’expectative de succès et l’attribution causale des difficultés.
* La métacognition, comme ensemble des connaissances acquises sur soi comme apprenant, sur la nature des tâches d’apprentissage et sur les stratégies propres à les accomplir avec efficacité, est le principal agent de l’autorégulation rationnelle-émotive. La perception des résultats du traitement, ou expérience métacognitive, vient renforcer ou modifier les connaissances métacognitives antérieures.

## L’enseignement explicite

L’enseignement explicite consiste à enseigner, parallèlement aux connaissances disciplinaires, les stratégies d’apprentissage qui permettront aux étudiants une meilleure assimilation de ces connaissances. Comme une stratégie est une opération mentale, elle s’enseigne comme une procédure :

1. **Nommer et décrire en quoi consiste la stratégie**: en donner des exemples et des contre-exemples associés au type d’apprentissage visé.
2. **Expliquer en quoi la stratégie est importante** pour la réussite de l’apprentissage visé et en quoi son acquisition aidera les étudiants à devenir plus performants.
3. **Modeler la stratégie** : il s’agit de rendre un processus mental interne transparent aux yeux des étudiants, en le verbalisant et en montrant comment on opère soi-même la stratégie sur une tâche précise.
4. **Étayer** **l’apprentissage de la stratégie** : guider les étudiants vers la maîtrise de la stratégie, avec des tâches de plus en plus variées, en donnant des indices, en provoquant des rappels puis en diminuant progressivement l’aide apportée.
5. **Expliquer les conditions pour lesquelles la stratégie doit être appliquée** et comment évaluer son efficacité : favoriser le transfert de la stratégie à des situations problème nouvelles, c’est-à-dire une utilisation souple et réfléchie de la stratégie, plutôt qu’un comportement stéréotypé.
6. **Favoriser** **la consolidation, le maintien et l’utilisation autonome de la stratégie**

## l’accompagnement métacognitif

Accompagner un étudiant dans son apprentissage, c’est l’aider quand il en éprouve le besoin. L’accompagnement métacognitif oriente la réflexion de l’étudiant vers sa façon de s’y prendre pour réussir son apprentissage. Cet accompagnement peut prendre plusieurs formes :

* Faire prendre conscience à l’étudiant de sa façon de faire et de ses conséquences.
* Amener l’étudiant à réfléchir sur une stratégie d’apprentissage en évaluant ses résultats par comparaison avec une autre façon de faire.
* Confronter la façon de faire de l’étudiant, provoquer sa remise en question, susciter son questionnement.
* Faire découvrir une nouvelle stratégie

## Les conditions du transfert et du maintien des stratégies

Plusieurs obstacles s’opposent au développement des nouvelles stratégies d’apprentissage :

* La **compétition** avec des habitudes déjà en place, moins efficaces mais solidement implantées. D’une part, quand une stratégie est nouvelle pour la personne, elle requiert plus d’efforts de sa part pour l’utiliser correctement que des routines familières. D’autre part, les liens en mémoire entre les anciennes habitudes et les situations sont plus nombreux donc plus facilement accessibles.
* L’apprentissage d’une nouvelle stratégie n’engendre pas automatiquement la connaissance pour l’adapter à son usage intensif dans une variété de contextes (**transfert**). Les apprenants novices ont besoin, en plus de la connaissance et de la pratique de stratégies d’apprentissage efficaces, d’une information spécifique sur les conditions d’application de ces stratégies à différentes disciplines et tâches d’apprentissage.

Les conditions suivantes sont favorables au maintien d’une nouvelle stratégie d’apprentissage :

* Une série de **succès immédiats** sur des apprentissages variés.
* Des conditions d’acquisition initiale telles que le **ratio gain/effort** soit élevé.
* Une **pratique** suffisante pour pouvoir utiliser la stratégie avec aisance;
* Une compréhension de l’**utilité** de ces efforts.
* Un **contrôle** fréquent de la performance.

Il semble que le maintien d’une stratégie d’apprentissage dépende de l’aisance avec laquelle elle a pu être appliquée au moment de son acquisition et de sa pratique initiale.

L’utilisation fréquente d’une stratégie d’apprentissage dans des tâches variées, nouvelles et suffisamment complexes pour solliciter l’attention consciente facilite son transfert et son maintien.

## Références et Bibliographie

BÉGIN, C. (1992). *Devenir efficace dans ses études*, Laval: Beauchemin.

BÉGIN, C. (2008). Les stratégies d’apprentissage : un cadre de référence simplifié. *Revue des sciences de l’éducation, 34*(1), 47-67.

BERTRAND, D. et AZROUR, H. (2000). *Réapprendre à apprendre au collège, à l’université et en milieu de travail : Théorie et pratique pour maîtriser les compétences transversales,* Guérin : Montréal.

BORKOWSKI, J.G. & THORPE, P.K. (1994). Self-regulation and motivation: A life-span perspective on underachievement. In D. H. Schunk, & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

BUZAN, T. (1984). *Une tête bien faite. Exploitez vos ressources intellectuelles*, Paris: Les Éditions d'Organisation.

McCOMBS, B.M. (1989). Self-regulated learning and academic achievement: A phenomenological view. In B.J. Zimmerman & D.H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research, and practice.* New York: Springer.

PINARD, A. (1992). Métaconscience et métacognition. *Canadian Psychology - Psychologie canadienne,* *33*(1), 27-39.

PINARD, A. (1989). *La Conscience psychologique, ses vicissitudes dans l'histoire de la psychologie, sa légitimité scientifique et son rôle dans le développement personnel,* Sillery (Québec): Presses de l'Université du Québec.

ROMAINVILLE, M. (1993). *Savoir parler de ses méthodes. Métacognition et performance à l'Université*, Bruxelles: De Boeck.

RUPH, F. (2003). *Guide de réflexion sur les stratégies d’apprentissage à l’université. Actualiser mon potentiel intellectuel pour des études qualité.* Rouyn-Noranda : Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue.

RUPH, F. et HRIMECH, M. (2001). Les effets perçus d’un atelier d’efficience cognitive sur le changement de stratégies d’apprentissage d'étudiants universitaires. *Revue des sciences de l’éducation, 27*(3), 595-620.

TARDIF, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique: l’apport de la psychologie cognitive.* Montréal: Les Éditions Logiques.

VIAU, R. (2005). *L’apprentissage et l’enseignement dans les écoles de génie. Analyse de la littérature portant sur la réussite et la persévérance dans les études.* Montréal : École de technologie supérieure.

VOLET, S. (1991). Modeling and coaching of relevant metacognitive strategies for enhancing university student learning. *Learning and instruction*, *1,* 319-335.