

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À RIMOUSKI

L'ENSEIGNEMENT STRATÉGIQUE POUR FAVORISER LA RÉUSSITE
DES ÉTUDIANTS DU COLLÉGIAL DANS LE COURS
ÉCRITURE ET LITTÉRATURE

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION (M.A.)

PAR

CHANTAL ARBOUR

AVRIL 2010

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À RIMOUSKI
Service de la bibliothèque

Avertissement

La diffusion de ce mémoire ou de cette thèse se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire « *Autorisation de reproduire et de diffuser un rapport, un mémoire ou une thèse* ». En signant ce formulaire, l'auteur concède à l'Université du Québec à Rimouski une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de son travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, l'auteur autorise l'Université du Québec à Rimouski à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de son travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits moraux ni à ses droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, l'auteur conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont il possède un exemplaire.

REMERCIEMENTS

Après plus de quatre ans de travail, j'arrive enfin à destination. Évidemment, un tel voyage ne peut se réaliser sans aide. J'en profite donc pour remercier les étudiants et les enseignants qui ont participé à la recherche. C'est grâce à leur précieuse collaboration que ce projet a pu se concrétiser. Je remercie également la Direction du Cégep de la Gaspésie et des Îles à Gaspé pour son ouverture. Un merci particulier à Madame R'Kia Laroui, ma directrice de maîtrise, pour son support, sa rigueur ainsi que ses précieux et judicieux conseils qui m'ont permis de me dépasser. Merci aussi à Marie-Reine Bunton pour la qualité de son travail de mise en pages et à ma mère pour son aide durant les périodes plus occupées. Enfin, j'adresse mon dernier et plus grand merci à mon conjoint, Armand, pour son soutien, sa patience, sa compréhension, sa disponibilité et ses encouragements tout au long de cette enrichissante aventure.

AVANT-PROPOS

Mes expériences d'enseignante en littérature, d'aide pédagogique individuelle et de conseillère pédagogique au collégial m'ont amenée à me préoccuper du problème de réussite dans le cours *Écriture et littérature*. Après avoir constaté que les échecs des étudiants dans ce cours ont des impacts considérables sur leur cheminement, leur motivation et leur estime de soi, j'ai eu envie d'explorer la question. Intéressée par le modèle d'enseignement stratégique de Tardif (1997), j'ai choisi de l'utiliser pour voir s'il peut contribuer à favoriser la réussite des étudiants dans ce premier cours de littérature au collégial. Bien consciente que les résultats de la recherche ne pourraient pas être généralisés, je souhaitais entre autres apporter des pistes de réflexion aux praticiens soucieux de la réussite de leurs étudiants.

RÉSUMÉ

Cette recherche exploratoire a pour but d'observer si l'enseignement stratégique, tel que présenté par Tardif (1997), peut favoriser la réussite des étudiants du collégial dans le cours *Écriture et Littérature*. Comme la motivation est une composante essentielle de la réussite scolaire, cette recherche s'intéresse également aux éléments favorisant la motivation des étudiants dans ce premier cours de littérature.

Le premier groupe à l'étude est composé de sept enseignants et de leurs 180 étudiants. Ceux-ci se sont prononcés sur la fréquence des gestes d'enseignement stratégique qu'ils posent en classe ou, dans le cas des étudiants, sur la fréquence des gestes d'enseignement stratégique posés par leur enseignant. Le deuxième groupe à l'étude est composé de 29 étudiants qui se sont exprimés sur les éléments favorisant leur réussite et leur motivation dans le premier cours de littérature.

Les résultats des analyses de données montrent que l'enseignement stratégique semble aider les étudiants à réussir et contribuer à leur motivation dans le cours *Écriture et littérature*. Il n'est cependant pas possible d'affirmer que l'utilisation de l'enseignement stratégique a une influence sur les taux de réussite des groupes d'étudiants. Enfin, les résultats obtenus font ressortir l'importance du rôle de l'enseignant dans la motivation et la réussite scolaire de ses étudiants. En fait, la relation enseignant-étudiant apparaît déterminante à cet égard.

Mots clés : enseignement stratégique, motivation scolaire, réussite scolaire, enseignement collégial, langue et littérature

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS.....	iii
AVANT-PROPOS	iv
RÉSUMÉ	v
TABLE DES MATIÈRES.....	vi
LISTE DES TABLEAUX	x
LISTE DES FIGURES	xi
LISTE DES ACRONYMES.....	xii
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE I	
PROBLÉMATIQUE.....	4
1.1 L'échec au collégial.....	4
1.2 Le taux d'échec dans le premier cours de littérature au collégial.....	5
1.3 La diplomation.....	7
1.4 Quelques causes de l'échec scolaire	12
1.5 L'historique des actions réalisées en vue d'augmenter la réussite	14
1.6 Les mesures d'aide proposées par les collègues.....	17
1.7 La question de recherche	22

CHAPITRE 2

CADRE DE RÉFÉRENCE.....	23
2.1 Quelques éléments de la théorie de Piaget.....	23
2.1.1 L'épistémologie génétique.....	24
2.2 L'enseignement stratégique	26
2.2.1 L'influence de la psychologie cognitive.....	26
2.2.2 Les six rôles de l'enseignant stratégique	29
2.2.3 Les phases de l'enseignement stratégique	31
2.3 La motivation scolaire	34
2.4 La réussite scolaire.....	37
2.5 Les objectifs de la recherche.....	38

CHAPITRE 3

MÉTHODOLOGIE	39
3.1 L'approche méthodologique.....	39
3.1.1 Une recherche qualitative	39
3.1.2 Une méthodologie mixte.....	41
3.1.3 Une recherche exploratoire.....	41
3.2 Le lieu de la recherche	42
3.3 Les groupes à l'étude	43
3.4 Les techniques de collecte de données	46
3.5 Les procédures de la recherche.....	48
3.5.1 La préparation à l'intervention	48
3.5.2 Le déroulement de l'intervention.....	51
3.6 Les critères de scientificité	53
3.7 La méthode d'analyse des résultats	55

CHAPITRE 4

RÉSULTATS DE LA RECHERCHE	59
---------------------------------	----

4.1	L'effet de l'enseignement stratégique sur la réussite des étudiants au cours <i>Écriture et littérature</i>	59
4.1.1	L'utilisation du modèle d'enseignement stratégique par les enseignants.....	61
4.2	Les éléments favorisant la réussite des étudiants dans le cours <i>Écriture et littérature</i>	78
4.2.1	Les facteurs liés aux stratégies pédagogiques de l'enseignant	79
4.2.2	Les facteurs liés au contexte d'apprentissage	98
4.2.3	Les autres facteurs favorisant la réussite	100
4.3	Les éléments favorisant la motivation des étudiants dans le cours <i>Écriture et littérature</i>	101
CHAPITRE 5		
	DISCUSSION	107
5.1	L'enseignement stratégique et les taux de réussite	108
5.2	L'enseignement stratégique et la réussite	110
5.3	L'enseignement stratégique et la motivation	113
5.4	Les retombées de la recherche	116
5.5	Les limites de la recherche.....	118
5.6	Les considérations éthiques	120
	CONCLUSION	121
	RÉFÉRENCES	123
	APPENDICE 1 : Tableau des gestes et des actes d'enseignement stratégique répartis selon les phases du modèle théorique de Tardif (1997).....	131
	APPENDICE 2 : Formulaire de consentement – enseignants	137
	APPENDICE 3 : Formulaire de consentement – étudiants	140
	APPENDICE 4 : Questionnaire - enseignants : Les gestes d'enseignement	143
	APPENDICE 5 : Questionnaire - étudiants : Les gestes d'enseignement	150

APPENDICE 6 : Fiche d'observation directe des actes d'enseignement posés en classe	157
APPENDICE 7 : Lettre d'autorisation du Cégep de Sherbrooke	159

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1	Niveau d'utilisation du modèle d'enseignement stratégique par les enseignants - Automne 2005.....	62
Tableau 2	Synthèse des résultats – Automne 2005	67
Tableau 3	Niveau d'utilisation du modèle d'enseignement stratégique par les enseignants - Hiver 2006	71
Tableau 4	Synthèse des résultats – Hiver 2006	75
Tableau 5	Nombre de commentaires émis par les étudiants en lien avec les catégories de stratégies pédagogiques favorisant leur réussite dans le cours <i>Écriture et littérature</i>	80
Tableau 6	Liens entre les commentaires émis par les étudiants, l'enseignement stratégique et le premier postulat de Saint-Onge (1993)	82
Tableau 7	Nombre de commentaires émis en lien avec les gestes d'enseignement stratégique.....	97
Tableau 8	Nombre de commentaires en lien avec les éléments contextuels émis par les garçons et les filles.....	99
Tableau 9	Éléments favorisant la motivation scolaire.....	102

LISTE DES FIGURES

Figure 1	Taux d'échec dans le cours <i>Écriture et littérature</i> au Cégep de la Gaspésie et des Îles entre l'automne 1998 et l'hiver 2005	7
Figure 2	Pourcentage des élèves diplômés au Cégep de la Gaspésie et des Îles selon l'année d'admission.....	8
Figure 3	Pourcentage des élèves diplômés dans le réseau collégial – cohortes A-2001 à A-2005.....	10
Figure 4	Facteurs de la motivation scolaire	36
Figure 5	Comparaison des taux de réussite des sessions A-98 à A-04 avec celui des deux groupes ayant reçu l'information sur l'enseignement stratégique (enseignants A et B) et de l'ensemble des groupes du Cégep de la Gaspésie et des Îles de la session A-05.....	68
Figure 6	Comparaison des taux de réussite des sessions H-99 à H-05 avec ceux des groupes à l'étude et de l'ensemble des groupes du Cégep de la Gaspésie et des Îles de la session H-06.....	76

LISTE DES ACRONYMES

CEEC :	Commission d'évaluation de l'enseignement collégial
CSE :	Conseil supérieur de l'éducation
DEC :	Diplôme d'études collégiales
MELS :	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
MEQ :	Ministère de l'éducation du Québec
PSEP :	Profil Scolaire des Étudiants par Programme
SRAM :	Service régional d'admission du Montréal métropolitain
SRACQ :	Service régional d'admission au collégial de Québec

INTRODUCTION

Parmi tous les cours de la formation générale au collégial, c'est dans le premier cours de littérature, *Écriture et littérature*, que les échecs sont les plus nombreux. En effet, dans la province, 25 % des étudiants inscrits à ce cours, et parfois davantage (CEEC, 2001b), échoue. Malgré les différentes mesures d'aide mises en place par les collèges et les actions entreprises par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) et la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial (CEEC) pour augmenter la réussite, ce problème d'échec est toujours d'actualité. Les données obtenues le 9 novembre 2009 à l'aide de l'outil PSEP (Profil Scolaire des Étudiants par Programme), développé par le Service régional d'admission du Montréal métropolitain (SRAM), montrent que la situation n'a pas évolué. Pour les cohortes 2006 à 2008, le pourcentage d'échec à ce premier cours de littérature se situe toujours autour de 25 %. Plusieurs causes peuvent expliquer ce taux élevé d'échec. Bordage (1997) parle entre autres de motivation en baisse et d'intervention pédagogique non adéquate. Comme le modèle d'enseignement stratégique de Tardif (1997) s'intéresse à la motivation scolaire de même qu'aux interventions pédagogiques efficaces pour réaliser des apprentissages, il semble approprié pour agir sur ces causes d'échec scolaire. Ainsi, cette recherche exploratoire vise à observer si l'utilisation du modèle d'enseignement stratégique de Tardif (1997) peut favoriser la réussite scolaire des étudiants du collégial dans le cours *Écriture et littérature*.

La recherche s'est déroulée au Cégep de la Gaspésie et des Îles à l'automne 2005 et à l'hiver 2006. Elle poursuivait deux objectifs : observer le rôle que peut jouer l'enseignement stratégique dans la réussite des étudiants au cours *Écriture et littérature* et identifier les éléments pertinents qui, selon les étudiants, favorisent leur réussite dans ce cours. La recherche s'est déroulée en deux parties, chacune permettant de répondre à un objectif. D'abord, sept enseignants et leurs 180 étudiants ont répondu à un questionnaire portant sur la fréquence des gestes d'enseignement stratégique posés par l'enseignant en classe. Parallèlement, la chercheure a rempli une grille d'observation en classe sur les mêmes éléments. Les résultats obtenus ont permis de voir s'il y a un lien entre le niveau d'utilisation de l'enseignement stratégique et les taux de réussite, de même que de faire un lien entre les phases auxquelles appartiennent les gestes d'enseignement stratégique les plus souvent posés et ce que les étudiants considèrent comme favorable à leur réussite. Ensuite, 29 étudiants ont été rencontrés individuellement dans le cadre d'entrevues semi-dirigées durant lesquelles ils ont pu s'exprimer sur les éléments qui favorisent leur réussite et leur motivation dans leur premier cours de littérature.

Comme il ne semble pas que l'enseignement stratégique ait déjà été mis en relation avec les cours de littérature au collégial, les résultats obtenus sont d'autant plus intéressants pour la recherche au collégial. En effet, les recherches faisant référence à l'enseignement stratégique ont souvent été menées au primaire et au secondaire ainsi que dans les cours de techniques administratives et de gestion au collégial.

Enfin, ce mémoire présente les idées, théories et concepts sur lesquels s'appuie l'intervention, les détails de l'intervention elle-même et les étapes qui l'ont suivie. Ainsi, il se divise en cinq parties : la problématique, le cadre de référence, la méthodologie, les résultats de la recherche et la discussion.

CHAPITRE 1

PROBLÉMATIQUE

L'échec scolaire est une problématique relativement nouvelle au Québec. Amen (2000) ainsi que Boutin et Daneau (2004) affirment qu'elle est apparue au moment où l'école est devenue obligatoire pour tous, soit vers le milieu des années 60. Selon eux, c'est à partir de ce moment que l'école, devant rendre des comptes à la société, s'est sentie obligée de faire échouer les étudiants qui ne répondaient pas aux critères de performance reconnus, aux exigences établies. Depuis ce changement de paradigme et l'introduction de critères de performance et de normes scolaires, l'échec scolaire et son pendant, la réussite scolaire, « préoccupent les systèmes sociaux et éducatifs de la plupart des pays industrialisés » (Boutin et Daneau, 2004, p. 15). Les nombreuses publications sur ces sujets en font foi. Peu importe le niveau de scolarisation, du primaire à l'université, des gens se soucient de la réussite des étudiants et travaillent à la mise en place de moyens visant à la favoriser.

1.1 L'échec au collégial

L'échec ou la réussite scolaire au collégial sont à l'origine de plusieurs recherches. Dans sa méta-analyse, Barbeau (2007) affirme que « plus de 800 textes à caractère scientifique, rapports de recherche, mémoires, thèses ou articles, publiés au Québec durant la période de 1985 à 2005, portent d'une façon ou d'une autre sur la réussite des élèves au

collégial » (p. 4). C'est donc dire que, au cours des vingt dernières années, la lutte contre l'échec scolaire dans les collèges du Québec a été au cœur des préoccupations des chercheurs et des acteurs du monde de l'éducation.

Lorsqu'il est question d'échec au collégial, la formation générale est souvent pointée du doigt. Toutefois, le Conseil supérieur de l'éducation (1997) « remet en question la croyance très répandue voulant que la formation générale constitue l'obstacle principal à la réussite des études au secteur technique ». Il n'en demeure pas moins que beaucoup d'étudiants, du secteur technique ou du secteur préuniversitaire, ont des difficultés à réussir certains cours composant la formation générale, notamment le premier cours de littérature, *Écriture et littérature*. Dans le but d'améliorer la situation et d'éviter que les étudiants quittent les bancs d'école avant d'avoir obtenu leur diplôme, les enseignants, les chercheurs ainsi que les différents intervenants des établissements d'enseignement multiplient leurs efforts et leurs actions. Ils cherchent à mieux comprendre les causes des nombreux échecs et développent des stratégies ainsi que des mesures d'aide et d'encadrement variées. L'objectif poursuivi rejoint donc les visées du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) : « la réussite du plus grand nombre » (2007a).

1.2 Le taux d'échec dans le premier cours de littérature au collégial

La Commission d'évaluation de l'enseignement collégial (CEEC, 2001b) fait le constat que les diplômés du secondaire, souvent trop faibles en français, éprouvent des difficultés à leur arrivée au niveau collégial. Selon elle, dans la province, 25 % des étudiants, et à certaines sessions davantage, échouent le premier cours de langue

d'enseignement et littérature, *Écriture et littérature*. Parmi tous les cours de la formation générale, c'est dans ce dernier que les échecs sont plus nombreux (CEEC, 2001b).

Au Cégep de la Gaspésie et des Îles, le taux d'échec à ce premier cours de littérature est encore plus élevé aux sessions d'hiver, puisque la plupart des élèves qui y sont inscrits ne suivent pas la séquence régulière des cours en raison de leurs lacunes. Certains ont déjà échoué au moins une fois ce cours et d'autres, dû à la faiblesse de leur dossier scolaire, ont suivi un cours de mise à niveau en français à leur entrée au Collège. Ce dernier cours vise à les amener à développer une meilleure connaissance et maîtrise des règles grammaticales ainsi que des principes de rédaction avant de suivre les cours de littérature.

À la figure 1, présentée à la page suivante, il est possible de remarquer que de la session « Automne 1998 » à la session « Automne 2004 », le pourcentage d'échec pour le premier cours de littérature varie entre 18 % et 41 %. On constate que le taux d'échec est beaucoup plus élevé chez les élèves ne suivant pas la séquence régulière des cours, c'est-à-dire qui sont inscrits au cours *Écriture et littérature* à l'hiver. En effet, autour de 35 % de ceux-ci l'échouent, comparativement à 21 % pour les élèves suivant la séquence régulière (Données obtenues au Service informatique du Cégep de la Gaspésie et des Îles à Gaspé en 2005). Selon la base de données et l'outil d'analyse PSEP du SRAM¹, ces derniers chiffres, bien que considérés élevés par la CEEC (2001b), se situent dans la moyenne québécoise.

¹ Site consulté le 27 septembre 2008.

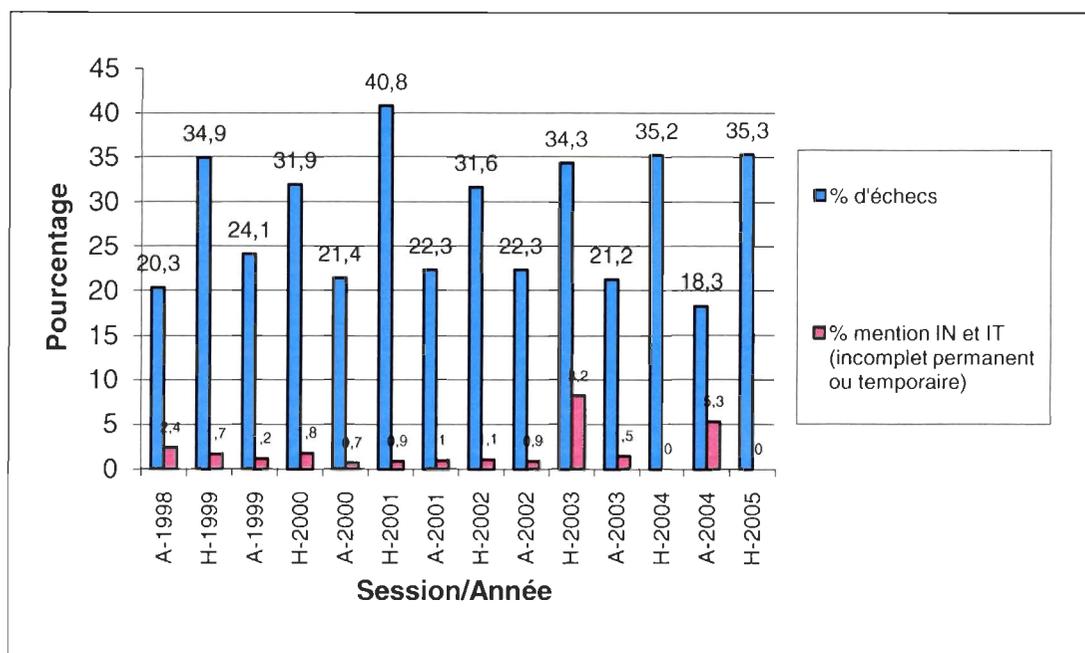


Figure 1

Taux d'échec dans le cours *Écriture et littérature* au Cégep de la Gaspésie et des îles entre l'automne 1998 et l'hiver 2005

1.3 La diplomation

Selon le Plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation (Ministère de l'éducation du Québec, 1997), cité par Beauchesne (1997, p. 5), la formation générale est problématique « au point [...] de compromettre l'obtention du diplôme ». Même si le problème semble être généralisé dans la province, lorsqu'il est question de diplômé dans les délais prescrits, il apparaît moins probant au Cégep de la Gaspésie et des Îles (figure 2), et ce, malgré les facteurs suivants : la plupart des programmes ne sont pas contingentés ou n'atteignent pas leur contingentement, il y a très peu de sélection parmi les demandes d'admission et les professeurs doivent composer avec une clientèle très hétérogène. Donc,

même si presque tous les étudiants détenant un diplôme d'études secondaires et répondant aux critères d'admission sont admis, peu importe leurs résultats scolaires, le Cégep de la Gaspésie et des Îles fait bonne figure en matière de diplomation. En effet, comme le montre la figure 2 ci-dessous, les statistiques du Cégep de la Gaspésie et des Îles à ce sujet sont supérieures à celles du réseau collégial.

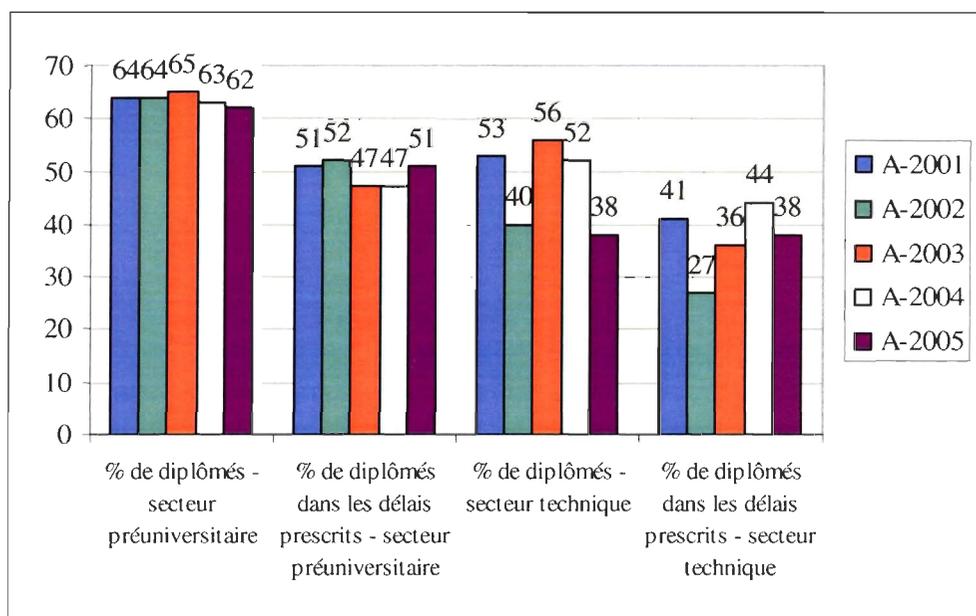


Figure 2

Pourcentage des élèves diplômés au Cégep de la Gaspésie et des Îles selon l'année d'admission

Toujours dans le Plan d'action ministériel (1997), on affirme que moins de 30 % des élèves du secteur technique obtiennent leur diplôme dans la durée prévue de trois ans, et on accuse la formation générale de cette situation, car la plupart des étudiants complètent leur formation spécifique dans les délais prescrits sans trop de difficultés. Toutefois, on précise que les taux de réussite et de diplomation sont sensiblement les mêmes pour les secteurs

préuniversitaire et technique. En d'autres termes, malgré le fait que les élèves de ce dernier secteur prennent plus de temps que ceux du premier pour compléter leurs études, un pourcentage d'étudiants presque équivalent réussit à obtenir un diplôme. Bouchamma (2002) rapporte des données du SRAM datant de 1992 (Terrill et Ducharme, 1994), de la Direction générale de l'enseignement collégial (Lévesque et Pageau, 1990) et du Ministère de l'Éducation du Québec (Gouvernement du Québec, 1996) qui sont encore moins positives. Selon ces sources, seulement 17 % des étudiants admis terminent dans les délais prescrits.

À partir des données présentées à la figure 2 présentée à la page précédente, il est possible de voir qu'au Cégep de la Gaspésie et des Îles, une moyenne de 43 % des étudiants admis entre 2001 et 2005 ont obtenu un diplôme d'études collégiales dans la durée prescrite, les secteurs préuniversitaire et technique confondus (Données obtenues à l'aide de l'outil PSEP du SRAM en date du 16 novembre 2008). Au moment où ont été consultées ces statistiques, 56 % des étudiants inscrits dans un programme préuniversitaire ou technique depuis l'automne 2001 avaient obtenu un diplôme d'études collégiales. Toutefois, le pourcentage de diplômés provenant du secteur préuniversitaire (64 % au total et 50 % dans les délais prescrits) est plus élevé que le pourcentage de diplômés provenant du secteur technique (48 % au total et 37 % dans les délais prescrits). En effet, un écart de plus de 10 % sépare les deux groupes. Selon la figure 3 présentée à la page suivante, ces chiffres sont supérieurs ou comparables à ceux de la moyenne provinciale qui, suivant les données du système PSEP en date du 16 novembre 2008, se situe entre 38 % (diplômés

dans les délais prescrits) et 57 % (total des diplômés à ce jour) pour les deux secteurs confondus.

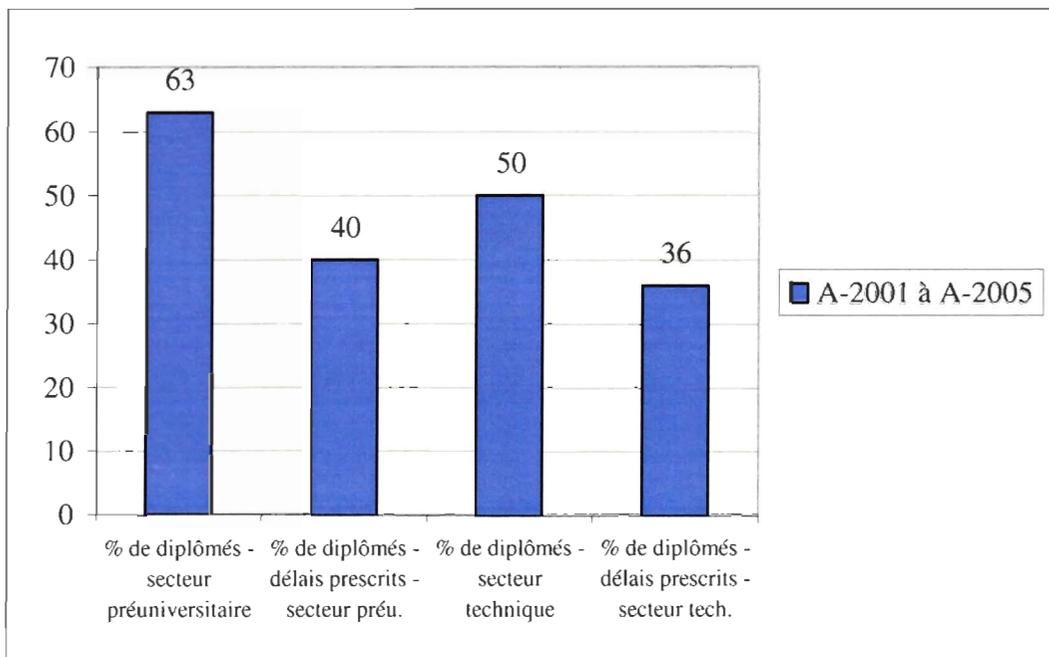


Figure 3

Pourcentage des élèves diplômés dans le réseau collégial - cohortes A-2001 à A-2005

Il semble qu'il y ait encore du travail à faire pour atteindre l'objectif du Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) qui souhaite que, pour 2010, 60 % des jeunes Québécois obtiennent un DEC. « En 2000-2001, [le] taux [de diplomation] était de 38,3 %. L'écart entre le taux actuel et l'objectif est plus important que l'augmentation enregistrée dans les 25 dernières années, puisque le taux d'obtention d'un DEC en 1975-1976 était de 21 %. » (MEQ, 2003, p. 2).

La CEEC (2001) affirme avoir observé que les étudiants qui réussissent à leur première inscription leur premier cours de français ont deux fois plus de chances d'obtenir leur diplôme d'études collégiales que ceux qui l'échouent. « Le diplôme d'études collégiales ouvre la porte à l'université ou au milieu du travail. [...] Un échec au cégep peut être dramatique pour un élève [...] » (Barbeau, 2007, p. 104). Il va sans dire que les échecs au collégial sont lourds de conséquences, autant pour les étudiants que pour les enseignants. Citant le Conseil des collèges (1988, 1992), Bouchamma (2002) rapporte que, chez les élèves de niveau collégial, les échecs ont des répercussions sur l'estime de soi, la confiance en leurs possibilités et la motivation, alors que chez les professeurs, ils entraîneraient un sentiment de « culpabilité et d'impuissance [pouvant conduire à] l'épuisement professionnel, au désengagement et [à] la baisse de motivation » (p. 650). Boutin et Daneau (2004), eux, estiment que les échecs scolaires n'ont pas seulement une incidence sur les individus, mais également sur la société. Lorsqu'ils parlent d' « abandon des études avant l'obtention d'un diplôme [...], [de] possibilités limitées d'obtenir un emploi gratifiant et bien rémunéré, [de l'] incapacité à occuper des emplois demandant de plus en plus une spécialisation [et du] risque élevé de se retrouver inscrit à l'assurance-emploi ou à l'aide sociale » (p. 15), il est possible de constater que les échecs scolaires touchent non seulement les personnes qui les subissent mais aussi la société. Il apparaît donc important d'analyser cette problématique tout en explorant ses causes.

1.4 Quelques causes de l'échec scolaire

Dans son document traitant du plan de réussite, Bordage (1997) identifie les causes des échecs des élèves. Il a noté, entre autres, que les étudiants consacrent trop peu de temps à l'étude, que le passage secondaire-collégial est difficile pour certains, que l'obtention du diplôme a souvent une valeur relative pour eux, que leur motivation scolaire est en baisse et que l'intervention pédagogique est souvent faible ou non adéquate. Ce sont là quelques facteurs qui pourraient expliquer le nombre aussi élevé d'échecs dans les cours de littérature. À ceux-ci, il faut ajouter le peu d'intérêt que plusieurs étudiants semblent avoir pour cette matière. D'ailleurs, le Conseil supérieur de l'éducation (1997) croit que pour intéresser vraiment les élèves, «il faut mettre la formation générale en lien avec les objectifs du programme mais aussi en contexte avec l'environnement quotidien des jeunes ». Cette tâche n'est pas évidente puisque, depuis la Réforme de 1993, les enseignants sont contraints d'aborder un certain nombre d'œuvres illustrant des courants et des genres littéraires différents, et cela dans le respect de l'approche par compétences. Dans un cadre aussi circonscrit, il devient plus complexe de faire des liens avec l'environnement quotidien des jeunes. Par exemple, le théâtre classique, la poésie romantique ainsi que les œuvres du Moyen Âge et de la Renaissance ne se rattachent pas toujours facilement à l'univers actuel des collégiens.

Quelques années plus tôt, Parent et Paquin (1994) sont arrivés à des conclusions semblables dans leur enquête menée au secondaire auprès de décrocheurs. Ils affirment que ces jeunes « ont perdu le goût de l'étude et qu'ils attribuent cette perte de motivation à des

raisons liées à l'école, aux enseignants, à leurs attentes non comblées et aux cours dispensés » (p. 697). Dans cette étude, on peut lire à quelques reprises que les jeunes «identifient [...] les enseignants comme étant responsables de leur abandon [...] » (p. 711). Bien qu'elle soit caractéristique de la tendance de certains jeunes à se déresponsabiliser, cette affirmation est quand même très révélatrice en ce qui concerne le problème auquel les enseignants en littérature sont confrontés, celui des nombreux échecs. Mais cette tendance à la déresponsabilisation se retrouve également chez les professeurs eux-mêmes. En effet, les résultats de l'étude de Bouchamma (2002) montrent que « [...] l'enseignant attribue l'échec, en premier lieu, à des facteurs liés à l'étudiant [...] » (p. 660). Les facteurs liés à l'enseignant arrivent au deuxième rang. Ces conclusions valident les propos de Berthelot (1991), citée par Bouchamma (2002), qui affirme que, bien que les enseignants attribuent la qualité des apprentissages de leurs étudiants à leurs méthodes d'enseignement, 80 % d'entre eux ne sont pas prêts « à endosser la responsabilité de l'échec de leurs étudiants » (p. 651). Même si un peu plus de dix ans séparent ces deux études, les conclusions relatives à la responsabilité de l'échec sont presque identiques. Cependant, plusieurs auteurs tels que Tardif (1992, 1997), Saint-Onge (1993), Boutin et Daneau (2004), Bissonnette, Richard et Gauthier (2005) et Drosile-Vasconcellos (2006) ne sont pas du même avis que les enseignants. Ces auteurs tendent plutôt à donner raison aux étudiants en affirmant que l'enseignant joue un rôle déterminant dans la réussite de ses étudiants. D'ailleurs, comme le rapporte Legendre (2005) : « les résultats des recherches empiriques (...) confirment que l'intervention de l'enseignant constitue un facteur majeur associé à la performance scolaire des élèves » (p. 1194).

Enfin, si les étudiants considèrent que les enseignants peuvent être responsables de leurs échecs, c'est que ces derniers affirment indirectement que ceux-ci peuvent agir, intervenir pour les motiver et les aider à réussir. Cependant, l'équation n'est pas aussi simple qu'elle ne le paraît. En dépit des nombreux efforts déployés par les professeurs, les établissements d'enseignement et le gouvernement, la problématique de la réussite scolaire est un sujet toujours d'actualité. En effet, malgré la Réforme Robillard qui, en 1993, a modifié le curriculum de l'enseignement collégial, les efforts fournis par les différents intervenants du milieu, les sommes investies de même que les mesures d'aide et de soutien mises en place, force est de constater que, comme mentionné au point 1.3, il y a encore un écart considérable entre le taux de diplomation actuel et les cibles identifiées par le MELs.

1.5 L'historique des actions réalisées en vue d'augmenter la réussite

Les problèmes des difficultés et des échecs dans les cours de littérature ainsi que de la qualité de la langue dans les travaux des étudiants ne sont pas soulevés pour la première fois. Les nombreux articles de journaux et de revues, les politiques, les mémoires, les études et les résultats de recherches publiés sur le sujet depuis vingt ans démontrent l'importance accordée à cette problématique. Entre autres, une abondance d'articles s'intéressant à ces questions sont parus dans les revues *Correspondance* et *Pédagogie collégiale*. De même, la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial du Québec (CEEQ), le Conseil des collèges, le Conseil supérieur de l'éducation (CSÉ) et le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ), maintenant le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), ont publié différents rapports, bilans, plans et avis sur ces sujets.

Mentionnons seulement le *Plan d'action pour la valorisation du français, langue d'enseignement* (MEQ, 2001) et les rapports de la CEEC (2001b) et du CSÉ (1997) qui s'intéressent à la formation générale des programmes d'études au collégial.

À l'échelle gouvernementale, des changements ont régulièrement été apportés aux programmes d'études afin de remédier aux lacunes identifiées. Legendre (2002) fait remarquer que la plupart des pays occidentaux ont tendance à procéder à la réforme de leur système éducatif chaque fois qu'un nouveau parti politique arrive au pouvoir. Le réseau collégial n'a évidemment pas échappé à la tendance. Ainsi, à quelques reprises, un remaniement des programmes d'enseignement de la littérature a été effectué.

À l'origine, on comptait une multitude de cours plus ou moins reliés les uns aux autres parmi lesquels l'élève devait faire quatre choix. Au cours des années 80, une première réforme a réduit à 13 la banque de cours obligatoires. Les collèges étaient alors invités à proposer à leurs élèves une séquence de quatre cours s'inscrivant dans une orientation déterminée. Enfin, en 1994, lors de la mise en place du Renouveau de l'enseignement collégial, le Ministère a éliminé toute possibilité de choix et a imposé une séquence de quatre cours de langue et littérature, dont le dernier devait être principalement axé sur la communication. Ce cours devait de plus être adapté au champ d'études de l'élève (CEEC, 2001a, p. 2).

Depuis 1994, les cours de littérature au collégial ont donc une toute nouvelle forme. D'abord, l'enseignement de la littérature en fonction des genres littéraires et l'approche par objectifs ont été délaissés au profit de l'étude des œuvres à travers les époques et les courants auxquels elles appartiennent, ainsi que de l'approche par compétences visant la formation globale de l'individu. De plus, une heure par semaine s'ajoute aux cours de langue et littérature. Faisant référence au document ministériel *Formation générale des collèges pour le Québec du XXI^e siècle*, Marcotte (1994) affirme que ces changements visaient à ce que les élèves développent une autonomie de pensée, acquièrent des

compétences intellectuelles marquantes et produisent des textes significatifs les amenant à porter une attention particulière à la révision linguistique. Cette formule ne semble pas avoir généré les résultats attendus puisque, tel que nous l'avons vu précédemment, les taux d'échec et de diplomation continuent d'être préoccupants. D'ailleurs, comme le mentionnent Boutin et Daneau (2004), « [I]es données statistiques disponibles qui émanent d'enquêtes récentes indiquent nettement que le taux d'échecs (sic) se maintient presque au même niveau en dépit des nombreuses réformes des systèmes éducatifs » (p. 17). Enfin, comme les objectifs visés par les changements apportés à la séquence des cours de littérature au collégial semblaient difficiles à atteindre, trois ans après la mise en place de la Réforme, soit en 1997 :

la Ministre [de] l'éducation a demandé au Conseil [supérieur de l'éducation] de l'éclairer sur la place que doit occuper la formation générale dans les programmes d'études techniques et sur les moyens à prendre pour mieux l'adapter et mieux l'intégrer à ces programmes en vue d'améliorer la réussite et la diplomation au secteur technique du collégial (CSÉ, 1997).

Même s'il n'était pas question de remettre en cause l'importance des cours de littérature, la Ministre souhaitait agir rapidement car les statistiques étaient peu reluisantes. Le Conseil a donc présenté comme principale piste d'action l'arrimage entre la formation générale et la formation technique.

Quelques années plus tard, soit en 2000, la CEEC, qui souhaite voir augmenter le taux de réussite et de diplomation au collégial et qui espère que le temps pris par les étudiants pour obtenir leur diplôme soit réduit, demande à tous les établissements collégiaux de présenter un plan de réussite. Selon Bordage (2000), celui-ci doit contenir les éléments suivants :

- des résultats d'analyse identifiant les programmes ou les cours ayant un taux de réussite laissant à désirer ainsi que les facteurs ou obstacles pouvant expliquer la situation;
- des objectifs réalistes et mesurables visant l'amélioration de ces programmes ou cours;
- des stratégies ou moyens à mettre en oeuvre pour les atteindre;
- les modalités de suivi;
- les rôles et responsabilités de l'administration, des départements, du personnel enseignant et non-enseignant ainsi que des acteurs externes au Cégep;
- une planification de la réalisation du projet, allant du lancement de la démarche à l'adoption formelle du plan d'action.

La mise en place d'un tel plan avait pour but d'enrayer la plupart des écueils qui empêchent les étudiants de réussir et d'obtenir leur diplôme dans les délais prescrits. En 2003-2004, après avoir fait le bilan de leur premier plan de réussite, des intervenants des établissements d'enseignement collégial se sont attaqués à la production d'un second plan en tenant compte des conclusions du bilan et des nouvelles réalités.

1.6 Les mesures d'aide proposées par les collègues

Partout dans la province, les collèges ont mis sur pied des mesures d'aide pour favoriser la persévérance et la réussite des élèves. Parmi celles-ci, on retrouve le tutorat maître-élève, qui a fait l'objet de plusieurs études. Comme le rapporte Duchesne et Larose (2000), « les effets du tutorat sur l'intégration des collégiens et leur réussite scolaire s'avèrent plutôt mitigés » (p. 572) :

[Des] études précisent que le tutorat est associé à la persévérance aux études (Bishop et Brenneman, 1986), à la réussite scolaire (Wilson et al., 1997) et à l'augmentation du taux de diplomation (Frank et Kirk, 1975). Par contre, des auteurs rapportent que

le tutorat maître-élève n'a pas d'effets [...] sur la moyenne collégiale et la persévérance scolaire (Cyrenne et Lacombe, 1997; Pascarella, Terenzini et Hibel, 1978; Slicker et Palmer, 1993). (p. 572)

Comme le tutorat est exigeant pour les enseignants, et aussi pour les élèves, il est souvent abandonné après un certain temps. Au Cégep de la Gaspésie et des Îles, les élèves en session d'accueil et d'intégration bénéficient toujours de cette mesure d'aide. Toute la clientèle du Cégep peut aussi profiter du centre d'aide intégré pour obtenir de l'aide en français, en philosophie, en mathématiques, en anglais et en soins infirmiers. Entre 2000 et 2003, des mesures temporaires d'aide à la réussite ont également été implantées. Entre autres, un service de tutorat par les pairs permettant aux étudiants de certains programmes d'avoir de l'aide d'un collègue a été mis sur pied. Toutefois, comme ce service était peu utilisé, il ne valait pas l'investissement et il a été retiré. Aussi, pour les cours de littérature, pendant deux ans, grâce au budget de la réussite scolaire accordé par le MEQ, certains élèves ont eu accès à une formule de cours ayant une durée allongée. Reconnaissant que le jumelage des cours *Écriture et littérature* et *Mise à niveau* de quarante-cinq heures favorise la réussite des étudiants plus faibles en français écrit, la direction du collège a accepté de créer une séquence de cours dits « allongés ». Donc, après avoir réussi le cours *Écriture et littérature* jumelé au cours *Mise à niveau*, certains étudiants éprouvant des difficultés ont pu s'inscrire au cours *Littérature et imaginaire* de six heures par semaine plutôt que quatre, ce qui leur permettait de bénéficier de deux heures de cours de plus par semaine pour réaliser les travaux, assimiler la matière et revoir certaines règles de grammaire. Enfin, ceux d'entre eux qui souhaitaient poursuivre ce cheminement particulier pouvaient s'inscrire au cours de *Littérature québécoise* de 75 heures plutôt que 60. Il faut mentionner que tous ces

groupes étaient contingentés à 25 élèves. Cette formule s'est avérée très concluante puisque 95 % des élèves inscrits ont réussi leur cours (Données recueillies auprès du Service informatique du Cégep de la Gaspésie et des Îles à Gaspé, 2005). Bien que ces conclusions soient positives, le taux d'échec global est demeuré pratiquement le même puisqu'une infime partie des élèves ont bénéficié de cette formule particulière. Il faut donc se tourner vers d'autres approches moins onéreuses afin que davantage d'étudiants puissent en profiter.

Il apparaît que, malgré la réforme de 1993 et toutes les mesures d'aide mises en place au Cégep de la Gaspésie et des Îles comme dans d'autres établissements collégiaux de la province, il ne soit pas possible de constater des effets significatifs sur les statistiques de réussite. Le taux d'échec dans le premier cours de littérature demeure élevé et les élèves qui quittent le cégep avant d'avoir obtenu leur diplôme sont encore nombreux. Ceci suggère donc que ces moyens ne sont pas suffisants. Alors, si l'approche par compétences ne semble pas à ce jour avoir généré les effets escomptés et qu'il est difficile d'affirmer que les mesures d'aide établies suite au premier plan de réussite ont eu un impact positif sur le taux de réussite dans le cours *Écriture et littérature*, une autre avenue peut être explorée. Ainsi, comme le veut l'approche par compétences, les pratiques pédagogiques devraient être modifiées de manière à ce que l'étudiant soit au centre de ses apprentissages. Sans délaisser complètement l'enseignement magistral, il est nécessaire de diversifier les approches et d'utiliser des stratégies pédagogiques accrocheuses et motivantes pour les collégiens, qui souvent ne voient pas l'utilité des cours de la formation générale, tels la philosophie et la littérature. Comme, pour plusieurs d'entre eux, la formation générale

présente un niveau de difficulté considérable, parfois même décourageant, il faut éviter qu'elle soit en rupture avec les approches préconisées dans les cours de la formation spécifique. Les enseignants doivent également se soucier davantage de la motivation de leurs étudiants puisque, comme le mentionne Tardif (1997), la motivation, « composante essentielle de la réussite » scolaire de l'étudiant et de son « système métacognitif », résulte d'une multitude de facteurs sur lesquels « l'enseignant doit agir pour exercer une influence sur la construction de l'élève » (p. 92). Ainsi, il est important que l'enseignant, par ses pratiques pédagogiques, intervienne sur les éléments qui influencent la motivation de ses étudiants, car celle-ci intervient dans leur processus d'apprentissage et est étroitement liée à leur réussite. Sachant cela, si les enseignants tentent de se rapprocher des étudiants et de leur rendre le premier cours de littérature plus accessible, ces derniers seront-ils plus motivés et la réussite sera-t-elle davantage à leur portée? Sans tout bouleverser, est-il possible que les enseignants facilitent l'atteinte de la compétence de ce cours² en utilisant des stratégies et des méthodes pédagogiques permettant d'intégrer les apprentissages réalisés à la réalité de ces jeunes? Est-ce que l'utilisation d'approches plus personnalisées, c'est-à-dire tenant compte des stratégies d'apprentissage de chacun, soutiendrait mieux les étudiants dans leur cheminement vers l'analyse littéraire de différentes œuvres et vers une meilleure maîtrise de la langue française? Quelles possibilités s'offrent aux praticiens pour améliorer la situation? Selon Tardif (1997), « [l']enseignement stratégique est, à ce jour, le modèle d'enseignement qui semble le plus approprié et le plus efficace pour créer et réaliser des interventions avec l'élève, qui soient cohérentes avec la conception cognitive

² La compétence du cours *Écriture et littérature* est « Analyser des textes littéraires de genres variés et de différentes époques » (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2009).

de l'enseignement et de l'apprentissage, avec les principes de la psychologie cognitive » (p. 371). Si l'enseignement stratégique vise à agir sur la motivation des élèves de manière à faciliter leurs apprentissages, il est possible de penser qu'il peut favoriser leur réussite.

La plupart des recherches traitant de l'enseignement stratégique ont été menées dans des écoles primaires et secondaires, et elles sont plus nombreuses dans les années 90. Entre autres, Sokoty (1996) a élaboré un modèle opératoire d'enseignement stratégique pour l'apprentissage au secondaire; et Fournier (1999) a étudié l'effet d'un enseignement stratégique sur la motivation d'élèves de première secondaire dans leur apprentissage du français. Quant aux exemples présentés dans les volumes abordant le sujet de l'enseignement stratégique, ils concernent plus souvent ces deux mêmes ordres d'enseignement. C'est le cas dans les ouvrages de Tardif (1997) et de Presseau (2004). Au collégial, les recherches s'intéressant à l'utilisation des principes de l'enseignement stratégique dans les cours de littérature sont rares. Les chercheurs se penchent sur un aspect ou sur l'autre, mais il ne semble pas que l'enseignement stratégique ait été mis en relation avec l'enseignement de la littérature au collégial. Par exemple, Aubert (2005) a expérimenté l'enseignement stratégique dans ses cours de Techniques administratives au collégial; Falardeau (2002) a présenté des pistes pour aider les étudiants du collégial en apprentissage de la lecture littéraire; Duquette (1999) s'est interrogée sur la possibilité d'améliorer l'enseignement de la littérature au collégial par l'approche par compétences en s'inspirant de l'approche transdisciplinaire de d'Hainault; Beaudoin (1999) s'est attardée à l'enseignement de la littérature dans les cégeps depuis la réforme de l'enseignement collégial de 1993; et, dans le cadre de cours de gestion de troisième année collégiale,

Auger (1996) propose une approche pédagogique de la formation par projet fondée sur les principes de l'enseignement stratégique. D'autres auteurs se sont également intéressés à différents aspects en lien avec la réussite scolaire au collégial : Soltész (1997) s'est penché sur le contenu du premier cours de littérature au collégial, Barbeau (1994), Martin (1994), Barbeau, Montini et Roy (1997), Carré (2001), Dubuc (2001) ainsi que Legrain (2003) ont traité de la motivation et, en 2007, Barbeau a réalisé une méta-analyse sur des études liées à des stratégies et des interventions pédagogiques. Il n'a cependant pas été possible de trouver de recherches abordant l'impact de l'enseignement stratégique sur la réussite dans le premier cours de littérature, *Écriture et littérature*, cours identifié comme étant le plus problématique de la formation générale au collégial.

1.7 La question de recherche

La question de recherche peut s'énoncer comme suit : L'utilisation du « modèle » d'enseignement stratégique tel que conçu par Tardif (1997) favorise-t-elle la réussite des étudiants du collégial dans le cours *Écriture et littérature*?

La problématique et la question de recherche étant exposées, le chapitre suivant traitera des principaux concepts du cadre de référence de la recherche.

CHAPITRE 2

CADRE DE RÉFÉRENCE

Le modèle d'enseignement stratégique de Tardif (1992, 1997) est un concept central sur lequel s'appuie cette recherche. Il s'inscrit dans la théorie d'apprentissage influencée par la psychologie cognitive qui, elle, trouve son origine dans les travaux de Piaget. Après avoir abordé quelques éléments de la théorie de Piaget et discuté de l'influence de la psychologie cognitive sur le modèle d'enseignement stratégique de Tardif, certains aspects importants de ce dernier seront exposés. Par la suite, un élément fondamental en enseignement stratégique sera défini : la motivation scolaire. Il sera également question de la réussite scolaire. Ces notions du cadre de référence permettront de faire le lien avec les objectifs de la recherche.

2.1 Quelques éléments de la théorie de Piaget

La théorie de Piaget, proche de la psychologie cognitive, traite particulièrement de l'évolution continue des domaines de la pensée et de l'organisation des connaissances. Piaget se préoccupe de chercher comment se construit le sens. Ses différentes recherches en lien avec la théorie des stades de développement chez l'enfant ont démontré que la construction de la connaissance est progressive et évolutive. Ses travaux stipulent que, en entrant en contact avec son milieu, l'individu construit graduellement sa connaissance et que celle-ci évolue pendant toute sa vie. Comme le mentionne Dolle (1997), Piaget se

questionne sur le processus d'« accroissement des connaissances », autant « au niveau interdisciplinaire [que] génétique » (p. 40). Piaget privilégie donc une approche génétique de la construction de la connaissance et s'intéresse ainsi à l'éducation.

2.1.1 L'épistémologie génétique

Selon Piaget (1996), « [l]e propre de l'épistémologie génétique est [...] de chercher à dégager les racines des diverses variétés de connaissance dès leurs formes les plus élémentaires et de suivre leur développement aux niveaux ultérieurs jusqu'à la pensée scientifique inclusivement » (p. 6). L'épistémologie génétique fait alors référence à l'évolution de la connaissance, de l'intelligence. Pour Piaget (1988), l'intelligence consiste en la capacité de s'adapter au milieu et, selon lui, l'enseignement doit faire en sorte de favoriser cette adaptation. Il considère d'ailleurs que toute connaissance découle des interactions entre un individu et son milieu. Pour lui, la connaissance se construit progressivement à partir des éléments que l'individu retient de ses relations avec son environnement, éléments qui forment ensuite des unités de sens dans son esprit, des schèmes pouvant être renforcés ou modifiés en fonction des nouvelles informations reçues. À ce sujet, Dolle (1997) écrit que « l'épistémologie génétique [...] est comme l'histoire de la mise en place progressive et successive des structures de l'activité et de leur construction dans et par l'interaction entre le sujet et l'objet » (p. 48). En d'autres mots, elle s'intéresse à l'adaptation d'un sujet aux situations que lui offre son milieu, adaptation qui se traduit par l'évolution de ses structures cognitives, de ses schèmes. Tel que mentionné par Lieury et De La Haye (2004), « [c]ette adaptation, qui permet à l'individu de construire ses

connaissances, s'opère par le biais de deux processus : l'assimilation et l'accommodation des schèmes » (p. 14). Comme l'explique Goupil et Lusignan (1993), l'assimilation est le processus qui consiste à assimiler les nouvelles connaissances et à les relier à celles qui existent déjà dans la structure conceptuelle, alors que l'accommodation des schèmes constitue la modification des schèmes d'action et des structures de la pensée en fonction des nouvelles situations. Dans son ouvrage *Psychologie et pédagogie*, Piaget (1988) présente ainsi ces deux mécanismes :

Les fonctions essentielles de l'intelligence consistent à comprendre et à inventer, autrement dit à construire des structures en structurant le réel. Il apparaît, en effet, de plus en plus que ces deux fonctions sont indissociables puisque, pour comprendre un phénomène ou un événement, il faut reconstituer les transformations dont ils sont la résultante et que, pour les reconstituer, il faut avoir élaboré une structure de transformations, ce qui suppose une part d'invention ou de réinvention. (p. 43-44)

S'intéressant au développement et à l'intelligence, Piaget a eu une grande influence sur l'évolution des théories cognitives. En effet, sa théorie de l'intelligence, définie par la dynamique assimilation/accommodation, est à la base de la psychologie cognitive et a grandement influencé le milieu de l'éducation. En ce sens, Brossard et Fijalkow (2002) affirment que, selon la pédagogie piagétienne, « l'essentiel dans une situation d'apprentissage réside [...] dans le processus par lequel l'élève reconstruit [...] les connaissances » (p. 8). Ainsi, l'enseignant doit connaître les schèmes de l'élève et s'appuyer sur eux s'il veut que les activités qu'il propose favorisent la construction de schèmes justes et, par le fait même, l'apprentissage. D'ailleurs, pour Piaget (1988), « [l]e but principal de l'enseignement est de développer l'intelligence elle-même et surtout d'apprendre à la développer » (p. 43).

Enfin, la théorie piagétienne met l'accent sur les savoirs. Elle considère le domaine cognitif comme un processus développemental qui évolue en passant par des stades différents, mais reliés entre eux. Ainsi, le développement, qui est un état d'équilibre, se fait à travers l'interaction dynamique entre les « forces internes de l'individu » et les « forces externes du milieu environnant ».

2.2 L'enseignement stratégique

2.2.1 L'influence de la psychologie cognitive

L'enseignement stratégique, selon Tardif (1997)³, s'inspire des principes de la psychologie cognitive. Celle-ci « est axée sur l'analyse, la compréhension et la reproduction des processus de traitement de l'information [chez l'être humain] » (p. 28). L'apprentissage et l'enseignement étant des activités de traitement d'informations, la psychologie cognitive s'intéresse donc à comprendre comment un individu acquiert, intègre et réutilise ses diverses connaissances, ainsi qu'à cerner les « stratégies d'enseignement qui sont les plus susceptibles de favoriser la construction graduelle de la connaissance de l'élève selon ses composantes affectives, cognitives et métacognitives, et selon la logique inhérente au contenu d'enseignement » (p. 28).

La métacognition, qui se rapporte à la connaissance de même qu'au contrôle que l'apprenant a sur lui-même et sur ses stratégies cognitives, sur ses mécanismes lui

³ Tout au long de ce mémoire, lorsqu'il est question d'enseignement stratégique, la chercheuse fait référence au modèle de Tardif (1997).

permettant de gérer ses apprentissages, constitue alors un élément central de la psychologie cognitive, élément sur lequel l'enseignant peut avoir une influence. Ainsi, selon Tardif (1997), pour amener l'élève à mieux comprendre et contrôler ses processus d'apprentissage, l'enseignant stratégique :

- insiste davantage sur les stratégies permettant l'atteinte d'une performance donnée plutôt que sur le résultat final;
- reconnaît l'importance des connaissances antérieures dans le processus d'apprentissage;
- centre son évaluation sur la construction graduelle de la connaissance;
- donne à l'élève une rétroaction concernant à la fois ses connaissances et les stratégies qu'il a utilisées pour accomplir une tâche;
- aide l'élève à organiser ses connaissances et à se construire des modèles significatifs qu'il pourra emmagasiner dans sa mémoire à long terme;
- guide l'élève dans le choix et l'application de ses stratégies;
- oriente son enseignement de manière à faciliter le transfert des connaissances d'une situation à une autre ou d'un contexte à un autre;
- se préoccupe des composantes affectives ainsi que des perceptions de l'élève.

Il est alors évident que l'étudiant est au cœur des processus d'enseignement et d'apprentissage, et que, dans un tel contexte, il se doit d'être actif. En effet, pour que l'enseignant stratégique puisse soutenir l'étudiant dans son développement métacognitif, ce dernier, comme le mentionne Presseau (2004), doit être motivé à faire les efforts nécessaires à la réalisation des apprentissages. Weinstein et Hume (2001) vont dans le même sens en affirmant qu' « [...] apprendre est un processus actif et [...] [que les apprenants] doivent en assumer partiellement la responsabilité » (p. 23). Pour favoriser l'apprentissage, enseignants et étudiants doivent donc travailler ensemble.

Les travaux en psychologie cognitive font ressortir le fait que la tâche de l'enseignant ne se résume pas à la transmission de contenus. C'est aussi ce que Saint-Onge (1993) exprime à travers les huit postulats qu'il a élaborés. Pour lui, « [l]'enseignement n'est pas une simple transmission de matière. C'est l'organisation de méthodes d'intervention qui permettent à des élèves de construire leur savoir [...] » (p. 8). En présentant les cinq zones d'interventions privilégiées par l'enseignement stratégique, Tardif (1997) démontre bien cette complexité de la tâche de l'enseignant stratégique. En effet, celui-ci intervient au regard des stratégies cognitives et métacognitives permettant de traiter le contenu, du cheminement de l'élève vers l'autonomie d'apprentissage et de l'intégration des divers types de connaissances. Il aide également l'élève à extraire des connaissances générales à partir de connaissances spécifiques et tient compte des variables affectives, notamment la motivation scolaire. Saint-Onge (1993) va dans le même sens lorsqu'il souligne l'importance pour l'enseignant de susciter l'attention des élèves en présentant des stimuli nouveaux, en les questionnant, en les engageant dans les discussions et la démarche d'apprentissage, en étant enthousiaste par rapport à la matière et en faisant preuve d'humour. Saint-Onge (1993) insiste aussi sur la nécessité de proposer aux étudiants des défis à leur mesure, de créer des liens avec le groupe-classe pour les amener à considérer leurs efforts comme utiles au groupe et de leur demander de rendre des comptes afin qu'ils prennent conscience qu'ils doivent réagir et s'investir dans leur réussite pour parvenir à développer leur autonomie.

Ainsi, le modèle d'enseignement stratégique présenté par Tardif (1997) et les principes élaborés par Saint-Onge (1993) démontrent que l'enseignement est un processus

complexe et actif impliquant l'enseignant et l'élève. Bien que ce dernier doive s'impliquer activement dans ses apprentissages, il revient à son professeur de planifier des stratégies pédagogiques appropriées facilitant l'acquisition des différents types de connaissances (déclaratives, conditionnelles et procédurales). L'enseignant se doit d'organiser la matière et de tout mettre en œuvre pour motiver l'apprenant, le guider et le soutenir tout au long de son cheminement. Il a donc plusieurs rôles à jouer.

2.2.2 Les six rôles de l'enseignant stratégique

S'inspirant des caractéristiques de la psychologie cognitive en ce qui concerne l'enseignement et l'apprentissage ainsi que des travaux de Jones et al. (1987) et de Knoll (1987), Tardif (1997) propose six rôles à assumer pour être un enseignant stratégique : penseur, preneur de décisions, motivateur, modèle, médiateur et entraîneur.

L'enseignant stratégique est d'abord un penseur. Ceci signifie qu'il est un expert de contenu et qu'il s'interroge sur la pertinence et l'exigence des activités qu'il souhaite proposer, et ce, en regard des objectifs à atteindre ainsi que des connaissances antérieures de ses élèves. Il se questionne également sur le matériel à la disposition de ceux-ci.

Il est aussi un preneur de décisions puisqu'il planifie et gère tout ce qui se passe dans sa classe : contenu, exemples et contre-exemples, déroulement des activités, fonctionnement, encadrement, etc. Les décisions qu'il prend visent à ce que l'élève devienne rapidement autonome dans le traitement des informations qu'il reçoit.

Dans son rôle de motivateur, l'enseignant précise l'intérêt et les retombées de l'activité et tente d'influencer la conception qu'a l'élève de l'intelligence et des buts poursuivis par l'école ainsi que sa perception de la valeur, des exigences et de la contrôlabilité de la tâche. Il lui démontre aussi que l'erreur est informative et qu'il peut réussir en faisant des efforts, en s'engageant, en participant et en persistant dans les tâches proposées. C'est par le choix des activités qu'il suggère qu'il peut parvenir à bien jouer ce rôle et à faire voir à l'élève sa part de responsabilité dans sa réussite.

En tant que modèle, l'enseignant stratégique explique et démontre clairement toutes les étapes permettant de réaliser la tâche présentée. Il rappelle à l'élève les connaissances antérieures qu'il doit utiliser et comment il doit le faire, et il fait ressortir les stratégies cognitives et métacognitives nécessaires à l'accomplissement du travail demandé.

À travers son rôle de médiateur, l'enseignant stratégique agit comme un intermédiaire entre l'élève et le contenu. D'abord, il incite l'élève à se représenter les exigences de la tâche et discute avec lui des perceptions qu'il a de ses chances de réussite. Il « travaille directement au développement des stratégies cognitives et métacognitives de l'élève » (Tardif, 1997, p. 309), le guide dans la réalisation de son travail et lui donne une rétroaction abondante. C'est ainsi que l'enseignant permettra à l'étudiant de passer « de la dépendance à la pratique guidée » et « de la pratique guidée » à l'autonomie dans ses apprentissages.

Enfin, l'enseignant stratégique est un entraîneur, car il planifie des tâches complètes, complexes et près de la réalité. Celles-ci visent à amener l'élève à transférer ses connaissances déclaratives, c'est-à-dire ses connaissances théoriques, et à automatiser ses

connaissances conditionnelles et procédurales, c'est-à-dire à déduire automatiquement les conditions et les procédures nécessaires à la réalisation d'une tâche. L'enseignant stratégique :

n'enseigne [donc] pas du simple au complexe [...] [ni] du complexe au simple. C'est dans le cadre de situations complexes qu'[il] propose ponctuellement des tâches plus simples, et seulement parce qu'elles sont nécessaires à l'accomplissement de la tâche globale complexe (Presseau, 2004, p. 30).

En résumé, comme le disent Weinstein et Hume (2001), « enseigner consiste en grande partie à aider les élèves à négocier le transfert de la responsabilité d'apprendre de l'enseignant vers l'élève » (p. 26). C'est d'ailleurs ce qu'illustrent les phases de l'enseignement stratégique.

2.2.3 Les phases de l'enseignement stratégique

Le modèle d'enseignement stratégique que présente Tardif (1997) compte trois phases importantes : la préparation à l'apprentissage, la présentation du contenu ainsi que l'application et le transfert des connaissances. Ces trois phases se subdivisent en dix étapes.

2.2.3.1 La préparation à l'apprentissage

Selon Tardif (1997), les étapes liées à la préparation à l'apprentissage sont la discussion des objectifs de la tâche, le survol du matériel, l'activation des connaissances antérieures et la direction de l'attention et de l'intérêt. Durant cette phase, l'enseignant définit la nature de la tâche, présente les objectifs qu'elle vise, ses retombées ainsi que les critères de performance. Il présente le matériel disponible pour réaliser le travail, montre à

l'élève comment l'utiliser et en fait ressortir les forces et les limites. Si nécessaire, il peut aussi lui proposer du matériel complémentaire. L'enseignant vérifie également les connaissances antérieures que l'étudiant a sur le sujet et s'assure qu'elles sont exactes, suffisantes et prêtes à être utilisées. Enfin, la dernière étape de cette phase permet à l'enseignant d'agir sur la motivation scolaire de l'élève puisque c'est à ce moment qu'il le place devant un problème, soulève des questions qui lui permettent de formuler des hypothèses et discute avec lui de sa perception de la tâche à faire.

2.2.3.2 La présentation du contenu

Le traitement des informations, l'intégration des connaissances et l'assimilation des connaissances sont les trois étapes rattachées à la présentation du contenu. Entre autres, durant cette phase, l'enseignant s'assure que l'élève recourt à ses connaissances antérieures et qu'il les relie aux nouvelles informations. Aussi, il lui pose des questions pour vérifier les liens qu'il établit entre ses connaissances. Il discute également avec lui de ses forces et de ses faiblesses et il lui donne de la rétroaction sur sa démarche, particulièrement sur l'application de ses stratégies cognitives et métacognitives, de même que sur leur efficacité et leur efficience. Par la suite, il guide l'élève dans l'identification des informations et des stratégies essentielles à retenir et le place dans un contexte qui l'amènera à les intégrer dans sa mémoire à long terme. Pour que l'étudiant assimile ses nouvelles connaissances, l'enseignant fait un retour sur ses connaissances antérieures et crée une situation qui lui permettra de mettre en relief les changements survenus dans ses connaissances. Le groupe

de coopération s'avère efficace à cette étape de l'assimilation des connaissances, puisqu'il permet aux étudiants de mesurer la pertinence des stratégies qu'ils utilisent.

2.2.3.3 L'application et le transfert des connaissances

La dernière phase de l'enseignement stratégique, soit l'application et le transfert des connaissances, compte trois étapes : l'évaluation formative et sommative des apprentissages, l'organisation des connaissances en schémas ainsi que le transfert et l'extension des connaissances. Durant cette phase, l'enseignant place d'abord l'étudiant dans une situation qui lui permet de vérifier « son niveau de maîtrise des nouvelles connaissances » (Tardif, 1997, p. 331) et l'informe des correctifs à apporter. Cette évaluation formative peut ensuite être suivie d'une évaluation sommative. L'enseignant aide également l'étudiant à organiser ses nouvelles et ses anciennes connaissances dans un même ensemble dans sa mémoire à long terme. C'est à ce moment qu'il l'amène à créer des liens entre ses connaissances déclaratives, conditionnelles et procédurales et qu'il détermine avec lui des situations nouvelles où il pourrait utiliser ses nouveaux acquis. Enfin, pour que l'étudiant arrive à transférer ses nouvelles connaissances dans des contextes différents, l'enseignant planifie des tâches complètes et « de complexité croissante » qui lui permettront de décontextualiser les connaissances qu'il a acquises.

À partir de ces dix étapes, Auger (1996), avec l'aide de Tardif (1992), a identifié 23 gestes d'enseignement. Ceux-ci se composent d'actes d'enseignement stratégique observables. Les 68 actes définis par Auger (1996) et Tardif (Voir appendice 1) rendent donc possible l'observation des gestes posés par les enseignants dans un contexte de classe,

« milieu où l'enseignant agit directement et explicitement sur les composantes de la motivation scolaire » (Tardif, 1997, p. 138).

2.3 La motivation scolaire

Robidas (1989) affirme qu'il existe autant de définitions de la motivation que de théories. Reprenant la définition de Vallerand et Thill (1993), Legendre (2005) présente la motivation comme un « construit hypothétique utilisé pour décrire les forces internes et/ou externes produisant le déclenchement, la direction, l'intensité, (sic) et la persistance du comportement » (p. 916). En psychologie, on aborde souvent la motivation par sa nature intrinsèque ou extrinsèque. Toutefois, comme le souligne Tardif (1997), cette façon de concevoir la motivation comme étant interne ou externe à un individu a soulevé de nombreux débats. Entre autres, certains croient que les systèmes privilégiant la motivation extrinsèque peuvent entraîner des comportements ou sentiments non souhaitables dans un processus de formation. C'est le cas de Martin (1994) qui affirme que ceux-ci peuvent nuire à l'apprentissage et à la motivation réelle à apprendre. Selon Tardif (1997), en psychologie cognitive, bien que la motivation intrinsèque soit reconnue comme un élément essentiel à l'engagement et à la participation d'une personne, cette distinction intrinsèque/extrinsèque n'est pas considérée. En effet, en psychologie cognitive, la motivation scolaire, qui est une composante de la métacognition, renvoie à l'engagement dans une activité, ainsi qu'à « la participation et [à] la persévérance tout au long de son accomplissement » (Tardif, 1992, p. 92). Martin (1994) adhère à cette acception en écrivant :

La motivation scolaire correspond à l'ensemble des forces internes et externes qui poussent l'élève à s'engager dans l'apprentissage ou dans les activités proposées, à

y participer activement, à faire des efforts raisonnables pour choisir les moyens (stratégies, connaissances...) les plus appropriés et à persévérer devant les difficultés. La motivation intervient donc à tout moment de la réalisation d'une activité ou à toutes les étapes de la démarche d'apprentissage (p. 31).

Aux notions d'engagement, de participation et de persévérance apportées par Tardif (1997), Martin (1994) ajoute les concepts d'effort et de difficulté. D'ailleurs, pour Katz (1967) et Blain (1986), cités par Altamirano et McKenzie (1992), le problème de la motivation scolaire réside dans la capacité à faire des efforts soutenus dans des tâches considérées peu attirantes ou intéressantes par l'élève, surtout s'il n'en voit pas l'utilité.

Quant à Viau (2009), lorsqu'il parle de motivation à apprendre en milieu scolaire, il utilise l'expression « dynamique motivationnelle » et fait référence aux perceptions de l'élève. Pour lui, la dynamique motivationnelle est :

[u]n phénomène qui tire sa source dans les perceptions que l'élève a de lui-même et de son environnement, et qui a pour conséquence qu'il choisit de s'engager à accomplir l'activité pédagogique qu'on lui propose et de persévérer dans son accomplissement, et ce, dans le but d'apprendre. (p. 12)

Cette définition fait ressortir que la motivation à apprendre est intrinsèque à l'élève, mais qu'elle varie en fonction de différents facteurs externes. En concevant ainsi la motivation, Viau (2009) rejoint en quelque sorte l'approche sociocognitive de Bandura (1979), selon laquelle le comportement d'un élève est déterminé par ses activités cognitives. Pour Bandura (1979), chaque individu sélectionne, organise et transforme l'information qu'il reçoit de son environnement. Ce sont ces opérations cognitives qui influencent ses réactions. Ainsi, si l'élève, après avoir traité l'information reçue de son environnement, a une perception positive de sa compétence, il sera davantage motivé à accomplir l'activité proposée et à persévérer dans sa réalisation.

Peu importe la définition que les différents auteurs donnent de la motivation scolaire et la conception qu'ils en ont, comme le mentionne Legrain (2003), celle-ci est souvent tributaire des expériences passées de l'élève, notamment de ses réussites et de ses échecs. Pour Tardif (1997), elle dépend de différents facteurs et constitue « une variable sur laquelle l'enseignant peut agir d'une façon efficace » (p. 87).

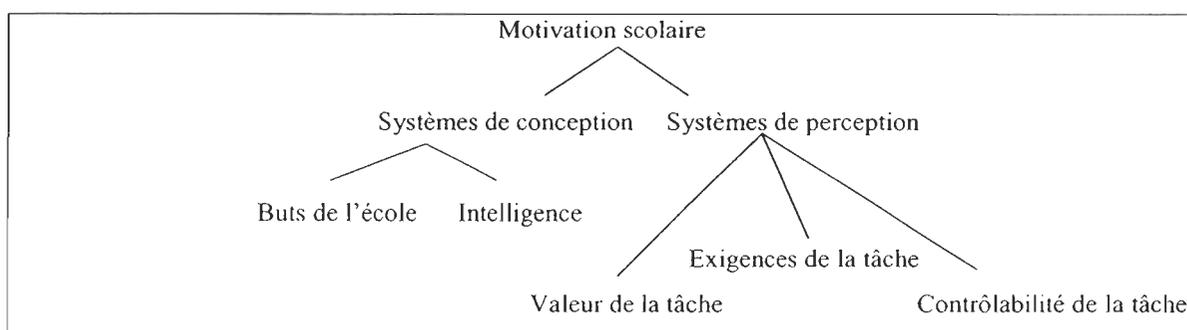


Figure 4

Facteurs de la motivation scolaire (Tardif, 1997, p. 94)

À la figure 4 présentée ci-dessus, il est possible de voir que, selon Tardif (1997), cinq facteurs composent la motivation scolaire; deux sont liés à la conception et trois à la perception de la tâche. Pour qu'un élève soit motivé et s'investisse dans les tâches qui lui sont proposées, il doit croire que l'école poursuit des buts d'apprentissage plutôt que des buts d'évaluation. Ainsi, il souhaitera augmenter ses connaissances et ses compétences plutôt que de simplement viser la reconnaissance et de craindre l'échec. Il doit aussi concevoir l'intelligence comme une entité évolutive. Dans le cas contraire, il ne croira pas en ses capacités de s'améliorer et n'aura aucun intérêt à s'investir dans une tâche qu'il considère trop difficile pour lui. Enfin, si l'élève voit l'utilité, les retombées de la tâche, s'il

peut donner un sens à ses apprentissages en les rattachant à quelque chose de connu et de concret et si, en plus, il perçoit qu'il détient les outils et les connaissances nécessaires pour exécuter le travail demandé et le mener à terme, sa motivation s'en trouvera accrue.

Enfin, selon Legendre (2005), « [l]a motivation à apprendre est considérée comme un facteur capital de la performance scolaire » (p. 917). C'est également ce qu'affirme André (2005). Pour ce dernier, la motivation est en lien direct avec l'efficacité et la réussite. Il la définit d'ailleurs « comme un ressort qui permet de mieux faire apprendre et [d'] obtenir de bons résultats scolaires » (p. 20).

2.4 La réussite scolaire

Pour parler de réussite scolaire, Legendre (2005) réfère à l'expression réussite d'apprentissage qu'il définit comme les « compétences, attitudes, valeurs et connaissances effectivement acquises par l'intéressé, ce qui implique que l'on puisse mesurer un niveau ou démontrer que l'apprentissage a eu lieu » (p. 1194). Cette définition allie donc réussite scolaire et évaluation. Dans le cadre de cette recherche, une note de 60 % au terme des différentes évaluations sommatives réalisées durant ou à la fin du cours concerné, soit le seuil de réussite d'un cours au collégial, est considérée comme une réussite scolaire. Ainsi, comme le mentionne Barbeau (2007), la réussite scolaire renvoie à la performance scolaire mesurée par les résultats obtenus à la fin du cours. Cette conception de la réussite se distingue de celle de la réussite éducative qui « désigne le progrès accompli par un élève dans un contexte donné et dans des situations particulières » (Boutin et Daneau, 2004, p. 33), progrès n'étant pas synonyme ici de note de passage.

Bien que, dans son modèle, Tardif (1997) fasse très peu référence à la réussite scolaire, il établit clairement un lien entre celle-ci et la motivation. Rappelons que, selon lui, la motivation est « une composante essentielle de la réussite de l'élève à l'école et [...] de son système métacognitif » (p. 92), et que l'enseignement stratégique vise, entre autres, à agir sur la motivation et à intervenir dans les stratégies cognitives et métacognitives de l'élève. Le modèle d'enseignement stratégique de Tardif (1997) se veut alors un outil visant à influencer la motivation de l'élève, et, ainsi, à favoriser sa réussite scolaire.

2.5 Les objectifs de la recherche

Les objectifs poursuivis par cette recherche sont les suivants :

- Observer le rôle que peut jouer l'enseignement stratégique⁴ dans la réussite des étudiants au cours *Écriture et littérature*;
- Identifier les éléments pertinents qui, selon les étudiants, favorisent leur réussite dans le cours *Écriture et littérature*.

⁴ Même si cette recherche se limite à un modèle d'intervention général, c'est-à-dire non spécifique à une discipline, elle ne nie pas le fait que les enseignants impliqués utilisent aussi dans leur pratique des méthodes propres à l'enseignement de la littérature. D'ailleurs, le modèle de Tardif (1997) laisse beaucoup de liberté aux enseignants quant au choix des méthodes privilégiées, et ce, peu importe la discipline.

CHAPITRE 3

MÉTHODOLOGIE

Le présent chapitre fait état de la méthodologie utilisée dans le cadre de cette recherche. Une fois l'approche méthodologique exposée, il sera question de la nature de la recherche, de ses procédures et de son déroulement ainsi que de l'instrumentation et de la méthode d'analyse de données retenue. Les choix méthodologiques étant déterminants pour l'atteinte des objectifs fixés, ils ont donc été faits en fonction de ces derniers et tiennent compte de l'intention de la chercheuse de mener une recherche sur le terrain, auprès des praticiens et de leurs étudiants.

3.1 L'approche méthodologique

Pour répondre à la question générale de départ, qui vise à observer si l'enseignement stratégique peut favoriser la réussite des étudiants du collégial dans le cours *Écriture et littérature*, la recherche qualitative a été privilégiée. Son caractère souple cadre bien avec les objectifs poursuivis, objectifs qui ont exigé l'utilisation d'une méthodologie mixte et qui ont influencé le choix de mener une recherche de nature exploratoire.

3.1.1 Une recherche qualitative

Merriam (2002) affirme que toute recherche qualitative est caractérisée par la recherche de sens et de compréhension, qu'elle tente de comprendre et de donner du sens à

un phénomène à partir de la perspective des participants. Savoie-Zajc, dans Karsenti et Savoie-Zajc (2004), donne une définition semblable de la recherche qualitative, qu'elle qualifie d'interprétative. Pour elle, la recherche qualitative, qui se déroule « dans le milieu naturel des participants », « tente de comprendre de façon riche les phénomènes à l'étude à partir des significations que les acteurs de la recherche leur donnent » (p. 126). Selon Legendre (2005), la recherche qualitative vise à découvrir, à comprendre et à analyser des données qualitatives. Se référant aux travaux de Taylor et Bogdan (1984), Deslauriers (1991) parle de « données descriptives, telles que les paroles écrites ou dites, et [du] comportement observable des personnes » (p. 6). Il ajoute que la recherche qualitative ne se distingue pas par les données, qui peuvent aussi être quantifiées, mais plutôt par sa méthode d'analyse non mathématique. Anadon (2006) présente d'autres traits caractéristiques de la recherche qualitative. Entre autres, elle mentionne la souplesse dans la démarche, l'intérêt pour les objets complexes, la mise en valeur de la subjectivité des chercheurs et des sujets ainsi que la combinaison de plusieurs méthodes de collecte et d'analyse de données.

Ces caractéristiques représentent bien la démarche privilégiée dans la présente recherche, qui met des données quantitatives au service de données qualitatives afin d'approfondir une situation complexe, de mieux la comprendre. Ainsi, pour observer si l'enseignement stratégique favorise la réussite des étudiants dans le premier cours de littérature au collégial, cette étude se préoccupe d'abord de l'enseignement des enseignants participants à la recherche. Elle s'intéresse ensuite au sens que les étudiants de ces enseignants donnent à l'action, c'est-à-dire à l'enseignement qu'ils reçoivent.

3.1.2 Une méthodologie mixte

Selon Pinard, Potvin et Rousseau (2004), qui se sont eux-mêmes inspirés de Karsenti et Savoie-Zajc (2000), une méthodologie mixte de recherche est « une approche pragmatique de la recherche dans laquelle des données qualitatives sont jumelées à des données quantitatives afin d'enrichir la méthodologie et, éventuellement, les résultats de recherche ». Dans le cas présent, des données quantitatives et qualitatives ont été recueillies afin de mieux cerner un phénomène, d'en avoir « une vision plus complète et plus nuancée » (Moss (1996), cité dans Karsenti et Savoie-Zajc (2004), p. 116), et, par le fait même, d'assurer « une validité aux résultats » (Legendre, 2005, p. 884). Ainsi, en jumelant des données quantitatives, telles que les taux de réussite et la fréquence des gestes d'enseignement stratégique posés par les enseignants, à des données qualitatives, telles que les réponses obtenues lors d'entrevues semi-dirigées, il devient possible d'établir des liens entre les deux types de données, et donc d'avoir une compréhension plus grande de la question étudiée. En effet, ces informations complémentaires permettent de faire des liens intéressants entre ce que vivent réellement les étudiants et ce qu'ils considèrent favorable à leur réussite.

3.1.3 Une recherche exploratoire

Selon Trudel, Simard et Vonarx (2007), « lorsque nous souhaitons circonscrire un objet de recherche, définir de nouvelles pistes de recherche, choisir des avenues théoriques ou identifier une méthode appropriée à l'objet et à nos objectifs de recherche, nous sommes dans le registre de la recherche exploratoire » (p. 42). La présente étude s'inscrit très bien

dans cette perspective, puisqu'elle vise à observer si l'utilisation du modèle théorique de Tardif (1997) peut avoir un effet sur la réussite des étudiants dans le cours *Écriture et littérature* offert au niveau collégial. Comme le mentionne Van der Maren (1996), cette recherche exploratoire « pose au départ un postulat méthodologique » (p. 191) dont le bien-fondé sera par la suite vérifié. Elle a pour but de « combler un vide [...] en appliquant des inscripteurs connus à un nouveau matériel » (p. 192). En ce sens, cette recherche poursuit également l'objectif de produire des connaissances qui pourraient ensuite influencer des changements dans les pratiques enseignantes. Ainsi, le choix de mener une recherche exploratoire à enjeu pragmatique semble tout à fait approprié. Évidemment, l'atteinte des buts fixés nécessite une étroite collaboration entre la chercheuse et les participants.

3.2 Le lieu de la recherche

La recherche s'est déroulée à l'automne 2005 et à l'hiver 2006 au Cégep de la Gaspésie et des Îles, le milieu professionnel de la chercheuse, ce qui a grandement facilité les différentes opérations menées. La connaissance du personnel de l'établissement et de la culture institutionnelle a contribué au renforcement du sentiment de confiance et a simplifié plusieurs étapes, notamment celles de la collecte de données statistiques sur les groupes d'étudiants et du recrutement des participants. Toutes les personnes sollicitées ont démontré beaucoup d'ouverture. Cependant, il faut mentionner que le fait d'être en terrain connu a parfois exigé une grande souplesse de la part de la chercheuse. Bien que l'une des caractéristiques importantes de la recherche qualitative soit d'être souple pour « s'ajuste[r] aux caractéristiques et à la complexité des phénomènes humains et sociaux » (Anadon,

2006, p. 23), le fait que les enseignants étaient très à l'aise a favorisé la discussion et conduit à des changements modifiant considérablement les orientations du départ. La réussite de cette recherche qualitative étant dépendante de la participation et de l'engagement des personnes impliquées, des aspects de la planification ont donc été révisés, déplacés ou simplement laissés de côté. Malgré tout, il a été possible de bien mener la recherche et d'atteindre les objectifs fixés.

3.3 Les groupes à l'étude

Le premier groupe à l'étude est composé de sept enseignants⁵ du Cégep de la Gaspésie et des Îles donnant le premier cours de littérature, *Écriture et littérature*, aux sessions automne 2005 et hiver 2006 ainsi que de leurs 180 étudiants. Avant l'intervention, toutes ces personnes ont signé un formulaire de consentement (voir appendices 2 et 3). À l'automne, quatre enseignants ont participé à la recherche. Les deux premiers avaient deux groupes réguliers, c'est-à-dire qu'ils donnaient le cours d'une durée normale de quatre heures par semaine. Les deux autres enseignants avaient un groupe du cours *Écriture et littérature* jumelé au cours *Mise à niveau en français* d'une durée de trois heures par semaine, ce qui signifie que les étudiants avaient sept heures de français par semaine à leur horaire avec le même enseignant. À l'hiver, session où les problèmes d'échec sont plus importants, trois enseignants ont participé à la recherche, deux donnaient des cours réguliers et l'autre un cours « jumelé ». En choisissant d'impliquer dans la recherche des groupes d'étudiants inscrits au cours régulier et aux cours « jumelés », la chercheuse

⁵ À noter que le masculin est utilisé pour conserver l'anonymat des enseignantes et des enseignants impliqués dans la recherche.

souhaitait observer si cette dernière formule pouvait avoir un effet sur les résultats de la recherche. Rappelons que les étudiants inscrits à la formule de cours « jumelés » présentaient des résultats scolaires en français au secondaire plus faibles que leurs collègues des groupes réguliers. La chercheure voulait donc voir si le nombre d'heures de cours par semaine, le temps de classe disponible pour l'approfondissement de la matière de même que le temps consacré à l'amélioration de la maîtrise de la langue française écrite ont une influence sur la réussite des étudiants ou sur leurs perceptions par rapport à cette question. Enfin, les étudiants des deux groupes étant supposément différents et bénéficiant d'une formule de cours différente, il devenait intéressant d'en tenir compte dans le cadre de cette étude. Comme l'enseignement stratégique vise, entre autres, à intervenir dans les stratégies cognitives et métacognitives de l'élève, si un étudiant dispose de plus de temps pour acquérir et intégrer ses connaissances, a plus d'occasions de les réutiliser et passe plus de temps avec son enseignant, qui l'aide à organiser ses connaissances, le guide, l'encadre et le motive, il est légitime de penser que sa réussite scolaire puisse être favorisée.

Bien que les enseignants ayant accepté de participer à cette recherche l'aient fait volontairement, selon Mayer, Ouellet, Saint-Jacques, Turcotte et coll. (2000), ils constituent un échantillon typique, car ils ont été choisis en fonction d'une caractéristique type, soit celle d'enseigner le premier cours de littérature au collégial. Quant à leurs étudiants, ils font plutôt partie d'un échantillon accidentel (Parent, 2003), puisqu'ils sont impliqués dans la recherche uniquement parce qu'ils sont à un endroit précis à un moment donné, soit dans la classe d'un enseignant participant à une recherche. D'un angle plus général, Poupart, Deslauriers, Groulx, Laperrière, Mayer et Pires (1997) parlent plutôt

d'échantillon de milieu institutionnel, car c'est le milieu qui a été choisi comme univers de travail pour la constitution du corpus de données. Ce premier groupe à l'étude a été constitué pour répondre au premier objectif de la recherche qui est d'observer le rôle que peut jouer l'enseignement stratégique dans la réussite des étudiants au cours *Écriture et littérature*.

Le second groupe à l'étude est composé des étudiants qui ont accepté de participer aux entrevues semi-dirigées. Ceux-ci constituent alors un échantillon par volontaires (Parent, 2003) puisqu'ils ont répondu à la demande de collaboration de la chercheure, demande qui avait été formulée de façon générale à tous les étudiants des groupes impliqués dans la recherche. Ces étudiants suivaient donc le cours *Écriture et littérature* au Cégep de la Gaspésie et des Îles à Gaspé à l'automne 2005 et à l'hiver 2006 avec un des enseignants participant à la recherche. Ce deuxième groupe à l'étude a apporté des réponses au deuxième objectif visé par la recherche consistant à identifier les éléments pertinents qui, selon les étudiants, favorisent leur réussite dans le cours *Écriture et littérature*.

Pour ce qui est des enseignants et des étudiants des centres d'études de Grande-Rivière, Carleton et des Îles-de-la-Madeleine, qui sont rattachés au Cégep de la Gaspésie et des Îles, au départ, ils ne devaient pas être impliqués directement dans la recherche. Seuls les résultats obtenus par les étudiants de ces centres devaient être pris en compte dans le taux de réussite institutionnel pour le cours concerné par cette étude. Deux raisons principales expliquaient ce choix. Tout d'abord, lorsque les enseignants ont été sollicités pour participer à la recherche, une seule personne s'était montrée intéressée et elle n'avait

pas encore reçu de confirmation qu'elle aurait une tâche d'enseignement au moment où se déroulerait l'intervention. De plus, la grande distance qui sépare les centres du Cégep de la ville de Gaspé était également un facteur influent dans la décision, puisque les déplacements auraient exigé beaucoup de temps et entraîné des dépenses considérables. Toutefois, au début de la session d'automne 2005, un enseignant du centre d'études de Carleton s'est joint au groupe. Les modalités de sa participation sont expliquées plus loin.

3.4 Les techniques de collecte de données

En fonction des objectifs de recherche visés, certains instruments de collecte de données ont été privilégiés. Ainsi, différents types de données ont été recueillies : invoquées et provoquées pour observer si l'enseignement stratégique peut avoir un effet sur le taux de réussite du cours *Écriture et littérature*, et suscitées pour identifier les éléments qui, selon les étudiants, favorisent leur réussite et leur motivation, élément central de la réussite scolaire.

D'abord, pour être en mesure d'observer s'il y a un lien entre l'enseignement stratégique et la réussite du cours *Écriture et littérature*, il a fallu évaluer le niveau d'utilisation des principes de l'enseignement stratégique de Tardif (1997) par les enseignants. Pour ce faire, deux questionnaires ont été utilisés (voir appendices 4 et 5). Le premier a été rempli par les étudiants du groupe à l'étude et le deuxième par leurs enseignants. Ceux-ci contiennent 68 questions représentant les 68 actes d'enseignement liés aux trois phases de l'enseignement stratégique. De plus, pour atteindre le même objectif et valider les réponses obtenues par les questionnaires, la chercheuse a fait de l'observation

directe dans les classes. La grille d'observation utilisée (voir appendice 6) contient les mêmes éléments que les questionnaires⁶. Toutes les données collectées à l'aide de ces méthodes ont été mises en lien avec les statistiques de réussite fournies par le Service informatique du Cégep de la Gaspésie et des Îles à la fin de chacune des sessions au cours desquelles s'est déroulée l'intervention.

Pour identifier les éléments que les étudiants considèrent comme aidant pour la réussite de leur premier cours de littérature, des entrevues semi-dirigées d'une durée maximale de trente minutes ont été menées avec des étudiants volontaires. Avec l'accord des participants, celles-ci ont été enregistrées afin de faciliter la retranscription des propos. Le canevas d'entrevue contenait six questions seulement :

1. Quel est le nom de ton enseignant?
2. Est-ce que tu es inscrit au cours *Mise à niveau en français* en même temps qu'au cours *Écriture et littérature*?
3. Est-ce la première fois que tu suis le cours *Écriture et littérature*? (Si la personne répond non, lui demander à combien de tentatives elle en est.)
4. Dans quel programme d'études es-tu inscrit?
5. Selon toi, qu'est-ce qui favorise ta réussite dans ton cours de français *Écriture et littérature*? Minimale, j'aimerais que tu abordes les aspects suivants : les stratégies pédagogiques de ton enseignant et le contexte d'apprentissage.
6. Sachant que la motivation scolaire renvoie à l'engagement dans une activité, une tâche, ainsi qu'à « la participation et la persévérance tout au long de son accomplissement » (Tardif, 1997, p. 92), qu'est-ce qui te motive dans ton cours de littérature, qu'est-ce qui fait en sorte que tu t'engages dans les tâches à faire, que tu

⁶ Les questionnaires de même que la fiche d'observation ont été construits à partir des fiches d'observation présentées aux annexes 5 et 6 du rapport de recherche d'Auger (1996). À noter que le Cégep de Sherbrooke a autorisé la chercheuse à utiliser ces annexes (voir appendice 7).

participes et que tu persévères? (Si un étudiant répond que rien ne le motive, lui demander ce qui pourrait le motiver.)

Enfin, il est important de mentionner que le sexe du répondant était noté par la chercheuse, et ce, dans le but de voir s'il existe des différences entre les réponses des garçons et celles des filles.

3.5 Les procédures de la recherche

3.5.1 La préparation à l'intervention

En mai 2005, tous les enseignants du centre de Gaspé qui avaient dans leur tâche de l'automne suivant le cours *Écriture et littérature* ont été rencontrés. C'est à ce moment qu'ils ont été informés des objectifs de la recherche, que les étapes du processus leur ont été présentées et que les grands principes du modèle d'enseignement stratégique de Tardif leur ont été expliqués. Des documents sur le sujet leur ont aussi été remis, entre autres un tableau (voir appendice 1) inspiré de la grille des gestes et des actes d'enseignement stratégique présentée par Auger (1996) dans sa recherche portant sur la formation par projet et l'enseignement stratégique. Enfin, les enseignants ont été avisés qu'ils devraient assister à une séance d'information sur l'enseignement stratégique donnée par la chercheuse au mois d'août, avant le début des cours. Par la suite, chacun a pu poser ses questions et partager ses inquiétudes ou ses attentes. Au terme de cette rencontre, trois enseignants intéressés à participer à la recherche se sont manifestés. Il est important de mentionner que, au départ, la chercheuse avait prévu mener une recherche-action. Toutefois, aucun enseignant n'était intéressé à la séance d'information du mois d'août. Chacun souhaitait

plutôt lire la documentation reçue et apporter des changements mineurs à son enseignement si nécessaire. Personne n'avait l'intention de bouleverser ses façons de faire habituelles pour appliquer totalement les principes de l'enseignement stratégique de Tardif, puisque chacun était convaincu que ses méthodes pédagogiques correspondaient déjà plutôt bien à ce modèle. Bien que contents de pouvoir aider à la recherche, les enseignants ne voulaient pas que leur participation ajoute à leur charge de travail déjà imposante. Sans la rencontre d'information, qui avait notamment pour but d'amener les enseignants à un niveau de connaissance et d'utilisation semblable de l'enseignement stratégique, il devenait impossible de faire une recherche-action. C'est à ce moment que la chercheuse a décidé de se tourner vers une recherche exploratoire. Par ce changement de cap, le caractère souple de la recherche qualitative a pris tout son sens.

Au mois d'août, quelques jours avant le début de la session, un enseignant s'est désisté. Comme la chercheuse visait un nombre de trois enseignants participants par session, elle a fait un contact personnalisé auprès de trois autres enseignants. Quelques semaines plus tard, deux personnes ont répondu positivement à l'appel, dont l'une d'un autre campus. Comme il n'était pas possible d'aller faire de l'observation ailleurs qu'à Gaspé, et que la session était déjà commencée sans que les enseignants intéressés aient reçu d'information sur l'enseignement stratégique, la chercheuse s'était déjà résignée à faire l'intervention de l'automne avec deux enseignants et leurs trois groupes d'étudiants. Toutefois, elle trouvait dommage de se priver de données supplémentaires, d'autant plus que le premier enseignant avait deux groupes réguliers et le second un groupe « jumelé », l'équivalent des groupes déjà engagés dans la recherche. Si elle choisissait d'impliquer

dans la recherche ces deux enseignants, elle devait cependant trouver une solution pour ne pas que la différence du contexte d'intervention ait une influence sur les résultats. C'est alors que la décision d'inclure ces deux enseignants sans leur donner d'information sur l'enseignement stratégique et sans faire d'observation dans les classes a été prise. Cette formule permettrait alors de voir si l'information sur l'enseignement stratégique reçue par les enseignants semble faire une différence sur la réussite de leurs étudiants. Elle permettrait également de voir si la présence de la chercheure en classe a un effet sur les données obtenues. Ainsi, la seule chose qui était demandée aux deux nouveaux enseignants s'étant montré intéressés à participer à l'étude était de consacrer une partie de cours entre la douzième et la quinzième semaine de la session pour faire compléter un questionnaire en classe à leurs étudiants et de répondre eux-mêmes à un questionnaire à la fin de la session. Quant à leurs étudiants, la seule information dont ils disposaient était celle contenue sur le formulaire de consentement, formulaire qu'ils ont signé juste avant de remplir le questionnaire. Il faut noter que, pour ces trois groupes, la partie du formulaire invitant les étudiants à participer aux entrevues semi-dirigées avait été enlevée.

Mentionnons aussi qu'avant le début de l'intervention, la grille d'observation et les questionnaires de perception portant sur l'enseignement stratégique ainsi que le canevas d'entrevue abordant les thèmes de la réussite et de la motivation ont été testés auprès d'enseignants et d'étudiants ne participant pas à la recherche. Cette étape a permis d'évaluer le temps requis pour chaque entretien et pour répondre aux questionnaires, d'identifier les difficultés et lacunes et d'apporter les correctifs nécessaires afin que les

instruments de collecte de données soient pertinents et efficaces au regard des objectifs de la recherche.

Enfin, en décembre 2005, les noms des enseignants du groupe à l'étude de l'hiver 2006 ont été confirmés. Ils ont tous reçu les informations à propos de l'enseignement stratégique et du déroulement de la recherche.

3.5.2 Le déroulement de l'intervention

En août 2005, lors des deux premières semaines de classe, deux des quatre groupes d'étudiants du groupe à l'étude, soit ceux des enseignants ayant reçu l'information sur l'enseignement stratégique, ont été rencontrés et informés des objectifs de la recherche. Ils ont également été invités à participer aux entrevues semi-dirigées. Par la suite, ceux-ci ont pu lire et signer le formulaire de consentement de participation à l'étude et, si désiré, signaler sur celui-ci leur intention de participer aux entrevues. Le même exercice a été fait en janvier 2006.

Comme déjà mentionné, l'intervention s'est déroulée sur deux sessions, soit du mois de septembre 2005 au mois de mai 2006. Le fait d'effectuer l'étude sur deux sessions a permis de rejoindre un plus grand nombre de personnes et, ainsi, d'observer si l'enseignement stratégique peut avoir un effet sur la réussite scolaire d'étudiants suivant des parcours différents : étudiants suivant un cheminement régulier, étudiants devant suivre le cours de *Mise à niveau* en même temps que leur cours de littérature ou ayant déjà suivi des cours de mise à niveau dans le passé, étudiants ayant abandonné ou échoué au moins

une fois le premier cours de littérature au collégial et étudiants ayant été admis à la session d'hiver.

Entre les semaines six à douze de chacune des sessions, à l'aide de la grille d'observation préparée à cet effet, des données portant sur les pratiques enseignantes ont été collectées par la chercheure lors de chaque visite en classe. Chaque groupe à l'étude ayant reçu l'information sur l'enseignement stratégique a été visité trois fois. Les dates auxquelles ont eu lieu les séances d'observation ont été déterminées avec les enseignants impliqués en fonction des besoins et des activités prévues.

Entre les douzième et quinzième semaines de cours de chaque session, d'autres données portant sur l'enseignement stratégique ont été recueillies, mais cette fois auprès des enseignants et des étudiants de tous les groupes. Ceux-ci ont donc rempli le questionnaire qui leur était destiné. C'est également au cours de ces trois semaines que se sont déroulées les entrevues semi-dirigées durant lesquelles les étudiants ont pu faire part à la chercheure des éléments qui, selon eux, favorisent leur réussite et les motivent dans le cours *Écriture et littérature*.

À la fin de chaque session, les taux de réussite de chacun des groupes ont également été récupérés afin d'être mis en relation avec le degré d'utilisation du modèle d'enseignement stratégique de Tardif. La collecte de données s'est donc terminée en juin 2006, moment où les moyennes des groupes étaient disponibles.

3.6 Les critères de scientificité

Pour juger de la rigueur d'une recherche qualitative, Savoie-Zajc, dans Karsenti et Savoie-Zajc (2004), a identifié quatre critères méthodologiques à respecter. Ceux-ci remplacent les critères de validité interne, de validité externe, de fidélité et d'objectivité associés à la recherche quantitative/positiviste. Il s'agit de la crédibilité, de la transférabilité, de la fiabilité et de la confirmation. Ce sont ces derniers critères qui ont servi de guide aux différentes étapes de la recherche.

Tout d'abord, le recours à la triangulation des modes de collecte de données et les retours aux participants afin de valider les résultats obtenus assurent une certaine crédibilité à la recherche. Le fait que la chercheuse travaillait dans le milieu où l'intervention s'est déroulée et qu'elle soit elle-même une ancienne enseignante de littérature a également contribué à sa crédibilité comme scientifique.

Plusieurs éléments permettent d'affirmer que le critère « transférabilité » a été respecté. D'abord, la recherche répond à une problématique souvent abordée par les enseignants de littérature, les intervenants en matière de réussite scolaire de même que par la CEEC et le MELS. De plus, l'expérience de la chercheuse peut être partagée avec d'autres praticiens et les résultats obtenus sont pertinents pour le milieu collégial. Ces résultats pourraient donc être utilisés par des praticiens. Également, le processus de recherche a été décrit et est pertinent par rapport aux objectifs poursuivis, le contexte est présenté et les facteurs qui ont influencé le processus sont exposés. Enfin, il y a

suffisamment d'informations pour que quelqu'un d'autre porte un jugement sur la recherche, la trouve plausible et la reproduise.

Comme les résultats de l'étude sont cohérents avec son déroulement et que les décisions prises en cours de recherche sont exposées clairement et justifiées, il est possible de prétendre que celle-ci est fiable.

Enfin, trois éléments permettent d'affirmer que le critère relatif à la confirmation a été respecté. Premièrement, la démarche de recherche est décrite explicitement. Deuxièmement, les données ont été recueillies de façon rigoureuse et selon plusieurs méthodes (triangulation). Dans ce cadre, il est donc possible de dire qu'elles sont fiables et qu'elles permettent de tirer des conclusions cohérentes avec le déroulement de la recherche. Troisièmement, les différents outils de collecte de données utilisés de même que la méthode d'analyse de données retenue sont suffisamment neutres pour éviter les préjugés et pour que d'autres puissent confirmer la recherche.

Savoie- Zajc (2004) parle également de cinq critères relationnels : l'équilibre, l'authenticité ontologique, l'authenticité éducative, l'authenticité catalytique et l'authenticité tactique. Ceux-ci traduisent la « dynamique interactive, collaborative et socioconstructiviste » (p. 144) de la recherche qualitative. Ils font référence à la prise de conscience des participants. Les quelques commentaires reçus de certains participants laissent croire que la plupart de ces critères ont été observés. D'abord, deux enseignants participants ont mentionné avoir appris beaucoup sur le sujet abordé. Ces commentaires renvoient à l'authenticité ontologique. Quant à l'authenticité éducative, la chercheuse a pu

la reconnaître à travers les propos d'enseignants qui ont avoué avoir pris conscience de certains aspects de leur enseignement et ont dit avoir l'intention d'échanger plus souvent avec des collègues sur le sujet. Suite à leur prise de conscience et après avoir été informés des premiers résultats, deux enseignants ont affirmé qu'ils tenteraient de modifier ou d'accentuer certaines façons de faire pour correspondre davantage aux besoins de leurs étudiants. Ces propos font référence à l'authenticité catalytique. Concernant l'authenticité tactique, la chercheure juge que les résultats constituent des pistes intéressantes pour passer à l'action, même si aucun participant ne s'est exprimé en ce sens. Finalement, l'équilibre est assuré par le fait que tous les points de vue exprimés ont été respectés et sont présentés dans la recherche.

3.7 La méthode d'analyse des résultats

La majorité du travail d'analyse a été fait à la fin de l'intervention. Après la compilation des données provenant des questionnaires, il a été possible de voir, par le biais des taux de réussite des groupes à l'étude, si l'utilisation du modèle d'enseignement stratégique de Tardif (1997) semble avoir un effet positif sur la réussite des étudiants dans le cours *Écriture et littérature* au collégial. Ensuite, l'analyse des réponses obtenues des étudiants lors des entrevues semi-dirigées s'est effectuée suivant la méthode d'analyse de contenu de Deslauriers (1987). Selon ce dernier,

l'analyse de contenu est une méthode scientifique, systématisée et objectivée de traitement exhaustif de matériel très varié par l'application d'un système dit de codage/décodage conduisant à la mise au point d'un ensemble de catégories (exhaustives, pertinentes, objectives et clairement définies) dans lesquelles les divers éléments du matériel analysé sont systématiquement classifiés au cours d'une série d'étapes rigoureusement suivies dans le but de faire ressortir les caractéristiques

spécifiques de ce matériel dont une description scientifique détaillée amène à comprendre la signification exacte du point de vue de l'auteur à l'origine du matériel analysé, et ce (sic) en s'adjoignant au besoin l'analyse quantitative sans jamais toutefois s'y limiter, mais en se basant surtout sur une excellente analyse qualitative complète et détaillée des contenus manifestes, ultimes révélateurs du sens exact du phénomène étudié [...]. (p. 62)

Même si elle date de plus de 20 ans, la méthode d'analyse de contenu de Deslauriers (1987) répond en tous points à ce que souhaitait faire ressortir la chercheuse. Elle est donc pertinente au regard des objectifs visés. De plus, elle est expliquée simplement et de façon détaillée, ce qui facilite la compréhension pour des chercheurs non initiés. En effet, elle compte cinq étapes distinctes : lectures préliminaires et établissement d'une liste des énoncés, choix et définition des unités de classification, processus de catégorisation et de classification, quantification et traitement statistique, description scientifique et interprétation des résultats. Ces étapes s'inscrivent dans les trois pôles chronologiques définis par Bardin (2007) : la préanalyse, l'exploitation du matériel ainsi que le traitement des données, l'inférence et l'interprétation.

Dans un article paru récemment, Sabourin (2009) aborde l'analyse de contenu thématique en adoptant la même perspective que Deslauriers (1987). Toutefois, la démarche qu'il présente n'a pu être utilisée dans le cadre de la présente recherche, puisque l'analyse des résultats était déjà complétée au moment de la parution du texte.

Avant de débiter l'analyse des données suscitées, il est important de mentionner que le verbatim des entrevues semi-dirigées a été transcrit intégralement, à la fin de chaque session d'intervention. L'étape des lectures préliminaires et de l'établissement d'une liste des énoncés a immédiatement suivi la transcription des verbatim. C'est à ce moment que la

chercheur a pu se familiariser avec le matériel recueilli et dégager certaines idées dominantes qui ont influencé le choix et la définition des unités de classification.

À l'étape deux, le matériel a été découpé en énoncés restreints. En effet, le contenu de chaque entrevue a été divisé en unités de sens, chaque unité possédant un sens complet en lui-même et représentant un thème. Pour faciliter les étapes suivantes, notamment celle de l'interprétation où des liens sont établis entre des données, des thèmes et des concepts, chaque unité a été codée selon le modèle des fiches analytiques de Comeau (1994). Cette codification, en plus de rendre plus aisé le repérage de certains éléments et de simplifier la manipulation des données, assure l'anonymat des participants, puisque les étudiants sont identifiés par un chiffre et les enseignants par une lettre.

À l'étape trois, celle du processus de catégorisation et de classification, le matériel a été réorganisé. Tous les énoncés dont le sens se ressemble ont alors été regroupés sous des thèmes plus larges, le but étant de « saisir les régularités [...] dans les contenus textuels » (Sabourin, 2009, p. 425). Comme des thèmes avaient été identifiés avant le début de l'analyse, que certains d'entre eux ont disparu ou ont été remplacés et que d'autres ont été ajoutés, la catégorisation a été faite selon le modèle mixte, offrant plus de souplesse. C'est également à cette étape que les premiers liens avec le modèle d'enseignement stratégique de Tardif (1997) ont été faits.

Par la suite, les données de chacune des catégories ont été traitées et quantifiées, ce qui a permis, entre autres, d'associer aux données qualitatives une fréquence et un

pourcentage. Enfin, cette analyse des contenus manifestes a permis d'identifier les stratégies pédagogiques que les étudiants jugent motivantes et favorables pour leur réussite.

Les chapitres suivants feront état des deux dernières étapes de la méthode d'analyse de contenu de Deslauriers (1987), la description scientifique et l'interprétation des résultats.

CHAPITRE 4

RÉSULTATS DE LA RECHERCHE

Ce chapitre expose les résultats de la recherche. Les données recueillies y sont présentées, analysées et interprétées. La première partie traite de l'effet de l'enseignement stratégique sur la réussite des étudiants au cours *Écriture et littérature*. Elle présente la compilation des réponses des étudiants et des enseignants aux questionnaires visant à mesurer le degré d'utilisation du modèle d'enseignement stratégique de Tardif (1997) par les enseignants, ainsi que les observations de la chercheure. Ces données sont ensuite mises en relation avec les taux de réussite et d'échec des différents groupes d'étudiants ayant suivi ce premier cours de littérature. L'analyse des données récoltées lors des entrevues semi-dirigées, effectuées aux sessions Automne 2005 et Hiver 2006 auprès de 29 étudiants inscrits au cours *Écriture et littérature*, fait l'objet de la seconde partie. Cette dernière fait ressortir les éléments importants exprimés par les participants au sujet des éléments favorisant leur réussite et leur motivation dans ce cours de littérature au collégial. Par la suite, des liens sont établis entre ces éléments, les différents gestes d'enseignement stratégique et les rôles d'un enseignant stratégique.

4.1 L'effet de l'enseignement stratégique sur la réussite des étudiants au cours *Écriture et littérature*

Pour vérifier si l'utilisation du modèle d'enseignement stratégique de Tardif a un effet sur le taux de réussite dans le cours *Écriture et littérature*, il fallait d'abord évaluer le

degré d'utilisation de ce modèle par les enseignants participant à la recherche. Cette vérification s'est faite par le biais de deux questionnaires de 68 questions faisant référence aux 68 actes d'enseignement stratégique identifiés par Auger (1996), l'un passé aux enseignants impliqués dans la recherche et l'autre à leurs étudiants. Une grille d'observation a aussi été utilisée par la chercheure. Trois catégories de données ont alors été recueillies et analysées :

- les perceptions des étudiants quant à la fréquence des actes d'enseignement stratégique posés par leur enseignant;
- l'évaluation de chaque enseignant de son intégration du modèle d'enseignement stratégique de Tardif (1997) dans sa pédagogie, également en termes de fréquence des actes posés;
- les observations de la chercheure par rapport à ces mêmes actes d'enseignement stratégique.

Rappelons que les observations ont été faites uniquement dans les classes des enseignants qui ont reçu l'information sur l'enseignement stratégique avant l'intervention.

Bien qu'il ne s'agisse que de perceptions, ce sont les questionnaires remplis par les étudiants et les enseignants qui ont servi à déterminer le niveau d'utilisation du modèle d'enseignement stratégique de Tardif (1997) par chacun des enseignants. Pour quantifier les données, une valeur a été associée à chaque possibilité de réponse, chaque choix de réponse faisant référence à la fréquence à laquelle chacun des 68 actes a été posé en cours de session par l'enseignant. Les choix de réponses et les valeurs associées sont les suivantes :

- Toujours = 4;
- La plupart du temps = 3;
- Occasionnellement = 2;
- Rarement = 1;
- Jamais = 0.

Ces valeurs ont été appliquées à toutes les questions, sauf à la question 57, traitant d'évaluation sommative, où les valeurs des choix « toujours » à « rarement » ont été inversées. Dans un contexte d'approche par compétences, l'évaluation formative doit être beaucoup plus fréquente que l'évaluation sommative. En fait, alors que l'évaluation sommative devrait être rare ou occasionnelle, l'évaluation formative devrait être continue. C'est ce qui explique pourquoi, à la question 57 portant sur la fréquence des évaluations sommatives, les valeurs associées ont été modifiées pour les suivantes :

- Toujours = 1;
- La plupart du temps = 2;
- Occasionnellement = 3;
- Rarement = 4;
- Jamais = 0.

Enfin, les observations de la chercheure avaient ici pour fonction de confirmer certains résultats obtenus à l'aide des questionnaires.

4.1.1 L'utilisation du modèle d'enseignement stratégique par les enseignants

Les tableaux suivants font état des perceptions des étudiants et des enseignants par rapport au degré d'utilisation du modèle d'enseignement stratégique de Tardif (1997), au regard de ses trois phases et de ses dix étapes (voir appendices 4 et 5). Ces tableaux font également état des résultats des observations de la chercheure lors de ses visites en classe, observations qui sont aussi en lien avec les 68 actes d'enseignement stratégique (voir appendice 6). Pour simplifier la compréhension des résultats, ceux-ci sont d'abord présentés par session et par enseignant. Un tableau synthèse permet ensuite de les comparer entre eux et de les mettre en relation avec les différents taux de réussite et d'échec.

4.1.1.1 Les résultats de l'expérimentation de l'automne 2005

Tableau 1

Niveau d'utilisation du modèle d'enseignement stratégique
par les enseignants – Automne 2005

Enseignant A – 15 répondants (Cours jumelés 601-003-50 et 601-101-04)

Phases et étapes du modèle d'enseignement stratégique de Jacques Tardif	Réponses des étudiants (Moyenne sur 4)	Réponses de l'enseignant (Moyenne sur 4)	Nombre d'actes observés par la chercheure
Phase 1 : La préparation à l'apprentissage			
Étape 1 : Discussion des objectifs de la tâche	3,58	3,20	10/10
Étape 2 : Le survol du matériel	3,60	2,86	6/7
Étape 3 : Le rappel des connaissances	3,40	2,67	6/6
Étape 4 : La direction et l'attention de l'intérêt	3,66	1,50	4/6
Moyenne pour la phase 1	3,56	2,56	26/29
Phase 2 : La présentation du contenu			
Étape 1 : Le traitement des informations	3,48	2,50	9/12
Étape 2 : L'intégration des connaissances	3,57	2,38	5/8
Étape 3 : L'assimilation des connaissances	3,21	1,50	5/6
Moyenne pour la phase 2	3,42	2,13	19/26
Phase 3 : L'application et le transfert des connaissances			
Étape 1 : L'évaluation des apprentissages	3,22	3,40	5/5
Étape 2 : L'organisation des connaissances	3,23	1,50	3/4
Étape 3 : Le transfert des connaissances	3,27	0,00	1/4
Moyenne pour la phase 3	3,24	1,63	9/13
Moyenne pour les 10 étapes	3,42 – 86 %	2,15 – 54 %	54/68 – 79 %
<p>% de réussite : Supérieur à 85 % % d'échec : Inférieur à 15 % % d'IT (incomplet temporaire) : 0 %</p>			

Tableau 1 (suite)

Enseignant B – 25 répondants par groupe (Cours régulier 601-101-04)

Phases et étapes du modèle d'enseignement stratégique de Jacques Tardif	Réponses des étudiants (Moyenne sur 4)		Réponses de l'enseignant (Moyenne sur 4)	Nombre d'actes observés par la chercheure
	Gr. 1	Gr. 2		
Phase 1 : La préparation à l'apprentissage				
Étape 1 : Discussion des objectifs de la tâche	3,38	3,16	2,40	10/10
Étape 2 : Le survol du matériel	3,59	3,31	3,14	7/7
Étape 3 : Le rappel des connaissances	3,10	2,73	1,83	5/6
Étape 4 : La direction et l'attention de l'intérêt	3,06	2,95	2,67	5/6
Moyenne pour la phase 1	3,28	3,04	2,51	27/29
Phase 2 : La présentation du contenu				
Étape 1 : Le traitement des informations	3,25	3,09	3,25	12/12
Étape 2 : L'intégration des connaissances	3,11	3,09	3,63	7/8
Étape 3 : L'assimilation des connaissances	2,46	2,43	1,33	3/6
Moyenne pour la phase 2	2,94	2,87	2,74	22/26
Phase 3 : L'application et le transfert des connaissances				
Étape 1 : L'évaluation des apprentissages	3,18	2,86	2,80	5/5
Étape 2 : L'organisation des connaissances	2,78	2,58	2,50	3/4
Étape 3 : Le transfert des connaissances	2,36	2,30	1,75	3/4
Moyenne pour la phase 3	2,77	2,58	2,35	11/13
Moyenne pour les 10 étapes	3,03	2,85	2,53	60/68
	76 %	71 %	63 %	88 %
<p>% de réussite : Supérieur à 86 % % d'échec : Inférieur à 14 % % d'IT (incomplet temporaire) : 0 %</p>				

Tableau I (suite)

Enseignant F – 14 répondants (Cours jumelés 601-003-50 et 601-101-04)

Phases et étapes du modèle d'enseignement stratégique de Jacques Tardif	Réponses des étudiants (Moyenne sur 4)	Réponses de l'enseignant (Moyenne sur 4)	Nombre d'actes observés par la chercheure
Phase 1 : La préparation à l'apprentissage			
Étape 1 : Discussion des objectifs de la tâche	3,36	3,60	NA
Étape 2 : Le survol du matériel	3,54	3,57	
Étape 3 : Le rappel des connaissances	3,42	2,00	
Étape 4 : La direction et l'attention de l'intérêt	3,44	2,83	
Moyenne pour la phase 1	3,44	3,00	
Phase 2 : La présentation du contenu			
Étape 1 : Le traitement des informations	3,46	3,33	NA
Étape 2 : L'intégration des connaissances	3,46	3,38	
Étape 3 : L'assimilation des connaissances	2,76	2,67	
Moyenne pour la phase 2	3,23	3,13	
Phase 3 : L'application et le transfert des connaissances			
Étape 1 : L'évaluation des apprentissages	3,26	3,40	NA
Étape 2 : L'organisation des connaissances	2,97	3,00	
Étape 3 : Le transfert des connaissances	2,86	3,00	
Moyenne pour la phase 3	3,03	3,13	
Moyenne pour les 10 étapes	3,25 – 81 %	3,10 – 78 %	
<p>% de réussite : Supérieur à 85 % % d'échec : Inférieur à 15 % % d'IT (incomplet temporaire) : 0 %</p>			

Tableau 1 (suite et fin)

Enseignant G – 32 répondants (groupe 1) et 21 répondants (groupe 2)
(Cours régulier 601-101-04)

Phases et étapes du modèle d'enseignement stratégique de Jacques Tardif	Réponses des étudiants (Moyenne sur 4)		Réponses de l'enseignant (Moyenne sur 4)	Nombre d'actes observés par la chercheure
	Gr. 1	Gr. 2		
Phase 1 : La préparation à l'apprentissage				
Étape 1 : Discussion des objectifs de la tâche	3,05	2,82	2,40	NA
Étape 2 : Le survol du matériel	3,31	3,15	2,71	
Étape 3 : Le rappel des connaissances	2,85	2,64	2,50	
Étape 4 : La direction et l'attention de l'intérêt	2,92	2,79	2,00	
Moyenne pour la phase 1	3,03	2,85	2,40	
Phase 2 : La présentation du contenu				
Étape 1 : Le traitement des informations	3,01	2,90	2,00	NA
Étape 2 : L'intégration des connaissances	3,07	2,97	2,38	
Étape 3 : L'assimilation des connaissances	2,77	2,44	1,50	
Moyenne pour la phase 2	2,95	2,77	1,96	
Phase 3 : L'application et le transfert des connaissances				
Étape 1 : L'évaluation des apprentissages	2,81	2,73	3,20	NA
Étape 2 : L'organisation des connaissances	2,74	2,51	1,75	
Étape 3 : Le transfert des connaissances	2,31	2,42	0,75	
Moyenne pour la phase 3	2,62	2,55	1,90	
Moyenne pour les 10 étapes	2,88 72 %	2,74 69 %	2,12 53 %	
<p>% de réussite : Supérieur à 88 % % d'échec : Inférieur à 12 % % d'IT (incomplet temporaire) : 0 %</p>				

Les données présentées dans le tableau 1 permettent de faire certains constats. D'abord, à l'automne 2005, les étudiants ont observé que leurs enseignants posent plus souvent des gestes d'enseignement stratégique en lien avec la préparation à l'apprentissage que des gestes relatifs à la présentation du contenu et qu'à l'application et au transfert des connaissances. Les actes en lien avec cette dernière phase (phase 3) sont, selon eux, moins fréquents que ceux des phases 1 et 2. Les enseignants A et G arrivent aux mêmes résultats. Toutefois, l'enseignant B juge poser plus fréquemment des gestes associés à la présentation du contenu (2,74/4) qu'à la préparation à l'apprentissage (2,51/4) et qu'à l'application et au transfert des connaissances (2,35/4); et l'enseignant F perçoit qu'il s'attarde un peu moins à la préparation à l'apprentissage (3,00) qu'à la présentation du contenu (3,13/4) et qu'à l'application et au transfert des connaissances (3,13/4).

Il est possible de remarquer que les enseignants évaluent leur enseignement plus sévèrement que l'ont fait leurs étudiants, excepté l'enseignant F, qui juge poser plus souvent des gestes liés à l'application et au transfert des connaissances que ses étudiants le perçoivent. Dans l'ensemble, les perceptions des étudiants sont plus positives que celles des enseignants. Par exemple, l'enseignant A mentionne ne jamais poser d'actes en lien avec le transfert des connaissances, alors qu'en seulement trois visites en classe la chercheure a pu observer un acte sur les quatre associés à cette phase.

La comparaison entre les groupes équivalents en termes de formule de cours (cours de mise à niveau jumelé au premier cours de littérature ou cours régulier) et de nombre d'étudiants par groupe, soient celui de l'enseignant A avec celui de l'enseignant F et ceux

de l'enseignant B avec ceux de l'enseignant G, fait ressortir que les enseignants ayant reçu l'information sur l'enseignement stratégique avant le début de l'intervention (enseignants A et B) considèrent poser moins fréquemment des gestes d'enseignement stratégique que leurs collègues (enseignants F et G) qui n'ont reçu aucune information sur le sujet avant la passation des questionnaires. Cependant, les étudiants ont une perception complètement différente. En effet, ceux des groupes ayant reçu de l'information sur l'enseignement stratégique considèrent que leurs enseignants appliquent davantage le modèle d'enseignement stratégique de Tardif (1997) que ceux des deux autres groupes-classes.

Tableau 2

Synthèse des résultats – Automne 2005

Enseignant	Moyenne sur 4 (étudiants)	%	Moyenne sur 4 (enseignant)	%	Taux de réussite ⁷	Taux d'échec
A	3,42	85,5	2,15	53,8	Entre 85 et 89 %	- de 15 %
B	2,94	73,5	2,53	63,3	Entre 85 et 89 %	- de 15 %
F	3,25	81,3	3,10	77,5	Entre 85 et 89 %	- de 15 %
G	2,81	70,3	2,12	53,0	+ de 89 %	- de 11 %

Enfin, comme le montre le tableau 2 ci-dessus, alors que, selon l'évaluation de ses étudiants, l'enseignant G obtient un score total moins élevé quant à la fréquence des actes d'enseignement stratégique qu'il pose (2,81/4 ou 70,3 %), le taux de réussite des étudiants est supérieur à celui des autres groupes, et ce, peu importe la formule du cours et le nombre d'étudiants composant les groupes.

⁷ Données obtenues au Service informatique du Cégep de la Gaspésie et des Îles à Gaspé en juillet 2006. Pour éviter que les enseignants puissent être identifiés, les taux de réussite sont présentés par tranche.

Ces constats permettent d'avancer que, dans ce cas-ci, le degré d'utilisation de l'enseignement stratégique, la formule du cours de même que le nombre d'étudiants par groupe ne semblent pas avoir un effet important sur les taux de réussite des groupes, puisque les taux de réussite de chacun des quatre groupes sont supérieurs à 85 %. Ces chiffres sont cependant beaucoup plus encourageants que ceux de la CEEC (2001b), qui affirme que 25 % des étudiants, et parfois davantage, échouent le premier cours de littérature au collégial.

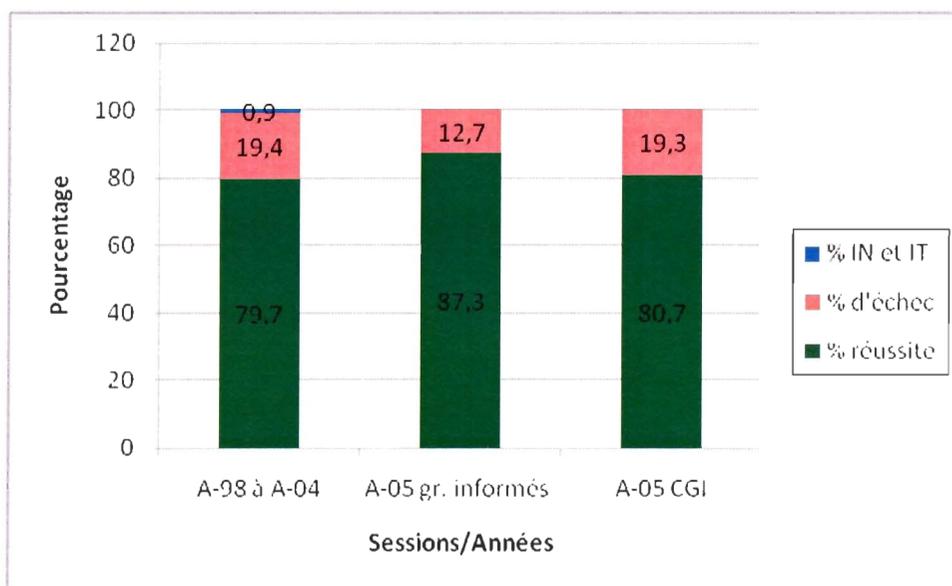


Figure 5

Comparaison des taux de réussite des sessions A-98 à A-04 avec celui des deux groupes ayant reçu l'information sur l'enseignement stratégique (enseignants A et B) et de l'ensemble des groupes du Cégep de la Gaspésie et des Îles de la session A-05⁸

À plus grande échelle, comme le montre la figure 5 ci-dessus, les taux de réussite obtenus par les étudiants des groupes informés sur l'enseignement stratégique sont

⁸ Données obtenues au Service informatique du Cégep de la Gaspésie et des Îles à Gaspé en 2005 et 2006.

cependant nettement supérieurs au taux de réussite moyen des sessions A-98 à A-04 et de la session A-05 pour l'ensemble des étudiants du Cégep de la Gaspésie et des Îles. Toutefois, il n'est pas possible d'établir hors de tout doute un lien entre cet écart d'environ 7 % et le niveau d'utilisation du modèle d'enseignement stratégique de Tardif (1997). En effet, l'enseignement des enseignants n'ayant pas participé à la recherche n'a pas été évalué. De plus, pour les groupes comparables (formule de cours identique et nombre d'étudiants semblable), la différence entre les taux de réussite des étudiants des groupes informés et ceux des deux autres groupes-classes non informés sur l'enseignement stratégique mais ayant répondu au questionnaire n'est que d'environ 3 %, ce qui n'est pas significatif. Ce sont ces conclusions qui ont conduit la chercheuse à ne pas impliquer dans la recherche des enseignants et des groupes-classes non informés à la session Hiver 2006. Rappelons que, à l'automne 2005, la décision d'inclure des enseignants et des groupes-classes n'ayant pas reçu d'information sur l'enseignement stratégique avait été prise suite au désistement d'un enseignant et de l'intérêt de participer à l'étude manifesté tardivement par deux autres enseignants suite à une sollicitation de la chercheuse. Cette dernière avait vu là l'occasion de vérifier si l'information sur l'enseignement stratégique donnée à certains enseignants peut avoir un effet sur la réussite de leurs étudiants. Comme aucune différence importante n'a été notée entre les taux de réussite des groupes informés et ceux des deux autres groupes-classes, cette formule complexe devenait sans intérêt. En terminant, mentionnons tout de même que les résultats liés aux enseignants et aux deux groupes-classes non informés a permis de constater que bien qu'ils n'aient pas reçu d'information sur le modèle d'enseignement stratégique de Tardif (1997), les enseignants posent naturellement des

gestes qui en découlent. De même, les enseignants du groupe à l'étude qui ont refusé de recevoir une formation sur le sujet disaient vrai lorsqu'ils affirmaient que leurs méthodes pédagogiques correspondaient plutôt bien au modèle d'enseignement stratégique de Tardif (1997). Peut-être est-ce la raison pour laquelle ce sont ces enseignants qui ont accepté promptement de participer à la recherche?

4.1.1.2 Les résultats de l'expérimentation de l'hiver 2006

Le tableau 3 aux pages suivantes présente les résultats des analyses des données recueillies à l'hiver 2006. Encore une fois, il est important de se référer aux appendices 4, 5 et 6 pour mieux comprendre d'où proviennent ces données traitées.

Tableau 3

Niveau d'utilisation du modèle d'enseignement stratégique
par les enseignants – Hiver 2006

Enseignant C - 15 répondants (Cours régulier 601-101-04)

Phases et étapes du modèle d'enseignement stratégique de Jacques Tardif	Réponses des étudiants (Moyenne sur 4)	Réponses de l'enseignant (Moyenne sur 4)	Nombre d'actes observés par la chercheure
Phase 1 : La préparation à l'apprentissage			
Étape 1 : Discussion des objectifs de la tâche	3,23	3,00	10/10
Étape 2 : Le survol du matériel	3,24	2,43	6/7
Étape 3 : Le rappel des connaissances	3,02	2,33	5/6
Étape 4 : La direction et l'attention de l'intérêt	2,89	2,50	4/6
Moyenne pour la phase 1	3,10	2,57	25/29
Phase 2 : La présentation du contenu			
Étape 1 : Le traitement des informations	3,12	2,50	12/12
Étape 2 : L'intégration des connaissances	2,99	1,38	6/8
Étape 3 : L'assimilation des connaissances	2,56	1,00	3/6
Moyenne pour la phase 2	2,89	1,63	21/26
Phase 3 : L'application et le transfert des connaissances			
Étape 1 : L'évaluation des apprentissages	2,88	3,00	5/5
Étape 2 : L'organisation des connaissances	2,85	1,50	¾
Étape 3 : Le transfert des connaissances	2,73	0,50	2/4
Moyenne pour la phase 3	2,82	1,67	10/13
Moyenne pour les 10 étapes	2,95 – 74 %	2,01 – 50 %	56/68 82 %
<p>% de réussite : Entre 60 % et 64 % % d'échec : Entre 36 % et 40 % % d'IT (incomplet temporaire) : 0 %</p>			

Tableau 3 (suite)

Enseignant D - 16 répondants (Cours régulier 601-101-04)

Phases et étapes du modèle d'enseignement stratégique de Jacques Tardif	Réponses des étudiants (Moyenne sur 4)	Réponses de l'enseignant (Moyenne sur 4)	Nombre d'actes observés par la chercheure
Phase 1 : La préparation à l'apprentissage			
Étape 1 : Discussion des objectifs de la tâche	2,36	1,90	7/10
Étape 2 : Le survol du matériel	2,79	1,86	6/7
Étape 3 : Le rappel des connaissances	2,09	1,17	3/6
Étape 4 : La direction et l'attention de l'intérêt	2,43	1,00	3/6
Moyenne pour la phase 1	2,42	1,48	19/29
Phase 2 : La présentation du contenu			
Étape 1 : Le traitement des informations	2,58	1,50	9/12
Étape 2 : L'intégration des connaissances	2,64	1,25	5/8
Étape 3 : L'assimilation des connaissances	1,81	0,33	2/6
Moyenne pour la phase 2	2,34	1,03	16/26
Phase 3 : L'application et le transfert des connaissances			
Étape 1 : L'évaluation des apprentissages	2,53	3,20	5/5
Étape 2 : L'organisation des connaissances	1,95	0,25	4/4
Étape 3 : Le transfert des connaissances	1,86	0	1/4
Moyenne pour la phase 3	2,08	1,15	10/13
Moyenne pour les 10 étapes	2,30 – 58 %	1,25 – 31 %	45/68 66 %
<p>% de réussite : Moins de 50 % % d'échec : Plus de 50 % % d'IT (incomplet temporaire) : 0 %</p>			

Tableau 3 (suite et fin)

Enseignant E - 17 répondants (Cours jumelés 601-003-50 et 601-101-04)

Phases et étapes du modèle d'enseignement stratégique de Jacques Tardif	Réponses des étudiants (Moyenne sur 4)	Réponses de l'enseignant (Moyenne sur 4)	Nombre d'actes observés par la chercheure
Phase 1 : La préparation à l'apprentissage			
Étape 1 : Discussion des objectifs de la tâche	3,36	2,40	10/10
Étape 2 : Le survol du matériel	3,32	2,71	7/7
Étape 3 : Le rappel des connaissances	2,93	2,50	5/6
Étape 4 : La direction et l'attention de l'intérêt	3,07	2,00	6/6
Moyenne pour la phase 1	3,17	2,40	28/29
Phase 2 : La présentation du contenu			
Étape 1 : Le traitement des informations	3,09	2,00	11/12
Étape 2 : L'intégration des connaissances	3,34	2,38	8/8
Étape 3 : L'assimilation des connaissances	2,67	1,50	5/6
Moyenne pour la phase 2	3,03	1,96	24/26
Phase 3 : L'application et le transfert des connaissances			
Étape 1 : L'évaluation des apprentissages	2,99	3,20	5/5
Étape 2 : L'organisation des connaissances	2,90	1,75	2/4
Étape 3 : Le transfert des connaissances	2,79	0,75	3/4
Moyenne pour la phase 3	2,89	1,90	10/13
Moyenne pour les 10 étapes	3,05 – 76 %	2,12 – 53 %	62/68 91 %
<p>% de réussite : Entre 60 % et 64 % % d'échec : Entre 36 % et 40 % % d'IT (incomplet temporaire) : 0 %</p>			

À l'hiver 2006, les étudiants des trois groupes ont observé que leurs enseignants posent plus souvent des gestes d'enseignement stratégique liés à la phase 1, soit celle de la préparation à l'apprentissage, que des gestes associés à la présentation du contenu et à l'application et au transfert des connaissances. Ils ont également observé moins souvent les actes en lien avec cette dernière phase que ceux de la phase 2. Seul l'enseignant E arrive aux mêmes résultats que ses étudiants. Les enseignants C et D, eux, jugent poser plus fréquemment des gestes relatifs à l'application et au transfert des connaissances qu'à la présentation du contenu.

Comme à la session Automne 05, les enseignants de la session Hiver 06 évaluent leur enseignement de façon plus critique que leurs étudiants. Il semble qu'eux aussi, à l'instar de leurs collègues de la session précédente, aient éprouvé des difficultés à bien saisir la signification des actes liés à l'application et au transfert des connaissances. C'est le cas, entre autres, de l'enseignant D qui mentionne ne jamais poser d'actes en lien avec le transfert des connaissances, alors qu'en trois visites en classe la chercheuse a observé un acte sur les quatre liés à cette phase.

Le tableau 4, présenté à la page suivante, montre une corrélation entre les taux de réussite et d'échec des étudiants de chacun des groupes et le niveau d'utilisation du modèle d'enseignement stratégique de Tardif (1997) par l'enseignant. En effet, le taux de réussite des étudiants du groupe de l'enseignant D, qui selon sa propre évaluation et l'évaluation de ses étudiants obtient le score total le moins élevé quant à la fréquence des actes d'enseignement stratégique observables qu'il pose, est beaucoup plus faible (inférieur à

50 %) que celui des étudiants des deux autres groupes, peu importe la formule (cours jumelés ou cours régulier). Il est important de mentionner que, en cours d'intervention, l'enseignant D a avoué que sa pédagogie s'éloignait souvent de l'enseignement stratégique et que les résultats de la recherche en seraient sûrement affectés, puisqu'il ne souhaitait pas modifier ses pratiques. Enfin, les enseignants C et E, selon les observations de leurs étudiants et leurs propres observations, posent des gestes d'enseignement stratégique à une fréquence semblable. Leurs groupes présentent également des taux de réussite semblables, bien que la formule du cours soit différente. D'ailleurs, à ce sujet, les étudiants qui suivent le cours *Mise à niveau en français* jumelé au cours *Écriture et littérature* ne semblent pas réussir en plus grande proportion que leurs collègues inscrits au cours régulier, c'est-à-dire le cours *Écriture et littérature* d'une durée de quatre heures par semaine.

Tableau 4

Synthèse des résultats – Hiver 2006

Enseignant	Moyenne sur 4 (étudiants)	%	Moyenne sur 4 (enseignants)	%	Taux de réussite⁹	Taux d'échec
C	2,95	73,8	2,01	50,3	Entre 60 % et 64 %	Entre 36 % et 40 %
D	2,30	57,5	1,25	31,3	Entre 45 % et 50 %	+ de 50 %
E	3,05	76,3	2,12	53,0	Entre 60 % et 64 %	Entre 36 % et 40 %

Ces données amènent à penser que, à la session Hiver 2006, le niveau d'utilisation du modèle d'enseignement stratégique a eu un effet sur le taux de réussite des étudiants au

⁹ Données obtenues au Service informatique du Cégep de la Gaspésie et des Îles à Gaspé en janvier 2007.

cours *Écriture et littérature*. Cependant, comme illustré à la figure 6 ci-dessous, le taux d'échec des groupes à l'étude est supérieur à celui enregistré de l'Hiver 99 à l'Hiver 05 et confirme donc les conclusions de la CEEC (2001b) qui, rappelons-le, souligne que 25 % des étudiants et plus ne réussissent pas le cours *Écriture et littérature*.

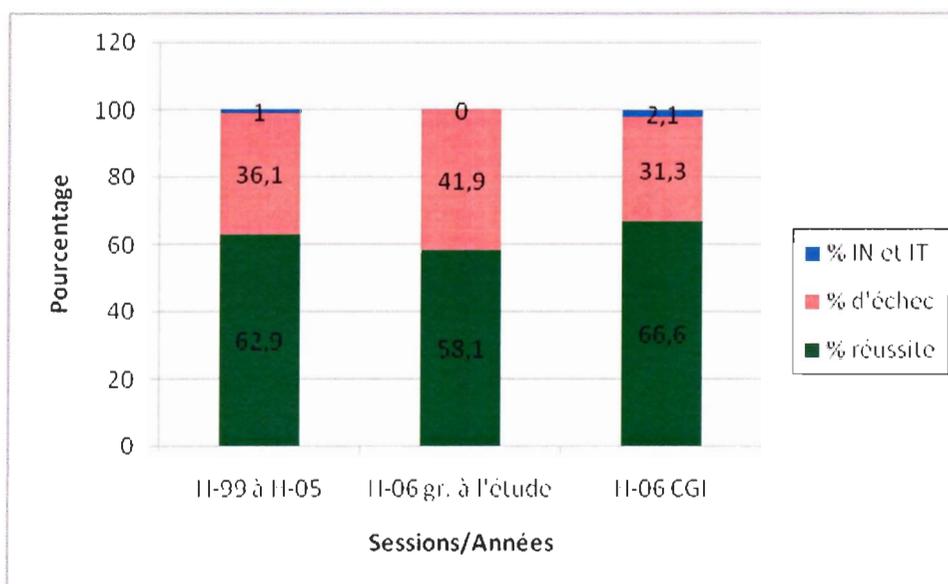


Figure 6

Comparaison des taux de réussite des sessions H-99 à H-05 avec ceux des groupes à l'étude et de l'ensemble des groupes du Cégep de la Gaspésie et des Îles de la session H-06¹⁰

Toutefois, de façon plus générale, en comparant les résultats de l'Hiver 99 à l'Hiver 05 avec ceux de l'Hiver 06, le taux d'échec de l'ensemble des groupes du Cégep de la Gaspésie et des Îles est légèrement inférieur à l'Hiver 06, soit une différence de 4,8 %. Encore une fois, il n'est pas possible de conclure que cette amélioration est attribuable à l'intégration de l'enseignement stratégique dans la pédagogie des enseignants, car aucune

¹⁰ Données obtenues au Service informatique du Cégep de la Gaspésie et des Îles à Gaspé entre 2005 et 2007.

observation n'a été faite en lien avec l'enseignement des enseignants ne participant pas à la recherche.

Ajoutons que le nombre d'étudiants par groupe ne semble pas avoir d'effet sur les taux de réussite puisque, malgré le fait que les trois groupes à l'étude comptaient moins de 20 étudiants, les taux de réussite de chacun de ceux-ci ne sont pas meilleurs que ceux enregistrés entre les sessions H-99 et H-05. Ces données confirment cependant ce qui a été amené dans la problématique, à savoir que les groupes de l'automne sont visiblement plus performants que ceux de l'hiver. Ce phénomène s'explique par le fait que les groupes de l'hiver sont composés majoritairement d'élèves en difficulté, c'est-à-dire d'élèves ayant échoué au moins une fois le cours *Écriture et littérature* ou ayant suivi un cours de *Mise à niveau en français* en raison de la faiblesse de leur dossier scolaire en ce qui a trait à la maîtrise de la langue française écrite.

Enfin, bien que ces données quantitatives n'aient pas apporté de réponse claire et indéniable à la question de recherche, elles sont importantes. En effet, elles permettent de voir si les étudiants qui ont participé aux entrevues semi-dirigées ont vécu l'expérience de l'enseignement stratégique dans leur classe et si cet enseignement a teinté leurs réponses au moment où ils se sont exprimés sur les éléments favorisant leur réussite et leur motivation dans le premier cours de littérature au collégial. Avec ces données, il sera également possible de vérifier si les gestes d'enseignement stratégique que posent plus souvent les enseignants sont ceux que les étudiants jugent pertinents au regard de leur réussite. Elles

sont donc complémentaires et nécessaires à l'analyse des données qualitatives recueillies lors des entrevues.

4.2 Les éléments favorisant la réussite des étudiants dans le cours *Écriture et littérature*

Un total de 29 étudiants provenant des groupes à l'étude, 16 garçons et 13 filles, ont participé aux entrevues semi-dirigées et se sont exprimés sur les éléments qui, au moment où ils suivaient le cours *Écriture et littérature*, favorisaient leur réussite. Ces 29 étudiants ont émis 234 commentaires sur le sujet. Pour faciliter la manipulation des données et enrichir leur analyse, la chercheuse a utilisé une codification lui permettant d'identifier rapidement la provenance de chacun des commentaires et certains éléments pouvant avoir un impact sur le type de réponses données par les étudiants répondants. Les codes suivants ont été utilisés :

- La lettre F ou M pour identifier le sexe du répondant;
- Un nombre de 1 à 29 pour identifier le numéro du répondant;
- La lettre A ou H pour identifier la session durant laquelle l'étudiant était inscrit au cours;
- Une lettre de A à G pour identifier l'enseignant avec lequel l'étudiant suivait son cours;
- Un chiffre indiquant le nombre d'inscriptions au cours concerné par l'étude;
- Les lettres MA et/ou MM pour indiquer que l'étudiant a suivi un cours de *Mise à niveau en français* avant son inscription au cours *Écriture et littérature*, ou qu'il le suit en même temps que ce dernier (cours jumelés);
- La lettre R ou E pour indiquer si l'étudiant a réussi ou échoué son cours de littérature.

Ainsi, le code M12HE1MA+MM-R signifie que le 12^e répondant est un étudiant, qui suivait le cours *Écriture et littérature* à la session Hiver 06 pour la première fois avec l'enseignant « E », qu'il a suivi un cours de mise à niveau à une session antérieure et qu'il

était inscrit au cours *Mise à niveau en français* jumelé au premier cours de littérature lors de l'entrevue, cours qu'il a réussis.

4.2.1 Les facteurs liés aux stratégies pédagogiques de l'enseignant

En réponse à la cinquième question¹¹ qui leur était posée lors de l'entrevue, les étudiants ont émis 157 commentaires en lien avec les stratégies pédagogiques de leur enseignant qu'ils considèrent aidantes pour leur réussite. Ceux-ci ont été regroupés sous différentes catégories. Le principe qui a guidé le choix des catégories est simple. D'abord, les commentaires des étudiants ont été classés selon la récurrence des propos. Par la suite, pour réduire le nombre possible de rubriques, certains éléments semblables ou complémentaires ont été rassemblés. La dernière étape a consisté à trouver les titres exacts des regroupements. Comme les commentaires émis faisaient référence à des éléments du modèle d'enseignement stratégique de Tardif (1997) ou du premier postulat de Saint-Onge (1993), ce sont ces éléments qui ont été retenus. Les titres des catégories renvoient donc à certains actes d'enseignement stratégique ou rôles d'un enseignant stratégique, ainsi qu'au premier postulat de Saint-Onge (1993), postulat abordant l'intérêt et l'attention des élèves. Le tableau 5 à la page suivante présente le nombre de commentaires émis pour chacune des 17 catégories retenues.

¹¹ Rappelons que la question 5 était la suivante : Selon toi, qu'est-ce qui favorise ta réussite dans ton cours de français *Écriture et littérature*? Minimale, j'aimerais que tu abordes les aspects suivants : les stratégies pédagogiques de ton enseignant et le contexte d'apprentissage.

Tableau 5

Nombre de commentaires émis par les étudiants en lien avec les catégories de stratégies pédagogiques favorisant leur réussite dans le cours *Écriture et littérature*

Catégories de stratégies pédagogiques	Nombre de commentaires
L'évaluation formative et la rétroaction	23
Les méthodes de travail	22
La qualité des explications (claires, abondantes et tenant compte des connaissances antérieures)	21
Les exemples et l'enseignant qui agit comme un modèle	18
L'utilisation de méthodes pédagogiques appréciées, variées, etc.	12
L'encadrement et la disponibilité	11
L'utilisation du tableau	10
Le travail d'équipe et les interactions en classe	10
Le dynamisme de l'enseignant (bon animateur et motivateur)	7
L'utilisation de l'humour	6
Les explications étape par étape et la progression dans l'enseignement	6
La fabrication de tableaux et les résumés	5
Les indications précises sur ce qui sera évalué	2
La répétition et la révision	2
L'organisation de la matière	1
La précision des objectifs à atteindre	1

Selon les étudiants, l'évaluation formative et la rétroaction, l'enseignement de méthodes de travail, la qualité des explications reçues de même que les exemples donnés par leur enseignant sont les stratégies qui favorisent le plus leur réussite. La diversification des méthodes pédagogiques, l'encadrement fourni par l'enseignant, l'utilisation du tableau ainsi que le travail d'équipe et les interactions en classe sont des stratégies qu'ils semblent aussi bien apprécier. Le sexe des répondants de même que la réussite ou l'échec au cours ont peu d'influence sur la teneur des commentaires exprimés relativement aux stratégies pédagogiques. Cependant, les étudiants qui suivaient le cours *Écriture et littérature* à l'hiver ont été plus nombreux à parler de l'importance de l'enseignement de méthodes de

travail ainsi que de l'encadrement et de la disponibilité pour leur réussite que leurs collègues ayant suivi le cours à l'automne. En effet, sur les 33 commentaires en lien avec ces stratégies pédagogiques, 25 (76 %) proviennent d'étudiants inscrits à l'hiver.

Pour mieux comprendre le sens des différentes catégories retenues, voyons plus en détail les commentaires faits par les étudiants. Dans le tableau 6 présenté aux pages suivantes, ces commentaires sont mis en lien avec l'enseignement stratégique de même qu'avec le premier postulat de Saint-Onge (1993), qui traite de l'attention de l'élève et de son intérêt pour la matière.

Tableau 6

Liens entre les commentaires¹² émis par les étudiants, l'enseignement stratégique et le premier postulat de Saint-Onge (1993)

Facteurs favorisant la réussite	Lien avec l'enseignement stratégique			
	Phases	Étapes	Gestes	Rôles joués par l'enseignant
FAIT DES ÉVALUATIONS FORMATIVES ET DONNE DE LA RÉTROACTION (INCLUANT EXERCICES ET ENCOURAGEMENTS)				
▪ Avant un examen, il donne un exemple à faire, un formatif. M2AA1-R	3	1	G17	Preneur de décisions Entraîneur
▪ Les devoirs pis les exercices préparent bien aux examens. M2AA1-R	3	1	G17	Preneur de décisions Entraîneur
▪ Il fait beaucoup écrire pour que les élèves construisent des phrases et des textes correctement. Il commente ce qu'on écrit et nous fait corriger quand c'est nécessaire. M6AB1-E	2	1	G13	Preneur de décisions Médiateur
	3	1	G17	
▪ Les formatifs qui préparent aux examens sommatifs, donnés une semaine avant l'examen. M11HE2MM-R	1	4	G9	Preneur de décisions Entraîneur
	3	1	G17	
▪ Beaucoup de pratiques et d'évaluations formatives. M14HE2MM-E	1	4	G9	Preneur de décisions Entraîneur
	3	1	G17	
▪ Le prof donne beaucoup de formatifs pour préparer aux sommatifs. M15HC2-R	1	4	G9	Preneur de décisions Entraîneur
	3	1	G17	
▪ Le prof annote les copies d'évaluations formatives et nous donne des trucs pour qu'on réussisse mieux aux évaluations sommatives. M15HC2-R	2	1	G13	Médiateur
	3	1	G17	
▪ Pendant les examens, il corrige et nous dit quoi améliorer. J'adore ça. M20HD1MA-R	2	1	G13	Preneur de décisions Médiateur
	3	1	G17	
▪ Quand on fait un travail, le prof le corrige après, ça fait que ça nous permet de voir nos erreurs et de travailler là-dessus. M22HD1MA-E	2	1	G13	Preneur de décisions Médiateur
	3	1	G17	
▪ L'enseignant corrige rapidement en classe, ce qui nous permet de savoir si on est partis sur la bonne piste. F3AA1-R	2	1	G13	Preneur de décisions Médiateur
	3	1	G17	

¹² Pour assurer la compréhension des différents commentaires, certains d'entre eux ont dû être corrigés. Par exemple, les mots tronqués ont, la plupart du temps, été complétés. De même, pour conserver l'anonymat des enseignants participant à la recherche, le genre masculin a été privilégié.

Facteurs favorisant la réussite	Lien avec l'enseignement stratégique			
	Phases	Étapes	Gestes	Rôles joués par l'enseignant
FAIT DES ÉVALUATIONS FORMATIVES ET DONNE DE LA RÉTROACTION (INCLUANT EXERCICES ET ENCOURAGEMENTS)				
▪ Il nous encourage, vient nous voir pour nous dire que ce qu'on fait est bon, pour nous dire de ne pas lâcher. F4AA1-R	2	1	G13	Motivateur Médiateur
▪ Il nous écrit toujours des commentaires positifs et ne démoralise pas le monde. F4AA1-R	2	1	G13	Médiateur
▪ Il donne des travaux supplémentaires ou des petits devoirs pour qu'on puisse garder la théorie en tête. F4AA1-R	3	1	G17	Preneur de décisions
▪ Il donne des exercices. F4AA1-R	3	1	G17	Preneur de décisions
▪ J'aime le cours du vendredi après-midi car on fait des exercices le fun. Ma fin de semaine commence dans le cours. F4AA1-R	3	1	G17	Preneur de décisions
▪ Il dirige les élèves, donne de la rétroaction tout de suite sur les réponses données par les étudiants à ses questions. Ça nous aide lorsqu'on fait les exercices par nous-mêmes. F7AB1-R	2	1	G11 G12 G13	Médiateur
▪ Il nous fait faire l'analyse de plusieurs textes différents, répond à nos questions et nous donne ses commentaires. F7AB1-R	1 2 3	4 1 1	G9 G13 G17	Preneur de décisions Médiateur
▪ On peut lui apporter nos devoirs et il les corrige chez lui. Il met des commentaires ça fait qu'on voit ce qui va et ce qui va pas. F8AB1-R	2 3	1 1	G13 G17	Médiateur
▪ On révise souvent la même matière. Avant un examen, on fait beaucoup d'exercices similaires, mais avec des textes différents, alors ça aide. F8AB1-R	3	1	G17	Preneur de décisions
▪ Il indique clairement les lacunes des élèves. F13HE1MA+MM-E	2	1	G13	Médiateur
▪ Les formatifs nous préparent bien aux examens sommatifs, ça nous donne une bonne idée de ce à quoi va ressembler le sommatif. F16HC1-R	1 1 3	1 4 1	G3 G9 G17	Preneur de décisions Entraîneur
▪ On fait des formatifs qui préparent bien aux sommatifs. Le fait que l'on pratique avant, c'est facile après parce qu'on l'a déjà vu. F19HD3MA-R	3	1	G17	Preneur de décisions Entraîneur
▪ Les exercices nous aident. Quand ils sont finis, le prof nous fait corriger nos erreurs et quand on est prêts, on fait l'examen. F19HD3MA-R	2 3	1 1	G13 G17	Preneur de décisions Médiateur

Tableau 6 (suite)

Facteurs favorisant la réussite	Lien avec l'enseignement stratégique			
	Phases	Étapes	Gestes	Rôles joués par l'enseignant
DONNE DES MÉTHODES DE TRAVAIL (montre comment faire des plans, rentabiliser son temps, faire la correction de fautes, annoter des textes, se servir de la grammaire, etc.)				
▪ Les trucs donnés par le prof pour apprendre à se servir de la grammaire et du dictionnaire. Plus on pratique nos règles, plus c'est facile. M11HE2MM-R	1	2	G6	Penseur Preneur de décisions
▪ La stratégie pour la correction des fautes que l'enseignant nous a montrée nous aide à porter plus attention aux erreurs qu'on fait. M14HE2MM-E	2	1	G11 G13	Penseur Preneur de décisions Modèle
▪ Le prof nous a demandé de faire une grammaire personnelle. M20HD1MA-R				Preneur de décisions
▪ Le prof nous demande de nous relire souvent. M21HD2MA-R				Penseur Preneur de décisions
▪ Il donne des trucs pour faire moins de fautes. À force de répéter ces trucs-là, à la longue, ça devient automatique. M22HD1MA-E	2	1	G11 G13	Penseur Preneur de décisions
▪ Le prof nous a montré à faire des plans avant de faire nos analyses. Je ne le faisais pas avant mais là je trouve ça plus facile. M23HD2-E	2	1	G11	Penseur Preneur de décisions Modèle
▪ La méthode de correction de fautes que le prof nous a montrée m'aide. M25HD2-E	2	1	G11 G13	Preneur de décisions Modèle
▪ Les trucs pour apprendre à bien me servir de la grammaire. M25HD2-E	1	2	G6	Preneur de décisions
▪ Le prof nous a appris à faire un plan. M29HD1MA-R	2	1	G11	Modèle
▪ La méthode de correction de fautes que l'enseignant nous a montrée m'a permis de m'améliorer en français parce qu'on travaille beaucoup là-dessus. F3AA1-R	1 2	1 1	G1 G11 G13	Preneur de décisions Modèle
▪ Il nous fait annoter nos textes avec des couleurs. F4AA1-R	1	2	G5	Penseur Preneur de décisions
▪ J'ai pas de misère en littérature. C'est à cause de mon français écrit que je suis en jumelé et les trucs que l'enseignant donne m'aident vraiment. F4AA1-R	2	1	G13	Preneur de décisions

Facteurs favorisant la réussite	Lien avec l'enseignement stratégique			
	Phases	Étapes	Gestes	Rôles joués par l'enseignant
DONNE DES MÉTHODES DE TRAVAIL (montre comment faire des plans, rentabiliser son temps, faire la correction de fautes, annoter des textes, se servir de la grammaire, etc.)				
▪ Il nous demande d'utiliser une méthode spéciale de correction des fautes qu'il nous a montrée pour nous aider à nous corriger. Plus on l'utilise, moins on a besoin d'écrire tous les signes et de faire toutes les flèches pour se corriger parce qu'on a intégré les trucs. F5AA1-R	1 2	1	G1 G11 G13	Penseur Preneur de décisions Modèle
▪ Il donne des trucs personnels. F5AA1-R	2	2	G14	Preneur de décisions
▪ Il donne des trucs. F13HE1MA+MM-E	2	2	G14	Preneur de décisions
▪ Le prof m'a donné un truc pour corriger mes fautes dans mes textes. F16HC1-R	2	1	G13	Preneur de décisions
▪ Le prof nous fait annoter le livre de référence. F18HC4-R	1	2	G5	Penseur Preneur de décisions
▪ Le prof nous donne des trucs pour nous aider à corriger nos fautes. On pratique beaucoup ça; on corrige nos fautes en les encerclant ou en soulignant selon le type de fautes pour bien comprendre c'est quel type de fautes et voir ce qui va pas. F19HD3MA-R	2	1	G13	Preneur de décisions
▪ Il nous a appris à faire un bon plan avant de faire une analyse et nous a dit de ne pas perdre trop de temps sur l'introduction. Il nous a dit de mettre plus de temps sur le développement et de revenir ensuite à l'introduction. F24HD1-R	2	1	G11 G13	Modèle Médiateur
▪ Il m'a montré à perdre moins de temps lorsque je fais une analyse. F24HD1-R	2	1	G13	Médiateur
▪ Apprendre à mieux comprendre un texte m'aide, même dans les autres cours. Je ne lis plus juste en surface. F24HD1-R				Preneur de décisions
▪ Le prof nous a appris à reconnaître quoi chercher dans le dictionnaire. F27HD1-E	1	2	G6	Preneur de décisions

Tableau 6 (suite)

Facteurs favorisant la réussite	Lien avec l'enseignement stratégique			
DONNE DES EXPLICATIONS DE QUALITÉ (CLAIRES, ABONDANTES ET TENANT COMPTE DES CONNAISSANCES ANTÉRIEURES)	Phases	Étapes	Gestes	Rôles joués par l'enseignant
▪ Il fait des liens avec la vie – je me réfère à ses exemples, ses explications pis ses liens pour réussir. M1AA1-R	2	2	G14	Preneur de décisions Entraîneur
▪ Il donne des explications claires concernant la matière et les travaux à faire. M1AA1-R	1	1	G1	Preneur de décisions
▪ L'enseignant explique clairement la matière, c'est la première année que j'ai pas vraiment de difficulté en français. J'ai des bonnes notes. M2AA1-R				Preneur de décisions
▪ Il explique clairement comment formuler, articuler et développer un texte, et nous montre comment le faire. M6AB1-E	1 2	1 1 2	G1 G11 G14	Preneur de décisions Modèle
▪ Il donne beaucoup d'explications. M6AB1-E	2	2	G14	Preneur de décisions
▪ Le prof s'assure que la théorie est maîtrisée avant d'en donner d'autre. M15HC2-R	1	3	G7	Preneur de décisions
▪ Le prof enseigne bien et clairement, mais je coule pareil. M17HC1-E				Preneur de décisions
▪ Les explications sont claires. M21HD2MA-R				Preneur de décisions
▪ Il donne beaucoup d'explications. M25HD2-E				Preneur de décisions
▪ Les explications au tableau sont élaborées et bien expliquées. M22HD1MA-E				Preneur de décisions
▪ La matière est claire. M29HD1MA-R				Preneur de décisions
▪ Il explique clairement. F3AA1-R				Preneur de décisions
▪ Il explique ce qui est à faire. F4AA1-R	1	1	G1	Preneur de décisions
▪ Les explications très étendues. F5AA1-R				Preneur de décisions
▪ Il est ouvert aux questions. Si on ne comprend pas d'une telle façon, il en utilise une autre pour qu'on comprenne mieux certaines choses. F5AA1-R				Preneur de décisions
▪ Il explique ce qu'il écrit et dit. F8AB1-R				Preneur de décisions
▪ Il nous rappelle ce que nous avons appris et s'en va ensuite vers les nouvelles connaissances. Ça aide beaucoup. F10AB1-R	1	3	G7	Preneur de décisions
▪ Le prof donne des explications claires. F16HC1-R				Preneur de décisions

Facteurs favorisant la réussite	Lien avec l'enseignement stratégique			
	Phases	Étapes	Gestes	Rôles joués par l'enseignant
DONNE DES EXPLICATIONS DE QUALITÉ (CLAIRES, ABONDANTES ET TENANT COMPTE DES CONNAISSANCES ANTÉRIEURES)				
▪ Le prof simplifie la matière pour qu'on la comprenne, il explique bien. F19HD3MA-R				Preneur de décisions
▪ Le contenu n'est pas présenté avec lourdeur et de façon compliquée. C'est clair et précis. F24HD1-R				Preneur de décisions
▪ Les explications au tableau sont claires. F27HD1-E				Preneur de décisions

Tableau 6 (suite)

Facteurs favorisant la réussite	Lien avec l'enseignement stratégique			
	Phases	Étapes	Gestes	Rôles joués par l'enseignant
DONNE DES EXEMPLES ET AGIT COMME MODÈLE				
▪ Il donne des exemples concrets, ça aide à mettre les choses en contexte. M1AA1-R	2	2	G14	Preneur de décisions
▪ Je me réfère à ses exemples pour réussir. M1AA1-R	2	2	G14	Preneur de décisions
▪ Avant les examens, l'enseignant explique comment faire pour réussir, il nous montre comment faire. M2AA1-R	1 2	1 1	G3 G11	Modèle
▪ L'enseignant se sert du recueil de textes qu'il a préparé pour donner des exemples avant les examens et pour nous aider à comprendre les différences entre des textes. Ça aide beaucoup. M2AA1-R	2	2	G14	Penseur Preneur de décisions
▪ Donne beaucoup d'exemples. M6AB1-E	2	2	G14	Preneur de décisions
▪ Lorsque le prof donne des exemples. M14HE2MM-E	2	2	G14	Preneur de décisions
▪ Le prof donne des exemples. M17HC1-E	2	2	G14	Preneur de décisions
▪ Le prof donne beaucoup d'exemples. M21HD2MA-R	2	2	G14	Preneur de décisions
▪ Il donne beaucoup d'exemples au tableau. M25HD2-E	2	2	G14	Preneur de décisions
▪ Il donne des exemples. F4AA1-R	2	2	G14	Preneur de décisions
▪ L'utilisation d'exemples concrets, ça aide à faire des liens avec la vie de tous les jours, à faire le pont avec la réalité et à mieux réussir le cours. F5AA1-R	2	2	G14	Preneur de décisions
▪ Il donne plusieurs exemples. F7AB1-R	2	2	G14	Preneur de décisions

Facteurs favorisant la réussite	Lien avec l'enseignement stratégique			
	Phases	Étapes	Gestes	Rôles joués par l'enseignant
DONNE DES EXEMPLES ET AGIT COMME MODÈLE				
▪ Après la théorie, le prof nous laisse pas essayer seuls. Il fait tout un exercice avec nous. F7AB1-R	2	1 2	G11 G14	Modèle
▪ Après avoir vu la théorie, il fait un exemple avec nous. Ensuite, il nous donne un autre exercice semblable en devoir et il le fait lui aussi. Le cours d'après, il nous donne son modèle en exemple. F8AB1-R	2 3	1 2 1	G11 G14 G17	Preneur de décisions Modèle
▪ Le prof donne beaucoup d'exemples. F16HC1-R	2	2	G14	Preneur de décisions
▪ Après avoir fait une lecture ou un devoir à la maison, le cours suivant, on revient là-dessus en groupe et, là, le prof nous donne des exemples et nous explique dans ses propres mots. F18HC4-R	2	2 3	G14 G16	Preneur de décisions Médiateur
▪ Il donne des exemples de la vie de tous les jours, c'est plus accessible. F24HD1-R	2	2	G14	Preneur de décisions
▪ Le prof explique en donnant beaucoup d'exemples. F24HD1-R	2	2	G14	Preneur de décisions

Tableau 6 (suite)

Facteurs favorisant la réussite	Lien avec l'enseignement stratégique			
	Phases	Étapes	Gestes	Rôles joués par l'enseignant
UTILISE DES MÉTHODES PÉDAGOGIQUES APPRÉCIÉES, VARIÉES, ETC.				
▪ Apprendre en s'amusant, ça aide. M12HE1MA+MM-R				* ¹³
▪ L'enseignant varie ses méthodes pédagogiques. Il ne fait pas rien que parler et on ne fait pas juste prendre des notes. F3AA1-R				*
▪ L'enseignant ne reprend pas tel quel ce qui est écrit dans le livre. F4AA1-R				*
▪ C'est le meilleur prof que j'ai eu à vie. Il a vraiment des bonnes techniques. F4AA1-R				*

¹³ L'astérisque (*) indique que cette stratégie pédagogique renvoie au premier postulat de Saint-Onge (1993) dans lequel ce dernier expose différents moyens pour susciter l'intérêt des étudiants, pour capter leur attention. Entre autres, il suggère de présenter des stimuli nouveaux, de poser des questions aux étudiants, de les engager dans des discussions, d'être enthousiaste par rapport à la matière et d'avoir recours à l'humour.

Facteurs favorisant la réussite	Lien avec l'enseignement stratégique			
UTILISE DES MÉTHODES PÉDAGOGIQUES APPRÉCIÉES, VARIÉES, ETC.	Phases	Étapes	Gestes	Rôles joués par l'enseignant
▪ Il utilise différentes méthodes pour rejoindre tous les types de personnes (visuels, auditifs, etc.) et donner toutes les chances de retenir la matière. F5AA1-R				Preneur de décisions *
▪ Il donne le choix entre deux différentes techniques pour apprendre, deux techniques de travail pour arriver au même but. F5AA1-R	2	1	G13	Preneur de décisions
▪ C'est pas du par cœur, du bourrage de crâne. F5AA1-R				Preneur de décisions *
▪ L'enseignant varie ses méthodes d'enseignement, ses approches. F8AB1-R				*
▪ Il tient compte de l'avis de tout le monde. F8AB1-R				*
▪ J'aime beaucoup les façons d'enseigner du prof et je crois avoir bien réussi mon cours. F10AB1-R				*
▪ Il nous donne le choix des textes à étudier dans notre recueil. F10AB1-R				Preneur de décisions Motivateur
▪ Il n'y a pas de par cœur; on apprend en appliquant. On s'aperçoit ensuite qu'on a vu toutes les notions, mais sans avoir eu à les apprendre par cœur. F24HD1-R				Preneur de décisions

Tableau 6 (suite)

Facteurs favorisant la réussite	Lien avec l'enseignement stratégique			
ENCADRE SES ÉTUDIANTS ET EST DISPONIBLE	Phases	Étapes	Gestes	Rôles joués par l'enseignant
▪ Beaucoup d'encadrement du prof. F3AA1-R				Preneur de décisions
▪ C'est toujours possible de poser des questions. F3AA1-R				Preneur de décisions
▪ Il aide les étudiants en circulant dans la classe et corrige ce qu'ils font en cours de travail. F8AB1-R	2	1	G13	Médiateur
▪ La grande disponibilité du prof. Je me trouve vraiment chanceuse d'être au Cégep à Gaspé pour ça. F13HE1MA+MM-E				Preneur de décisions

Facteurs favorisant la réussite	Lien avec l'enseignement stratégique			
	Phases	Étapes	Gestes	Rôles joués par l'enseignant
ENCADRE SES ÉTUDIANTS ET EST DISPONIBLE				
▪ Le prof travaille avec nous et nous ne sommes pas mal à l'aise de poser des questions. F24HD1-R				Preneur de décisions
▪ L'enseignement est personnalisé parce que quand on travaille, le prof se promène entre les tables, regarde ce qu'on fait, donne des commentaires et répond à nos questions. On a vraiment l'impression d'avoir une bonne écoute et d'être capable de demander des explications. F24HD1-R	2 3	1 1	G13 G17	Preneur de décisions Médiateur
▪ Le prof s'assoit avec nous pour nous expliquer. F27HD1-E	2	1	G13	Preneur de décisions
▪ L'encadrement, le suivi individuel, ça m'aide beaucoup. Ça demande plus de temps au prof mais ça vaut la peine. F28HD3-R				Preneur de décisions
▪ Le prof est proche des élèves, présent pour nous aider, pour répondre rapidement à nos questions. M14HE2MM-E				Preneur de décisions Médiateur
▪ L'encadrement. M14HE2MM-E				Preneur de décisions
▪ Le prof est présent, il est toujours là pour nous aider. Il prend le temps de nous expliquer. M22HD1MA-E				Preneur de décisions

Tableau 6 (suite)

Facteurs favorisant la réussite	Lien avec l'enseignement stratégique			
	Phases	Étapes	Gestes	Rôles joués par l'enseignant
UTILISE LE TABLEAU				
▪ Il utilise le tableau et j'aime ça parce que je suis plus visuel. M9AB1-R				Preneur de décisions
▪ Lorsque le prof écrit au tableau. M12HE1MA+MM-R				Preneur de décisions
▪ Quand le prof écrit au tableau. M14HE2MM-E				Preneur de décisions
▪ Le prof écrit beaucoup au tableau. Comme je suis pas mal plus visuel qu'auditif, ça m'aide beaucoup. M20HD1MA-R				Preneur de décisions
▪ J'aime quand l'enseignant écrit au tableau ce qu'il dit, ça m'aide à pas perdre le fil. F4AA1-R				Preneur de décisions
▪ L'utilisation du tableau. F5AA1-R				Preneur de décisions

Facteurs favorisant la réussite	Lien avec l'enseignement stratégique			
	Phases	Étapes	Gestes	Rôles joués par l'enseignant
UTILISE LE TABLEAU				
▪ Il écrit au tableau, ça m'aide parce que je suis visuelle. F7AB1-R				Preneur de décisions
▪ Il écrit beaucoup au tableau. F8AB1-R				Preneur de décisions
▪ Le prof écrit au tableau. F13HE1MA+MM-E				Preneur de décisions
▪ Il écrit beaucoup au tableau. F24HD1-R				Preneur de décisions

Tableau 6 (suite)

Facteurs favorisant la réussite	Lien avec l'enseignement stratégique			
	Phases	Étapes	Gestes	Rôles joués par l'enseignant
FAVORISE LE TRAVAIL D'ÉQUIPE ET LES INTERACTIONS EN CLASSE				
▪ Le prof nous force pas à travailler en équipe mais il nous incite à le faire. F7AB1-R	2	3	G16	Preneur de décisions
▪ On travaille souvent en équipe, alors si on ne comprend pas, on peut s'aider. F8AB1-R	2	3	G16	Preneur de décisions
▪ Le travail d'équipe aide beaucoup parce qu'on peut avoir le point de vue des autres. F10AB1-R	2	3	G16	Preneur de décisions
▪ Avec le travail d'équipe, ça va mieux, on apprend facilement. M9AB1-R	2	3	G16	Preneur de décisions
▪ Il y a beaucoup d'interactions dans le groupe et on a du plaisir en apprenant. F3AA1-R	2	3	G16	Preneur de décisions
▪ La participation du groupe, ça m'aide, j'apprends des autres. F7AB1-R	2	3	G16	Preneur de décisions
▪ On discute beaucoup en classe. F18HC4-R	2	3	G16	Preneur de décisions
▪ Le prof fait participer les étudiants. M12HE1MA+MM-R	2	3	G16	Preneur de décisions
▪ On lit des textes ensemble en classe. On a lu une pièce de théâtre ensemble. C'est le fun, ça fait de l'interaction. J'aime quand il y a de l'animation. M26HD1MA-R	2	3	G16	Preneur de décisions
▪ L'interaction que suscite le prof. M29HD1MA-R	2	3	G16	Preneur de décisions

Tableau 6 (suite)

Facteurs favorisant la réussite	Lien avec l'enseignement stratégique			
	Phases	Étapes	Gestes	Rôles joués par l'enseignant
EST DYNAMIQUE (BON ANIMATEUR ET MOTIVATEUR)				
▪ Le professeur est dynamique et sait garder l'attention des élèves. F10AB1-R				*
▪ Il aide à la motivation car il trouve toujours des aspects positifs à ce qu'on va entreprendre ou apprendre. F10AB1-R	1	1	G1	Motivateur *
▪ J'aime beaucoup le prof, il est dynamique et ça me motive parce qu'avant je n'aimais pas le français. J'ai bien aimé ma session. F10AB1-R				*
▪ Il a une bonne façon d'animer la classe et d'apporter ses explications. F24HD1-R				Preneur de décisions *
▪ L'animation du prof aide vraiment à la réussite. Il explique de façon animée. Ça ne paraît pas long. F24HD1-R				Preneur de décisions *
▪ Le dynamisme du prof et de la classe. Le prof bouge beaucoup et j'aime ça. M9AB1-R				*
▪ Le prof met beaucoup d'ambiance dans la classe, il est dynamique. M12HE1MA+MM-R				*

Tableau 6 (suite)

Facteurs favorisant la réussite	Lien avec l'enseignement stratégique			
	Phases	Étapes	Gestes	Rôles joués par l'enseignant
UTILISE L'HUMOUR				
▪ Le prof a un humour bien dosé. M9AB1-R				*
▪ L'humour du prof. M12HE1MA+MM-R				*
▪ Le prof a bon caractère et un bon sens de l'humour. Il fait des imitations et des farces. Ça rend le cours plus amusant. M20HD1MA-R				*
▪ Il met un peu d'humour dans ce qu'il dit, il ne se prend pas trop au sérieux. F8AB1-R				*
▪ Le prof donne une bonne ambiance au cours. Il fait des farces, n'est pas toujours sérieux. On le voit moins sévère et ça nous dérange pas d'aller au				*

Facteurs favorisant la réussite	Lien avec l'enseignement stratégique			
	Phases	Étapes	Gestes	Rôles joués par l'enseignant
UTILISE L'HUMOUR				
cours. Je n'aime pas le français, mais ça me dérange pas d'aller au cours parce que le prof met de l'action dans ses cours, ce qui fait que c'est intéressant et le fun. F19HD3MA-R				
▪ Il fait des farces et utilise un vocabulaire de tous les jours. F24HD1-R				*

Tableau 6 (suite)

Facteurs favorisant la réussite	Lien avec l'enseignement stratégique			
	Phases	Étapes	Gestes	Rôles joués par l'enseignant
PROCÈDE ÉTAPE PAR ÉTAPE ET ENSEIGNE DE FAÇON PROGRESSIVE				
▪ Il procède étape par étape. Il ne donne pas toute la matière en même temps. Il attend qu'on maîtrise bien une partie avant d'ajouter d'autre théorie par-dessus. F3AA1-R	1 2	1 3 2	G6 G7 G14	Penseur Preneur de décisions
▪ On apprend étape par étape. F4AA1-R	1 2	1 2	G6 G14	Preneur de décisions
▪ L'évolution dans l'enseignement; il commence par du général et après s'en va vers du particulier. F10AB1-R	2	2	G14	Preneur de décisions Entraîneur
▪ Il procède par étapes. L'apprentissage par étapes m'aide. F18HC4-R	1 2	2 2	G6 G14	Preneur de décisions
▪ Le prof fonctionne par étapes. F24HD1-R	1 2	2 2	G6 G14	Preneur de décisions
▪ Le prof explique clairement les étapes des travaux qu'il donne à faire. L'enseignement étape par étape m'aide plus que l'enseignement juste d'un bloc. M23HD2-E	1 2	2 2	G6 G14	Preneur de décisions

Tableau 6 (suite)

Facteurs favorisant la réussite	Lien avec l'enseignement stratégique			
FAIT DES TABLEAUX OU EN FAIT FAIRE ET FAIT DES RÉSUMÉS	Phases	Étapes	Gestes	Rôles joués par l'enseignant
▪ Il fait des tableaux. M9AB1-R	2	2	G14	Preneur de décisions
▪ Le prof fait beaucoup de tableaux. M20HD1MA-R	2	2	G14	Preneur de décisions
▪ Il fait beaucoup de tableaux et de résumés. F3AA1-R	2	1 2	G12 G14	Preneur de décisions
▪ Le prof résume la matière. F13HE1MA+MM-E	2	1	G12	Preneur de décisions
▪ Le prof nous a appris à faire un tableau pour nous préparer à l'analyse. F27HD1-E	2	1 2	G11 G14	Preneur de décisions Modèle

Tableau 6 (suite)

Facteurs favorisant la réussite	Lien avec l'enseignement stratégique			
DONNE DES INDICATIONS PRÉCISES SUR CE QUI SERA ÉVALUÉ	Phases	Étapes	Gestes	Rôles joués par l'enseignant
▪ Il nous dit sur quoi seront les évaluations, ce qu'on doit regarder plus en détails, ce qui est plus important. F10AB1-R	1	1	G2 G3	Penseur Médiateur
▪ Il donne des indications vraiment précises sur ce qui sera à l'examen. F13HE1MA+MM-E	1	1	G3	Preneur de décisions Médiateur

Tableau 6 (suite)

Facteurs favorisant la réussite	Lien avec l'enseignement stratégique			
UTILISE LA RÉPÉTITION ET LA RÉVISION	Phases	Étapes	Gestes	Rôles joués par l'enseignant
▪ La répétition. On révise souvent la même matière. F8AB1-R				Preneur de décisions
▪ Il répète souvent la matière en l'amenant de différentes façons, ça m'aide à mieux comprendre. F24HDI-R				Preneur de décisions

Tableau 6 (suite)

Facteurs favorisant la réussite	Lien avec l'enseignement stratégique			
AIDE L'ÉTUDIANT À ORGANISER LA MATIÈRE	Phases	Étapes	Gestes	Rôles joués par l'enseignant
▪ Le prof nous aide à organiser la matière dans notre tête. F5AA1-R	2 3	3 2	G15 G20	Preneur de décisions Médiateur

Tableau 6 (suite et fin)

Facteurs favorisant la réussite	Lien avec l'enseignement stratégique			
DONNE DES OBJECTIFS À ATTEINDRE	Phases	Étapes	Gestes	Rôles joués par l'enseignant
▪ Il donne les objectifs à atteindre. F10AB1-R	1	1	G2	Penseur Preneur de décisions

Il n'est pas toujours évident de classer sans équivoque chacun des commentaires en fonction des phases, étapes et gestes d'enseignement stratégique découlant du modèle de Tardif (1997) et des différents rôles d'un enseignant stratégique. En effet, il y a souvent place à l'interprétation. Toutefois, de façon générale, la chercheuse a été en mesure de faire des rapprochements entre les 157 commentaires qu'ont exprimés les étudiants relativement aux stratégies pédagogiques de leur enseignant, l'enseignement stratégique et/ou le premier postulat de Saint-Onge (1993). Souvenons-nous que ce dernier souligne l'importance de susciter l'attention des étudiants en leur présentant des stimuli nouveaux, en leur posant des questions, en les engageant dans des discussions, en étant enthousiaste par rapport à la matière et en recourant à l'humour. Donc, 67 % (157/233) des commentaires émis concernant les éléments qui, selon les étudiants, ont favorisé leur réussite dans le premier cours de littérature peuvent être associés à l'enseignement stratégique. Plus nombreux (73) sont les commentaires qui renvoient à la deuxième phase de l'enseignement stratégique, soit la présentation du contenu. Les commentaires touchant les phases 1, la préparation à l'apprentissage, et 3, l'application et le transfert des connaissances, sont presque en nombre équivalent. En effet, il est possible d'en dénombrer 27 pour la phase 1 et 22 pour la phase 3. Alors que les étudiants affirment que les facteurs favorisant leur réussite sont davantage liés à la phase 2, la présentation du contenu, leurs réponses et celles de leurs collègues au questionnaire font ressortir qu'ils ont observé plus souvent des actes d'enseignement liés à la phase 1, la préparation à l'apprentissage.

Quant aux gestes d'enseignement, 15 des 23 gestes identifiés par Auger (1996) peuvent être perçus à travers les commentaires des étudiants à propos des éléments qu'ils

jugent favorables à leur réussite. Le tableau 7 ci-dessous met en évidence le nombre de commentaires émis en lien avec ces 15 gestes d'enseignement stratégique.

Tableau 7

Nombre de commentaires émis en lien avec les gestes d'enseignement stratégique

Numéro du geste	Gestes d'enseignement stratégique	Nombre de commentaires émis pour chacun des gestes
14.	L'enseignant collabore étroitement avec l'étudiant à la sélection de ce qui est important de retirer de la tâche qu'il a réalisée.	32
13.	L'enseignant discute avec l'étudiant des forces et des faiblesses de ses stratégies.	26
17.	L'enseignant place l'étudiant dans un contexte qui lui permet de prendre connaissance explicitement de son niveau de maîtrise des nouvelles connaissances.	21
11.	L'enseignant s'assure que l'étudiant recourt à ses connaissances antérieures pour réaliser la tâche.	14
16.	L'enseignant provoque l'interaction entre les étudiants.	11
6.	L'enseignant fournit les patrons d'organisation de la tâche.	8
1.	L'enseignant définit la nature de la tâche.	6
9.	L'enseignant propose une série d'interrogations dirigées vers le but de la tâche.	5
3.	L'enseignant définit de façon opérationnelle, en présence de l'étudiant, les critères qui seront utilisés pour évaluer sa performance.	4
7.	L'enseignant fait appel aux connaissances disponibles dans la mémoire à long terme de l'étudiant pour traiter une nouvelle information.	3
12.	L'enseignant pose fréquemment des questions tant sur le fond que sur la forme.	3

2.	L'enseignant indique les objectifs spécifiques d'apprentissage reliés à cette tâche.	2
5.	L'enseignant distingue ce qui est important de ce qui l'est moins dans le matériel disponible.	2
15.	L'enseignant modèle ou guide, selon le niveau d'autonomie de l'étudiant, l'orchestration des nouvelles informations avec les connaissances antérieures.	1
20.	L'enseignant structure avec l'étudiant les connaissances déclaratives, conditionnelles et procédurales qui ont trait à un même réel.	1

Selon les étudiants interrogés, lorsque posés par leur enseignant, les gestes 14, 13, 17, 11 et 16 sont ceux qui les aident davantage à réussir. De ces gestes, quatre sont liés à la présentation du contenu (14, 13, 11 et 16) et l'un touche à l'application et au transfert des connaissances (17), plus précisément à l'évaluation.

Enfin, concernant les rôles d'un enseignant stratégique, les étudiants semblent juger celui de preneur de décisions comme étant plus aidant pour leur réussite. Viennent ensuite ceux de médiateur, de modèle, de penseur, d'entraîneur et de motivateur. Ainsi, les étudiants apprécient que leur enseignant planifie ce qui se passe en classe de manière à ce qu'ils se sentent supportés dans leurs apprentissages. Ils considèrent qu'évoluer dans un environnement balisé les aide à réussir.

4.2.2 Les facteurs liés au contexte d'apprentissage

Les étudiants se sont également exprimés sur certains éléments de contexte favorisant leur réussite. Ils ont parlé du petit nombre d'étudiants par groupe, facteur favorisant les

échanges et l'entraide et faisant en sorte que l'enseignant ait plus de temps à consacrer à chacun. Ils ont aussi souligné le bon climat de classe, le plus grand nombre d'heures de cours par semaine qui donne plus de temps pour voir et assimiler la matière, la disposition des cours dans leur horaire et l'aménagement de la classe. Le tableau 8 ci-dessous présente le nombre de commentaires en lien avec chacun de ces éléments contextuels et précise le sexe des répondants les ayant émis. Bien que le sexe des répondants ne soit pas un paramètre de la recherche, il est intéressant d'en tenir compte pour les éléments de contexte, puisque certaines différences ont pu être observées.

Tableau 8

Nombre de commentaires en lien avec les éléments contextuels émis par les garçons et les filles

Le contexte	Nombre de commentaires	Sexe des répondants
Petit nombre d'étudiants par groupe (plus d'encadrement, d'entraide, d'échanges et d'interactions)	11	5 filles / 6 gars
Bon climat de classe, bon groupe	7	5 filles / 2 gars
Le plus grand nombre d'heures de cours donnant plus de temps pour voir et assimiler la matière	4	3 filles / 1 gars
Disposition des cours dans l'horaire	3	3 gars
Disposition de la classe	1	1 fille

Le tableau 8 fait ressortir que, autant pour les garçons que pour les filles, le petit nombre d'étudiants par groupe est un élément considéré important pour leur réussite. Le climat de classe et le plus grand nombre d'heures de cours pour voir et assimiler la matière semblent être davantage influents pour les filles. Quant à la disposition des cours dans

l'horaire, seuls quelques garçons mentionnent qu'elle a une incidence sur leur réussite. Un d'entre eux mentionne entre autres qu'il est plus facile de réussir lorsque les cours ne sont pas en fin de journée.

4.2.3 Les autres facteurs favorisant la réussite

Les étudiants qui ont participé aux entrevues semi-dirigées ont également émis 51 commentaires en lien avec le matériel, le contenu, la relation avec l'enseignant et la motivation. Concernant le matériel que les étudiants jugent aidant pour leur réussite, 17 commentaires qu'ils ont exprimés soulignaient l'importance des documents fournis par l'enseignant, comme les feuilles de notes de cours, de trucs et d'exemples de même que les recueils de textes. Les volumes de référence tels la grammaire, le dictionnaire et le *Bescherelle (L'art de conjuguer)* ont fait l'objet de 10 commentaires. Enfin, 10 étudiants inscrits au cours *Écriture et littérature* à la session Hiver 06 ont parlé de l'importance du *Guide des procédés d'écriture*. Le sexe des répondants et leurs résultats scolaires ne semblent pas avoir d'impact sur l'élément « matériel ».

Seulement deux commentaires touchent le contenu. Alors qu'un étudiant affirme que la poésie l'aide à remonter ses notes, l'autre avoue trouver la matière intéressante.

La relation avec l'enseignant a été soulignée dans 10 commentaires. Encore une fois, il y a une différence notable entre les garçons et les filles, puisque sept commentaires proviennent de filles et trois de garçons. Tous mentionnent qu'une bonne relation avec leur enseignant favorise leur réussite. Certains parlent de la confiance en soi que leur a permis

d'acquérir leur enseignant, de complicité, de dynamisme, d'une bonne communication, de proximité et d'appréciation. Peu importe sous quel angle est abordée la relation avec l'enseignant, il est évident que ce facteur émotif joue un rôle important par rapport à l'intérêt et à la réussite des étudiants qui en ont parlé. Il s'agit donc d'un paramètre considérable. Certains témoignages d'étudiants permettent d'ailleurs de bien comprendre l'importance que peut prendre leur relation avec leur enseignant dans leur réussite. Par exemple, une étudiante affirme que « c'est le prof qui détermine si on va aimer la matière ou pas, qui va réussir à nous la faire aimer ». Celle-ci confirme les propos de Saint-Onge (1993) qui mentionne que c'est « bien plus l'enseignement qui arrive à susciter l'intérêt que les matières elles-mêmes » (p. 19). Aussi, un étudiant souligne que « lorsqu'il y a une bonne relation entre le prof et l'élève, lorsqu'il y a une bonne communication entre le prof et les élèves, l'élève se sent apprécié et c'est plus facile de réussir quand tu te sens aimé ». Ce commentaire fait ressortir que, pour cet étudiant, il est important que sa relation avec son enseignant fasse naître des émotions que Tardif (1997) qualifie de « stimulantes » (p. 131). Selon ce dernier, ces émotions stimulantes ont des conséquences positives sur la motivation scolaire, facteur étroitement lié à la réussite scolaire. Curieusement, une seule étudiante a affirmé que sa réussite dépendait de sa motivation.

4.3 Les éléments favorisant la motivation des étudiants dans le cours *Écriture et littérature*

Comme déjà mentionné, la motivation est une composante importante de la réussite scolaire. Après avoir défini cette composante aux étudiants participant aux entrevues semi-dirigées, ceux-ci devaient faire ressortir les éléments motivants dans leur cours de

littérature, les éléments faisant en sorte qu'ils s'engagent dans les tâches à faire, qu'ils participent et qu'ils persévèrent. Les étudiants ont exprimé 69 commentaires qui peuvent être réunis sous sept catégories différentes : l'enseignant et ses méthodes pédagogiques, la réussite, les buts personnels, le désir d'apprendre, l'évaluation, le contenu ainsi que le contexte d'apprentissage. Le tableau 9 ci-dessous présente plus en détails les éléments que les étudiants ont identifié comme étant motivants dans leur cours *Écriture et littérature*. Il sera aussi possible de voir combien de commentaires ont été émis pour chacun des 28 éléments mentionnés.

Tableau 9

Éléments favorisant la motivation scolaire

Catégories d'éléments favorisant la motivation scolaire	Éléments favorisant la motivation scolaire	Nombre de commentaires émis pour chacun des éléments
L'enseignant et ses méthodes pédagogiques	Compétence de l'enseignant	2
	Bonne relation avec l'enseignant	3
	Lecture de textes par l'enseignant	1
	Enseignant sympathique et dynamique	2
	Enseignant qui encourage ses étudiants	1
	Enseignement interactif suscitant la participation des étudiants	2
	Humour de l'enseignant	1
	Encadrement de l'enseignant et personnalisation	2
	Apprentissage par étapes	1
	Le travail d'équipe	1
	La réussite	A de bons résultats
La réussite		4
Veut obtenir de bons résultats et réussir		6

Les buts personnels que se fixent les étudiants	Terminer ses études dans un temps raisonnable	2
	Être inscrits au 2 ^e cours de littérature à la session suivante	3
	Obtenir son DEC	5
	Finir ses devoirs avant le temps pour se sentir libéré	1
Le désir d'apprendre	Amélioration personnelle	2
	Bien comprendre la matière	3
	Utilité du cours	2
	Améliorer la maîtrise de sa langue	1
	Curiosité	1
L'évaluation	Les travaux qui comptent	3
	Les travaux centrés sur ce qui sera évalué	2
	La cote R	3
Le contenu	L'étudiant aime la matière et les livres à lire	7
Le contexte d'apprentissage	Petit groupe d'étudiants qui s'entendent bien	1
	Le cours est obligatoire	3

La majorité des 69 commentaires émis par les étudiants réfère à l'enseignement stratégique (Tardif, 1997) ou rejoint les propos de Saint-Onge (1993). D'abord, les neuf commentaires regroupés dans la catégorie « Le désir d'apprendre » sont en lien direct avec les systèmes de conception et de perception composant la motivation scolaire exposés par Tardif (1997). Ces systèmes, comptant cinq ensembles de facteurs, ont été présentés à la figure 4 de la page 36. Lorsque les étudiants parlent d'amélioration personnelle, c'est qu'ils conçoivent que l'intelligence est une entité évolutive. De même, lorsqu'ils souhaitent bien comprendre la matière et qu'ils se disent curieux d'en apprendre plus, c'est qu'ils admettent que les buts poursuivis par l'école sont des buts d'apprentissage. Finalement, en soulignant l'utilité du cours et l'importance d'améliorer la maîtrise de sa langue, les étudiants

accordent une valeur à leur premier cours de littérature. Ils en voient la portée et réalisent les retombées que leurs apprentissages ont et auront aux plans personnel, social et professionnel. Soulignons que six de ces neuf commentaires ont été apportés par des filles et que ce sont surtout des étudiants inscrits au cours pour la première fois (8/9) qui se sont exprimés sur le désir d'apprendre.

Aussi, toujours selon le modèle théorique de Tardif (1997), les étudiants qui disent être motivés par le contenu affirment que celui-ci répond à un de leur goût. C'est donc une forme de motivation intrinsèque qui les pousse à s'engager, à participer et à persister dans les tâches qui leur sont proposées. Leur implication revêt alors une dimension affective, dimension pouvant être reliée à la valeur de la tâche, à sa portée. Pour eux, le cours a des retombées personnelles. Des sept commentaires émis, cinq l'ont été par des étudiants inscrits à l'automne.

Lorsqu'il parle des buts d'apprentissage que doit poursuivre l'école, Tardif (1997) souligne l'importance de se fixer des buts proximaux. Or, il est possible de remarquer que les buts dont ont parlé les étudiants sont indépendants au cours et ne peuvent être atteints qu'à moyen ou à long terme. Enfin, ce sont davantage les étudiants inscrits à l'hiver et qui suivaient le cours pour la première fois qui se sont exprimés à ce sujet.

Quant aux éléments relatifs à l'enseignant et à ses méthodes pédagogiques, bien qu'ils ne puissent pas être associés aux cinq ensembles de facteurs composant la motivation scolaire, ils font ressortir le fait que, comme le disent Saint-Onge (1993) et Tardif (1997), l'enseignant a une énorme influence sur la motivation de ses étudiants et qu'il peut

intervenir sur celle-ci. L'importance que les étudiants accordent aux méthodes pédagogiques est révélatrice de l'ampleur du rôle de l'enseignant qui, selon Saint-Onge (1993), doit adapter son style d'enseignement de façon à répondre aux besoins de ses étudiants. Notons que les filles semblent davantage motivées que les garçons par ce type de facteurs et que la majorité des commentaires ont été faits par des étudiants inscrits au cours *Écriture et littérature* à la session d'automne. En effet, 12 des 16 commentaires proviennent d'étudiants qui suivaient le cours à l'automne, bien que les participants aux entrevues étaient plus nombreux à l'hiver, soit 10 à l'automne 2005 et 19 à l'hiver 2006. Il est aussi intéressant de souligner que 15 des 16 commentaires concernant l'enseignant et ses méthodes pédagogiques ont été émis par des étudiants inscrits au cours pour la première fois.

En ce qui concerne le contexte d'apprentissage, les étudiants expriment dans leurs commentaires que le climat de classe et de travail peut jouer un rôle dans l'intérêt qu'ils auront à s'impliquer dans leur cours. Cependant, le fait de considérer le cours comme étant un mal nécessaire et de n'y voir que le côté obligatoire aurait plutôt, selon Tardif (1997), un effet démotivant. Il conduit l'étudiant à seulement souhaiter faire valider ses capacités plutôt qu'à voir une occasion d'en apprendre davantage. D'ailleurs, les trois étudiants qui ont parlé de l'obligation de suivre le cours *Écriture et littérature* ont tous ajouté qu'ils souhaitaient réussir pour terminer leur programme et obtenir leur diplôme.

Les facteurs rattachés à l'évaluation et à la réussite démontrent que les étudiants perçoivent les buts poursuivis par l'école comme des buts d'évaluation. Dans ce cas,

l'objectif visé par l'étudiant est de répondre à ce qui est attendu afin que sa compétence soit sanctionnée positivement. Les huit commentaires axés sur l'évaluation, c'est-à-dire les évaluations sommatives ou la cote R, font voir que l'apprentissage n'est pas la première préoccupation des étudiants qui en ont parlé. Mentionnons que ces derniers suivaient tous le cours *Écriture et littérature* à l'hiver et étaient majoritairement de sexe masculin. Enfin, l'évaluation est le 2^e élément motivant le plus souvent souligné par les répondants qui avaient déjà échoué le cours *Écriture et littérature* au moins une fois.

Les éléments touchant à la réussite montrent toutefois que les concepts de réussite et de motivation sont étroitement liés. Le sentiment positif associé à la réussite constitue une émotion stimulante qui, rappelons-le, a un effet favorable sur la motivation scolaire d'un étudiant, sur son engagement, sa participation et sa persistance dans la tâche à accomplir. D'ailleurs, après l'enseignant et ses méthodes pédagogiques, la réussite est l'élément motivant le plus souvent mentionné par les répondants, peu importe la session d'inscription ou le fait qu'ils en soient à leur première tentative de réussite du cours ou non.

Enfin, que les étudiants soient inscrits en session d'accueil et d'intégration, dans un programme préuniversitaire ou technique ne semble pas avoir d'influence sur les éléments qu'ils jugent motivants dans leur cours *Écriture et littérature*. Il en est de même pour la formule de cours, jumelés ou non.

CHAPITRE 5

DISCUSSION

De tous les cours de la formation générale au collégial, le premier cours de littérature est celui qui présente le plus haut taux d'échec. Depuis une dizaine d'années, différentes pistes d'intervention ont été mises en place pour améliorer la situation, mais la problématique reste toujours d'actualité.

Cette recherche exploratoire visait à observer si l'utilisation du modèle d'enseignement stratégique proposé par Jacques Tardif (1997) favorise la réussite des étudiants du collégial dans le cours *Écriture et littérature*. Pour répondre à cette question, deux étapes ont été requises. Celles-ci correspondent aux deux objectifs de la recherche : observer le rôle que peut jouer l'enseignement stratégique sur la réussite des étudiants au cours *Écriture et littérature* et identifier les éléments qui, selon les étudiants, favorisent leur réussite dans ce cours. La chercheuse a d'abord utilisé des questionnaires remplis par les étudiants et les enseignants participant à la recherche, questionnaires portant sur la fréquence des actes d'enseignement stratégique posés par les enseignants en classe. Elle a aussi eu recours à une grille d'observation en classe. Ainsi, il a été possible de recueillir des données sur l'utilisation par les enseignants du modèle d'enseignement stratégique de Tardif (1997). Ces données ont ensuite été analysées en lien avec les taux de réussite. Ceci a permis de vérifier le premier objectif poursuivi par la recherche, soit d'observer si

l'enseignement stratégique peut jouer un rôle dans la réussite des étudiants au cours *Écriture et littérature*.

Par la suite, pour répondre au deuxième objectif visé, qui consistait à identifier les éléments pertinents qui, selon les étudiants, favorisent leur réussite dans ce premier cours de littérature, des entrevues semi-dirigées ont été réalisées. Un total de 29 étudiants ont alors pu s'exprimer quant aux facteurs qui les aident à réussir et, également, les motivent. Les données obtenues ont permis d'établir des liens avec différents aspects de l'enseignement stratégique et le premier postulat de Saint-Onge (1993), qui se veut en fait un complément à l'étape 4, direction et attention de l'intérêt, de la première phase du modèle théorique de Tardif (1997), la préparation de l'apprentissage.

Ce chapitre fait donc état des constats qu'il est possible d'avancer suite à l'analyse des données collectées. Il y sera également question des retombées et des limites de la recherche.

De façon générale, les résultats des analyses ont démontré qu'il semble exister une correspondance entre l'enseignement stratégique (Tardif, 1997), la réussite et la motivation des étudiants. Cependant, il est difficile d'affirmer que cela a une influence sur les taux de réussite.

5.1 L'enseignement stratégique et les taux de réussite

Les résultats des analyses des données de la première étape sont mitigés. À l'automne 2005, il n'est pas possible de conclure que le degré d'utilisation du modèle d'enseignement

stratégique de Tardif (1997) a des répercussions sur le taux de réussite des groupes à l'étude. En effet, peu importe le niveau d'intégration de l'enseignement stratégique par les enseignants impliqués, le nombre d'étudiants par groupe ou la formule du cours, jumelé ou régulier, les taux de réussite des groupes sont semblables, et tous supérieurs à 85 %. De plus, le groupe qui obtient le meilleur taux de réussite est celui de l'enseignant qui obtient le score total le moins élevé pour ce qui est de la fréquence des actes d'enseignement stratégique qu'il pose. Ces résultats confirment toutefois que les étudiants inscrits au premier cours de littérature à l'automne sont plus forts et, par le fait même, réussissent mieux.

À l'hiver 2006, il semble que l'utilisation du modèle d'enseignement stratégique de Tardif (1997) ait pu avoir une influence sur les taux de réussite et d'échec des étudiants des trois groupes à l'étude. Plus l'enseignant pose des gestes d'enseignement stratégique, meilleur est le taux de réussite de son groupe. Malgré cela, les taux d'échec des groupes à l'étude demeurent très élevés, c'est-à-dire supérieurs à 36 %. Il est important de noter que, au cours de la session, un enseignant a affirmé ne pas respecter vraiment le modèle d'enseignement de Tardif. Cette perception a été confirmée par ses étudiants. D'ailleurs, le taux de réussite de ce groupe est nettement plus bas que celui des deux autres, soit inférieur à 50 %. Bien que les étudiants inscrits à l'hiver sont réputés être plus faibles, il apparaît que l'enseignement stratégique n'a pas eu d'effet positif sur les statistiques de réussite, même si le nombre d'étudiants par groupe était moins grand. L'effet Pygmalion pourrait-il avoir un rôle à jouer ici? Il serait très intéressant de le vérifier dans une prochaine recherche, de voir

si, comme le mentionne Boutin et Daneau (2004), les attentes et attitudes des enseignants sont différentes lorsqu'ils croient s'adresser à des groupes d'étudiants forts ou faibles.

En complément, ajoutons que la plupart des enseignants ayant constitué le groupe à l'étude de l'automne affirment intégrer davantage l'enseignement stratégique dans leur pédagogie que ceux de l'hiver. Cette perception positive transparait également dans les perceptions de leurs étudiants. Peut-être y a-t-il aussi un lien entre le niveau des étudiants, l'opinion qu'ils ont de l'enseignement de leur enseignant et la perception que l'enseignant a de son enseignement.

Enfin, les résultats de l'analyse des données de cette première étape ne permettent pas d'établir des liens entre le degré d'utilisation du modèle d'enseignement stratégique de Tardif (1997) et les taux de réussite des étudiants. Toutefois, suite aux entrevues semi-dirigées, ils ont permis de voir s'il y a une correspondance entre l'enseignement que reçoivent les étudiants et ce que ces derniers considèrent comme étant aidant pour leur réussite et leur motivation.

5.2 L'enseignement stratégique et la réussite

Selon les réponses données par les étudiants lors des entrevues semi-dirigées, il semble que l'enseignement stratégique puisse les aider à réussir. Parmi les éléments qu'ils ont mentionnés, plusieurs sont liés à l'enseignant lui-même et à ses méthodes pédagogiques. Ceci va dans le sens des propos de Bissonnette, Richard et Gauthier (2005), qui affirment que « l'enseignant, par ses pratiques pédagogiques, peut avoir un impact

important sur la réussite scolaire de [ses étudiants] » (p. 55). Ainsi, pour les étudiants interrogés, il est très aidant que leur enseignant fasse des évaluations formatives et donne de la rétroaction, qu'il leur enseigne des méthodes de travail, leur fournisse des explications de qualité et leur présente des exemples. Les étudiants apprécient également que l'enseignant varie ses méthodes pédagogiques, les encadre, utilise le tableau, leur propose du matériel efficace et leur offre des occasions d'interagir, par le travail en équipe et les discussions en classe par exemple. Associés à une bonne relation avec l'enseignant, selon les étudiants, ces éléments d'enseignement stratégique jouent un rôle important dans leur réussite. D'ailleurs, à propos de la relation enseignant-étudiant, Quesnel et ses collègues chercheurs (2006) soulignent que « [l]a qualité du contact avec les professeurs est un prédicteur de premier plan de la réussite et de la persévérance scolaires » (p. 6).

L'analyse des données a aussi permis de voir que les étudiants inscrits au cours *Écriture et littérature* à l'hiver, donc les étudiants considérés comme plus faibles, trouvent davantage importants pour leur réussite l'apprentissage de méthodes de travail ainsi que l'encadrement par leur enseignant et la disponibilité de ce dernier. Mais peu importe la formule du cours et le fait qu'il y avait moins d'étudiants par groupe à cette session, il n'a pas été possible de voir une amélioration sur les taux de réussite. Ces conclusions devraient guider l'approche des enseignants appelés à enseigner à ce type de clientèle. Bissonnette, Richard et Gauthier (2005) mentionnent d'ailleurs qu'il ne sert à rien de réduire le nombre d'étudiants dans les classes sans d'abord se préoccuper des modalités pédagogiques mises en place. Alors, bien que les étudiants considèrent que les petits groupes favorisent leur

apprentissage et leur réussite, si ce facteur n'est pas accompagné d'un enseignement approprié, il ne sera pas efficace en regard de la réussite.

De tous les commentaires reçus, ceux en lien avec la deuxième phase du modèle d'enseignement stratégique de Tardif (1997), à savoir la présentation du contenu, sont plus nombreux. D'ailleurs, quatre des cinq gestes d'enseignement stratégique les plus souvent perçus à travers les propos des étudiants sont associés à cette phase. Pourtant, par le biais du questionnaire, les étudiants ont affirmé avoir observé plus souvent des actes d'enseignement liés à la première phase, la préparation à l'apprentissage. Les enseignants auraient alors avantage à tendre vers un meilleur équilibre puisque, comme le dit Tardif (1997),

[l]'enseignement stratégique est [...] un équilibre délicat entre le type d'assistance dont l'élève a besoin pour traiter le contenu et développer des stratégies efficaces et économiques et l'acquisition graduelle de l'indépendance nécessaire au traitement autonome de l'information (p. 298).

Cet équilibre peut aussi se retrouver à travers les différents rôles que peut jouer un enseignant stratégique. Or, selon les commentaires des étudiants interrogés, le rôle de preneur de décisions est identifié comme étant le plus facilitant pour leur réussite. Celui de médiateur arrive au deuxième rang et celui de modèle au troisième rang. Les rôles de penseur, d'entraîneur et de motivateur suivent ensuite. Ce qui peut expliquer la très grande importance que revêt le rôle de preneur de décisions pour les étudiants, c'est qu'ils apprécient que leur enseignant ait recours à des pratiques pédagogiques structurées, qu'il leur donne des exemples et des contre-exemples et qu'il leur offre un encadrement et un cadre de travail appropriés. D'ailleurs, lors des séances d'observation, la chercheuse a pu

remarquer que les enseignants mettent davantage d'énergie dans ce rôle, de même que dans ceux de médiateur, de modèle et de penseur. Les rôles d'entraîneur et de motivateur sont toutefois peu exploités. Le fait que le rôle de motivateur soit peu mis en valeur est en contradiction avec le modèle d'enseignement stratégique de Tardif (1997), puisque dans celui-ci la motivation scolaire est au cœur du processus d'apprentissage. Rappelons que Tardif considère la motivation scolaire « comme une composante essentielle de la réussite de l'élève à l'école et [...] de son système métacognitif, [composante sur laquelle] l'enseignant doit intervenir directement et explicitement » (p. 92-93).

Enfin, mentionnons qu'il y a très peu de différences entre les éléments apportés par des filles et ceux apportés par des garçons. Ces conclusions vont dans le même sens que les remarques du Conseil supérieur de l'éducation (1999) concernant la différenciation entre les sexes, remarques que rappellent Dragon et Presseau, dans Presseau (2004) : « [E]n portant trop attention aux différences entre les sexes, il est facile de perdre de vue que les ressemblances sont, pour leur part, massives » (p. 236).

5.3 L'enseignement stratégique et la motivation

Viau (1994) souligne « qu'un enseignant ne doit pas s'attendre à ce que seule la matière suffise à motiver ses élèves; [que] ce seront également les conditions d'apprentissage qu'il saura créer et la façon dont les élèves les percevront qui influenceront leur motivation » (p. 7). D'ailleurs, lorsqu'il aborde la dynamique motivationnelle, Viau (2009) affirme que les cinq facteurs les plus importants sur lesquels l'enseignant peut agir pour influencer sur la dynamique motivationnelle de ses étudiants sont les activités

pédagogiques proposées en classe, l'enseignant lui-même, les pratiques évaluatives, le climat de classe ainsi que les récompenses et les sanctions. Les réponses apportées par les étudiants à la question portant sur les éléments favorisant leur motivation dans le premier cours de littérature confirment tout à fait ces propos. Sur les 69 commentaires émis, sept seulement font état d'un intérêt pour la matière, donc d'une motivation intrinsèque qui prend sa source dans les retombées personnelles qu'y voient les étudiants. Toutefois, 16 commentaires sont en lien avec l'enseignant, c'est-à-dire sa relation avec les étudiants, son attitude, sa compétence ou ses méthodes pédagogiques, et neuf commentaires renvoient au désir d'apprendre des étudiants, désir pouvant être associé aux systèmes de conception et de perception composant la motivation scolaire présentés dans le modèle de Tardif (1997). Ainsi, ces neuf commentaires permettent de voir que certains étudiants conçoivent que l'intelligence est une entité évolutive, que les buts poursuivis par l'école sont des buts d'apprentissage et que les tâches qui leur sont proposées ont une valeur, qu'elles ont des retombées personnelles, sociales et professionnelles. Soulignons que les filles sont plus sensibles à ces deux derniers types d'éléments revêtant une dimension affective, soit ceux liés à l'enseignant et au désir d'apprendre.

À l'opposé, 36 commentaires émis renvoient à la réussite, à la performance, à l'évaluation, à l'obtention du diplôme ou au caractère obligatoire du cours, et plusieurs d'entre eux proviennent de garçons inscrits à l'hiver. Ceci nous ramène à la base du modèle d'enseignement stratégique et fait ressortir que les stratégies utilisées par les enseignants pour motiver leurs étudiants ne sont peut-être pas toujours efficaces. De même, les objectifs visés par les activités pédagogiques proposées ne semblent pas toujours clairs pour les

étudiants. En effet, par leurs propos, certains étudiants suivant le cours à la session d'hiver mettent en évidence que, pour eux, l'école ne poursuit que des buts d'évaluation et que les tâches qui leur sont proposées n'ont aucune valeur, aucune retombée outre que la sanction de leur compétence. Ces résultats montrent qu'il y a encore beaucoup de travail à faire pour changer ces conceptions et perceptions des étudiants concernant la représentation qu'ils se font des buts poursuivis dans leur cours de littérature et de la valeur de ce dernier. Pour Tardif (1997), cet aspect constitue la « pierre angulaire [du] système de motivation [de l'étudiant], de sa motivation scolaire » (p. 108).

Enfin, que ce soit en regard de la réussite ou de la motivation, le rôle de l'enseignant est capital. D'ailleurs, Barbeau (2007) affirme que la relation enseignant-étudiant est un élément important de la motivation scolaire de l'étudiant, « de son engagement cognitif et de ses apprentissages » (p. 49). Des chercheuses du MELS (2007b) en arrivent à la même conclusion. Celles-ci soulignent que peu importe le niveau de scolarité, autant pour les élèves qui aiment ou n'aiment pas l'école, si leur perception du soutien reçu par leur enseignant est positive, leur sentiment d'efficacité personnelle, qui constitue un bon indicateur de leur rendement, et leur engagement seront accrus. De même, les chercheuses mentionnent « que la perception qu'a l'élève de la qualité de sa relation avec son enseignante ou son enseignant importe davantage à ses yeux que son jugement sur l'utilité des stratégies qu'utilise ce dernier pour le motiver » (p. 8). Ainsi, il est possible de conclure, à l'instar de Tardif (1997), que l'influence des enseignants sur leurs étudiants est considérable. Il est alors important d'en tirer parti pour briser ce que Drosile-Vasconcellos (2006) appelle « la spirale de l'échec scolaire » (p. 219).

Il apparaît donc que l'utilisation du modèle d'enseignement stratégique de Tardif (1997) peut avoir une influence sur la réussite et la motivation des étudiants dans le cours *Écriture et littérature*. Même si les enseignants participant à la recherche utilisaient le modèle de Tardif à des degrés divers, les étudiants identifient certains éléments de ce modèle comme étant motivants et favorables à leur réussite. De plus, les nombreux commentaires à l'effet que la réussite est un élément motivant pour les étudiants, peu importe leur cheminement, font ressortir le lien étroit existant entre la motivation et la réussite. Quant aux résultats obtenus par rapport aux taux de réussite, ils ne permettent pas de tirer des conclusions pertinentes.

5.4 Les retombées de la recherche

La principale retombée de cette recherche concerne les enseignants y ayant participé. Celle-ci a été pour eux une occasion de prendre conscience du type d'enseignement qu'ils privilégient et, surtout, de réaliser qu'ils peuvent l'améliorer en le centrant davantage sur l'étudiant, sur la motivation de celui-ci. Toutefois, cette prise de conscience ne s'est pas faite au début du processus. En effet, même si la plupart des enseignants avaient reçu de l'information sur le modèle d'enseignement stratégique de Tardif (1997), une fois la session commencée, la plupart s'en sont tenus à leurs pratiques pédagogiques habituelles. Ce n'est qu'au moment de remplir le questionnaire qui leur était destiné qu'ils ont réalisé qu'ils s'éloignaient parfois considérablement du modèle de Tardif (1997). Certains ont d'ailleurs mentionné au cours de la recherche qu'ils s'attardaient peu au transfert des connaissances et que, dorénavant, ils y apporteraient une attention particulière. Ainsi, leur

participation à cette recherche leur aura permis de réfléchir davantage à leurs pratiques pédagogiques.

Lorsqu'ils ont été informés de certains résultats, notamment en lien avec la perception qu'ont les étudiants de leur enseignement, des enseignants se sont aussi sentis confortés dans leurs pratiques et ont avoué être contents de voir que leurs efforts pour aider leurs étudiants à réussir et pour les motiver dans leurs apprentissages n'étaient pas vains. Ainsi, ils ont réalisé que de mettre l'étudiant au centre de leur enseignement pouvait modifier la perception que ce dernier a d'eux et, surtout, avoir un effet considérable sur sa réussite et sa motivation. Ils ont également pu se rappeler l'importance de leur rôle et l'impact qu'ils peuvent avoir sur les étudiants qu'ils ont devant eux.

Cette recherche peut aussi être utile à tous les enseignants et les conseillers pédagogiques du niveau collégial. L'explication de la problématique de même que les éléments du cadre conceptuel pourront, entre autres, les aider à développer leurs connaissances sur l'enseignement stratégique et, ainsi, alimenter leur réflexion sur la question. Ils trouveront également dans cette recherche des pistes intéressantes concernant l'encadrement pédagogique que les étudiants semblent préférer et considérer comme favorable à leur réussite et à leur motivation. Les enseignants pourront aussi confronter les propos des étudiants à leur pratique et enrichir leurs méthodes pédagogiques, notamment en tenant compte de certains gestes d'enseignement stratégique, de contextes d'apprentissage ainsi que de rôles et de caractéristiques d'enseignants que les étudiants jugent importants et intéressants.

À plus grande échelle, cette recherche peut avoir un impact sur la recherche au collégial, dans le sens où l'enseignement stratégique était surtout l'affaire des niveaux primaire et secondaire; la plupart des recherches recensées s'étant surtout déroulées dans ces milieux. Elle nous interroge sur la possibilité et la pertinence d'utiliser l'enseignement stratégique au collégial. Elle peut également faire réfléchir sur les pratiques enseignantes et la pédagogie au collégial. En effet, les niveaux primaire et secondaire, suite à la réforme, devraient former différemment les élèves, ce qui aura nécessairement un impact sur les autres ordres d'enseignement. Bien que l'enseignement stratégique ne soit pas nouveau, il se distingue tout de même beaucoup de l'enseignement traditionnel souvent privilégié dans l'enseignement supérieur.

5.5 Les limites de la recherche

Une des limites importantes de cette recherche est que ses résultats ne pourront être généralisés à d'autres établissements que le Cégep de la Gaspésie et des Îles, puisque l'étude ne tient compte que de la situation dans ce Collège. Celle-ci pourrait toutefois être reproduite, mais rien n'indique que les résultats seraient semblables.

Des biais relatifs à des variables affectives pourraient aussi avoir faussé certains résultats. Par exemple, certains enseignants se sont impliqués dans la recherche uniquement pour aider la chercheuse, leur ex-collègue de département avec qui ils entretenaient encore des liens. D'ailleurs, quelques enseignants moins convaincus ont tout de même accepté de participer à la recherche. Quant aux étudiants, certains ont pu tenter d'aider leur enseignant

qu'ils appréciaient en modifiant leurs réponses au questionnaire ou lors des entrevues semi-dirigées. Bien qu'il avait été spécifié clairement qu'il ne s'agissait pas d'une évaluation de leur enseignant et de ses pratiques, et qu'il n'y avait ni bonnes ni mauvaises réponses, il était impossible de tout contrôler à ce niveau.

Finalement, quelques limites liées à la méthodologie pourraient avoir influencé les résultats de la recherche. D'abord, la présence occasionnelle en classe de la chercheuse a pu constituer un facteur dérangeant pouvant influencer les données. Entre autres, certains enseignants auraient pu modifier leur enseignement lorsque celle-ci était sur place, ce qui aurait ainsi faussé ses observations. Toutefois, la correspondance entre les réponses des étudiants au questionnaire et les observations de la chercheuse portent à croire que, s'il y a eu des effets, ils sont minimes. Toujours en lien avec la méthodologie, dans le questionnaire destiné aux étudiants, une seule question était posée différemment, ce qui a eu un impact sur les réponses. En effet, à la question 57, qui demandait aux étudiants de spécifier la fréquence des évaluations sommatives, plusieurs ont mentionné « toujours », alors que, dans les faits, les évaluations sommatives sont rares ou occasionnelles. Suivant le canevas de départ, plusieurs étudiants n'ont pas répondu correctement à la question. Ainsi, le renversement des valeurs associées à chaque élément de réponse a eu un effet considérable sur les résultats obtenus à cette question, et a même influencé les résultats totaux pour cette étape traitant d'évaluation. La retranscription des entrevues a également causé certains problèmes. La qualité du français oral de certains étudiants, les nombreuses contractions, les phrases incomplètes et les discours décousus ont exigé une correction méticuleuse des verbatim pour en assurer la compréhension. Bien qu'un travail minutieux

ait été fait pour conserver le sens des propos des étudiants, le risque d'altération du sens de certaines réponses est tout de même présent.

5.6 Les considérations éthiques

Van der Maren (2003) mentionne qu'en recherche il existe trois grands principes déontologiques que le chercheur doit respecter : le consentement libre et éclairé, le respect de la dignité du sujet de même que le respect de la vie privée et la confidentialité. En menant cette recherche, la chercheuse s'est assurée que les participants avaient toutes les informations nécessaires pour porter un jugement et qu'ils les comprenaient, et elle les a assurés qu'ils pouvaient se retirer en tout temps du processus et qu'aucune pression ne serait exercée sur eux. Le tout s'est bien déroulé et personne n'a souhaité abandonner en cours d'étude.

Tout au long de la recherche, la chercheuse a agi dans le plus grand respect avec les participants. Elle s'est également assurée de respecter leur vie privée et la confidentialité des données. Pour ce faire, elle a choisi de ne nommer aucun nom, de ne pas mentionner le sexe des enseignants et de cacher les résultats scolaires. Ainsi, il devient pratiquement impossible d'associer un individu à des données ou des résultats.

CONCLUSION

Cette recherche qualitative visait à observer si l'enseignement stratégique, tel que présenté par Tardif (1997), favorise la réussite des étudiants du collégial dans le cours *Écriture et littérature*, cours de la formation générale affichant le taux d'échec le plus élevé à l'échelle de la province. Plus précisément, deux objectifs étaient poursuivis à travers cette recherche : observer le rôle que peut jouer l'enseignement stratégique dans la réussite des étudiants au cours *Écriture et littérature* et identifier les éléments pertinents qui, selon les étudiants, favorisent leur réussite dans ce cours. Afin de répondre à ces objectifs, une méthodologie mixte a été utilisée. Ainsi, par le biais de questionnaires et d'une grille d'observation directe, des données quantitatives ont pu être collectées auprès de sept enseignants et de leurs étudiants, ceux-ci constituant le premier groupe à l'étude. Ces données ont ensuite pu être mises au service des données qualitatives obtenues lors des entrevues semi-dirigées menées avec les 29 étudiants formant le deuxième groupe à l'étude.

Le but ultime de cette recherche exploratoire était de produire des connaissances qui pourraient ensuite influencer des changements dans les pratiques pédagogiques des enseignants. Bien qu'il ne soit pas possible d'affirmer que l'enseignement stratégique a une influence sur les taux de réussite des groupes à l'étude, les résultats des analyses démontrent qu'il semble y avoir un lien entre l'enseignement stratégique, la réussite et la motivation scolaire dans le premier cours de littérature au collégial. En effet, les réponses

fournies par les étudiants lors des entrevues semi-dirigées suggèrent que ce type d'enseignement peut les aider à réussir le cours et favoriser leur motivation. Les propos des étudiants mettent également en évidence l'importance du rôle de l'enseignant lorsqu'il s'agit de leur motivation et de leur réussite, de même que la valeur qu'ils accordent à la relation qu'ils ont avec leur enseignant.

Malgré le fait que les résultats de cette recherche ne soient pas généralisables, ils offrent des pistes de réflexion intéressantes pour les enseignants ainsi que pour les différents intervenants en matière de réussite scolaire. Ces résultats pourraient aussi influencer les choix et stratégies pédagogiques des enseignants. D'ailleurs, il serait intéressant de poursuivre l'investigation en menant une recherche-action dans le même cours, soit *Écriture et littérature*, et de vérifier si l'application des éléments qu'ont identifiés les étudiants comme étant favorables à leur réussite et à leur motivation peut avoir un impact sur les taux de réussite. Il pourrait aussi être pertinent d'examiner si les attentes et attitudes des enseignants sont différentes lorsqu'ils croient s'adresser à des étudiants performants ou faibles. Ainsi, il serait possible de voir si l'effet Pygmalion influe sur les taux de réussite. Enfin, la présente recherche pourrait également être reproduite dans d'autres cours ou dans différentes disciplines. Cela permettrait d'observer si d'un cours à l'autre ou d'une discipline à l'autre les attentes et besoins des étudiants envers les pratiques enseignantes sont les mêmes.

RÉFÉRENCES

- Altamirano, C. et McKenzie, M.C. (1992). *Interventions motivationnelles pour prévenir les échecs et les abandons : Expérimentation d'un programme motivationnel en première année de techniques d'éducation spécialisée*. Joliette : Cégep Joliette- De Lanaudière.
- Amen, J. (2000). *L'abandon scolaire. On fait aussi cela à l'école*. Montréal : Les Éditions G.G.C.
- Anadon, M. (2006). La recherche dite « qualitative » : de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents. *Recherches qualitatives*, 26 (1), 5-31.
- André, J. (2005). *Éduquer à la motivation. Cette force qui fait réussir*. Paris : Éditions de L'Harmattan.
- Aubert, J.-F. (2005). *Apprentissage et expérimentation de l'enseignement stratégique au niveau collégial*. Rapport de stage, Université du Québec en Outaouais.
- Auger, D. (1996). *La formation par projet et l'enseignement stratégique*. Sherbrooke : Collège de Sherbrooke.
- Bandura, A. (1979). *L'apprentissage social*. Bruxelles : Pierre Mardaga.
- Barbeau, D. (1994). *Analyse de déterminants et d'indicateurs de la motivation scolaire d'élèves du collégial*. Montréal : Collège Bois-de-Boulogne.
- Barbeau, D. (2007). *Interventions pédagogiques et réussite au cégep. Méta-analyse*. Lévis : Les Presses de l'Université Laval.
- Barbeau, D., Montini, A. et Roy, C. (1997). Comment favoriser la motivation scolaire. *Pédagogie collégiale*, 11 (4), 9-13.
- Bardin, L. (2007). *L'analyse de contenu* (1^{re} édition « Quadrige »). Paris : Presses Universitaires de France.
- Beauchesne, C. (1997). À quoi intégrer et adapter les cours de philosophie et de littérature de la formation générale commune? *Pédagogie collégiale*, 10 (4), 5-6.

- Beaudoin, J. (1999). *La littérature au cégep depuis la réforme de l'enseignement collégial de 1994*. Mémoire de maîtrise, Université Laval.
- Berthelot, M. (1991). *Enseigner : Qu'en disent les profs? Rapport d'une recherche menée auprès du personnel enseignant du primaire, du secondaire et du collégial*. Québec : Conseil supérieur de l'éducation.
- Bishop, J.B. et Brenneman, K.A. (1986). An initial assessment of a counseling center's role in retention. *Journal of college student personnel*, 27, 461-462.
- Bissonnette, S., Richard, M. et Gauthier, C. (2005). *Échec scolaire et réforme éducative. Quand les solutions proposées deviennent la source du problème*. St-Nicolas : Les Presses de l'Université Laval.
- Blain, L. (1986). *Abandons et échecs*. Document inédit, Cégep Joliette-De-Launaudière, Joliette.
- Bouchamma, Y. (2002). Relation entre les explications de l'échec scolaire et quelques caractéristiques d'enseignants du collégial. *Revue des sciences de l'éducation*, XXVIII, 649-674.
- Boutin, G. et Daneau, C. (2004). *Réussir. Prévenir et contrer l'échec scolaire*. Montréal : Éditions Nouvelles AMS.
- Brossard, M. et Fijalkow, J. (2002). *Apprendre à l'école : Perspectives piagétienne et vygotskiennes*. Pessac : Presses Universitaires de Bordeaux.
- Carré, P. (2001). *De la motivation à la formation*. Paris : Éditions l'Harmattan.
- Comeau, Y. (1994). *L'analyse des données qualitatives*. Montréal : Université du Québec à Montréal.
- Commission d'évaluation de l'enseignement collégial. (2001a). *Mémoire de la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial sur la situation de l'enseignement du français, langue d'enseignement et littérature, ainsi que sur l'enseignement des langues secondes, français et anglais, dans les établissements d'enseignement collégial du Québec présenté à la Commission des États généraux sur la situation et l'avenir de la langue française au Québec*. [s.l.]
- Conseil des collèges, Gouvernement du Québec. (1988). *La réussite, les échecs et les abandons au collégial*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- Conseil des collèges, Gouvernement du Québec. (1992). *L'enseignement collégial : des priorités pour un renouveau de la formation*. Québec : Ministère de l'Éducation.

- Cyrenne, D. et Lacombe, H. (1997). *Le tutorat maître-élève : mesure d'aide à la réussite au collégial*. Québec : Collège Mérici.
- Deslauriers, J.-P. (1987). *Les méthodes de la recherche qualitative*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Deslauriers, J.-P. (1991). *Recherche qualitative : Guide pratique*. Montréal : McGraw-Hill Éditeurs.
- Dolle, J.-M. (1997). *Pour comprendre Jean Piaget* (3^e édition). Paris : Dunod.
- Drosile-Vasconcellos, M. (2006). *Obstacles et succès scolaires*. France : Université Charles-de-Gaulle.
- Dubuc, Y. (2001). *Effets d'un programme d'intervention à composantes métacognitives et motivationnelles sur la perception de compétence et le rendement scolaire en lecture d'élèves à risque de première année*. Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal.
- Duchesne, S. et Larose, S. (2000). Les comportements interpersonnels de tuteurs-enseignants et l'intégration des élèves aux études collégiales. *Revue des sciences de l'éducation*, XXVI, 571-600.
- Duquette, M. (1999). *Vers un modèle amélioré de l'enseignement de la littérature au collégial*. Mémoire de maîtrise, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Rouyn-Noranda.
- Falardeau, E. (2002). *Pistes d'entrée pour la lecture de textes littéraires au collégial*. Thèse de doctorat, Université Laval.
- Fournier, L. (1999). *L'effet d'un enseignement stratégique sur la motivation d'élèves dans le cadre de l'apprentissage du français en première secondaire*. Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Rimouski, Rimouski.
- Frank, A.C. et Kirk, B.A. (1975). Differences in outcomes for users and nonusers of university counseling and psychiatric services : A 5-year accountability study. *Journal of counseling psychology*, 22, 252-258.
- Goupil, G. et Lusignan, G. (1993). *Apprentissage et enseignement en milieu scolaire*. Boucherville : Gaëtan Morin Éditeur Ltée.
- Gouvernement du Québec. (1996). *Les États généraux sur l'Éducation 1995-1996. Exposé de la situation*. Québec : Ministère de l'Éducation.

- Jones, B. F., Palincsar, A. S., Ogle, D. S. et Carr, E. G. (1987). *Strategic teaching and learning : Cognitive instruction in the content areas*. Alexandria, VA : Association for Supervision and Curriculum Development.
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2000). *Introduction à la recherche en éducation*. Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2004). *La recherche en éducation : étapes et approches*. Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Katz, I. (1967). The socialisation of academic motivation in minority group children, *Levine, Nebraska Symposium in Motivation*. Lincoln : University of Nebraska Press.
- Knoll, M. K. (1987). Foreward. In B.F. Jones, A. S. Palincsar, D. S. Ogle et E. G. Carr (dir.), *Strategic teaching and learning : Cognitive instruction in the content areas* (p. VII-VIII). Alexandria, VA : Association for Supervision and Curriculum Development.
- Legendre, R. (2002). *Stop aux réformes scolaires. Pour dénouer la crise... maintenant!* Montréal : Guérin Éditeur ltée.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3^e éd.). Montréal : Guérin Éditeur ltée.
- Legrain, H. (2003). *Motivation à apprendre : Mythe ou réalité? : point d'étape des recherches en psychologie*. Paris : Éditions l'Harmattan.
- Lévesque, M. et Pageau, D. (1990). *La persévérance aux études. La conquête de la toison d'or ou l'appel des sirènes*. Québec : Ministère de l'enseignement supérieur et de la science, Direction générale de l'enseignement collégial.
- Lieury, A. et De La Haye, F. (2004). *Psychologie cognitive de l'éducation*. Paris : Dunod.
- Marcotte, P. (1994). La formation générale. *Québec français*, 95, 78-79.
- Martin, L. (1994). *La motivation à apprendre : Plus qu'une simple question d'intérêt!* Montréal : Commission des écoles catholiques de Montréal.
- Mayer, R., Ouellet, F., Saint-Jacques, M.-C., Turcotte, D. et collaborateurs. (2000). *Méthodes de recherche en intervention sociale*. Montréal : Gaëtan Morin, éditeur.

- Merriam, S.B. and Associates (2002). *Qualitative Research in Practice. Examples for discussion and analysis*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Ministère de l'Éducation du Québec, Gouvernement du Québec. (1997). *Prendre le virage du succès. Plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec, Gouvernement du Québec. (2001). *Plan d'action pour la valorisation du français, langue d'enseignement*. [s.l.] : Bibliothèque nationale du Québec.
- Moss, P.A. (1996). Enlarging the dialogue in educational measurement : Voices from interpretative research traditions. *Educational researcher*, 25, 20-28, 43.
- Parent, G. (2003). *Méthodes quantitatives en sciences humaines*. Anjou : Les Éditions CEC inc.
- Parent, G. et Paquin, A. (1994). Enquête auprès des décrocheurs sur les raisons de leur abandon scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, XX, 697-718.
- Pascarella, E.T., Terenzini, P.T. et Hibbel, J. (1978). Student-faculty interactional settings and their relationship to predicted academic performance. *Journal of higher education*, 49, 450-463.
- Piaget, J. (1988). *Psychologie et pédagogie*. France : Folio essais.
- Piaget, J. (1996). *L'épistémologie génétique* (5^e édition). Paris : Presses universitaires de France.
- Pinard, R., Potvin, P. et Rousseau, R. (2004). Le choix d'une approche méthodologique mixte de recherche en éducation. *Recherches qualitatives*, 24, 58-82.
- Poupart, Deslauriers, Groulx Laperrière, Mayer et Pires (Groupe de recherche interdisciplinaire sur les méthodes qualitatives). (1997). *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Montréal : Gaëtan Morin, éditeur.
- Presseau, A. (2004). *Intégrer l'enseignement stratégique dans sa classe*. Montréal : Les Éditions de la Chenelière inc.
- Quesnel, C. et al. (2006). *Accompagnement virtuel personnalisé : motivation et réussite scolaire : rapport de recherche PREP*. Montréal : Collège Jean-de-Brébeuf.
- Robidas, G. (1989). *Psychologie de l'apprentissage : un système d'apprentissage-enseignement personnalisé*. Brossard : Éditions Behaviora inc.

- Sabourin, P. (2009). L'analyse de contenu. Dans Gauthier, B. (Dir.). *Recherche sociale, de la problématique à la collecte des données* (p. 415-444). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Saint-Onge, M. (1993). *Moi j'enseigne, mais eux apprennent-ils?* (2^e édition). Laval : Éditions Beauchemin.
- Slicker, E.K. et Palmer, D.J. (1993). Mentoring at-risk high school students : Evaluation of a school-based program. *The school counselor*, 40, 12-19.
- Sokoty, K.H. (1996). *Élaboration d'un modèle opératoire d'enseignement stratégique appliqué à l'apprentissage au secondaire*. Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal.
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique : L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : Les Éditions LOGIQUES.
- Tardif, J. (1997). *Pour un enseignement stratégique : L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : Les Éditions LOGIQUES.
- Taylor, S.-J. et Bogdan, R. (1984). *Introduction to qualitative research methods : the search for meanings* (2nd ed.). Toronto : J. Wiley.
- Terrill, R. et Ducharme, R. (1994). *Passage secondaire-collégial : caractéristiques étudiantes et rendement scolaire*. Québec : Les Publications du Québec.
- Vallerand, R.J. et Thill, E.E. (1993). *Introduction à la psychologie de la motivation*. Laval : Éditions Études Vivantes.
- Van der Maren, J-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2^e éd.). Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Van der Maren, J-M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie. Des modèles pour l'enseignement*. (2^e édition), Bruxelles : Édition De Boeck Université.
- Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. St-Laurent : Éditions du Renouveau pédagogique Inc.
- Viau, R. (2009). *La motivation à apprendre en milieu scolaire*. St-Laurent : Éditions du Renouveau pédagogique Inc.
- Weinstein, C. E. et Hume, L. M. (2001). *Stratégies pour un apprentissage durable*. Paris : De Boeck Université.

Wilson, S.B., Mason, T.W. et Ewing, M.J.M. (1997). Evaluating the impact of receiving university-based counseling services on student retention. *Journal of counseling psychology*, 44 (3), 316-320.

Sites WEB

Bordage, J. [s.d.]. (Page consultée le 4 novembre 2003). *Fédération des Associations de Parents des Cégeps du Québec*, [En ligne]. Adresse URL : <http://www3.sympatico.ca/fap/planres.html>.

Commission d'évaluation de l'enseignement collégial. (2001b). (Page consultée le 2 octobre 2003). *Évaluation de la mise en œuvre de la composante de formation générale des programmes d'études*. [En ligne]. Adresse URL : http://www.ceec.gouv.qc.ca/publications/SYNTHESES/FGenerale_Synthese.pdf.

Conseil supérieur de l'éducation. (1997). (Page consultée le 16 novembre 2008). *Pour une formation générale bien enracinée dans les études techniques collégiales*. Allocution prononcée par Madame Céline Saint-Pierre, présidente du Conseil supérieur de l'éducation, à l'occasion du lancement de l'avis, au Collège Ahuntsic, Montréal. [En ligne]. Adresse URL : <http://www.cse.gouv.qc.ca/FR/Panorama97-11-4al-SY/index.html>.

Conseil supérieur de l'éducation. (1999). (Page consultée le 12 avril 2009). *Pour une meilleure réussite scolaire des garçons et des filles*. [En ligne]. Adresse URL : <http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/facteurs.pdf>

Ministère de l'Éducation du Québec. (2003). (Page consultée le 3 décembre 2003). *Indicateurs de l'éducation*. [En ligne]. Adresse URL : <http://www.meq.gouv.qc.ca/stat/indic03/indic03F/if03506.pdf>.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du sport. (2007a). (Page consultée le 24 juillet 2008). *La réussite de tous, un des plus grands défis de l'éducation*, [En ligne]. Adresse URL : http://www.mels.gouv.qc.ca/publications/plan_reussite/index.htm.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du sport. (2007b). (Page consultée le 24 juillet 2008). *Motivation, soutien et évaluation : Les clés de la réussite des élèves*, [En ligne]. Adresse URL : http://www.mels.gouv.qc.ca/stat/recherche/doc07/MotivationSoutienEvaluation_ClesReussteEleves_f.pdf.

- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2009). (Page consultée le 12 novembre 2009). *Description de la formation générale*. [En ligne]. Adresse URL : <http://www.mels.gouv.qc.ca/ens-sup/ens-coll/Cahiers/cours-comp/comp.asp?NoObj=0001>.
- Service régional d'admission du Montréal métropolitain. [s.d.]. (Page consultée le 16 novembre 2008). *PSEP : Profil Scolaire des Étudiants par Programme*. [En ligne]. Adresse URL : <http://psep.sram.qc.ca/>.
- Soltész, J.A. (1997). (Page consultée le 5 décembre 2003). « Alléger le contenu du cours 101 », *Correspondance*. [En ligne]. Adresse URL : <http://www.ccdmd.qc.ca/correspo/Corr2-2/Alleger.html>.
- Trudel, L., Simard, C. et Vonarx, N. (2007). (Page consultée le 19 avril 2009). « La recherche qualitative est-elle nécessairement exploratoire? ». *Recherches qualitatives*, (Hors série), 5, 38-45. [En ligne]. Adresse URL : <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html>.

APPENDICE 1

TABLEAU DES GESTES ET DES ACTES D'ENSEIGNEMENT STRATÉGIQUE RÉPARTIS SELON LES PHASES DU MODÈLE THÉORIQUE DE TARDIF

Tableau des gestes et des actes d'enseignement stratégique répartis selon les phases du modèle théorique de Tardif (1997)¹⁴

GESTES D'ENSEIGNEMENT STRATÉGIQUE	ACTES D'ENSEIGNEMENT ASSOCIÉS À CES GESTES
Phase I : La préparation de l'apprentissage	
But : Donner un sens à ce qui est demandé à l'étudiant	
Étape 1 : Discussion des objectifs de la tâche	
G1- L'enseignant définit la nature de la tâche.	A1- Il présente ce en quoi consiste la tâche qu'il demande de faire. A2- Il explique les exigences de la tâche. A3- Il explique en quoi la tâche est appropriée à la situation. A4- Il démontre ce que l'étudiant peut retirer de la tâche, aux plans personnel, professionnel ou social. A5- Il situe le niveau de difficulté de la tâche.
G2- L'enseignant indique les objectifs spécifiques d'apprentissage reliés à cette tâche.	A6- Il présente les objectifs spécifiques de la tâche ou les résultats à atteindre. A7- Il vérifie l'interprétation que l'étudiant se fait des objectifs de la tâche. A8- Il fait le lien entre cette tâche et les connaissances qui s'y rattachent.
G3- L'enseignant définit de façon opérationnelle, en présence de l'étudiant, les critères qui seront utilisés pour évaluer sa performance.	A9- Il indique comment se fera l'évaluation relativement à cette tâche. A10- Il précise ce que l'étudiant doit maîtriser et ce qui sera effectivement évalué par rapport à cette tâche.
Étape 2 : Survol du matériel	
G4- L'enseignant familiarise l'étudiant avec le matériel qu'il a préparé et qu'il met à sa disposition.	A11- Il présente l'ensemble du matériel disponible pour faire la tâche. A12- Il indique les avantages du matériel mis à la disposition de l'étudiant. A13- Il relève les limites ou les inconvénients de ce matériel. A14- Il suggère du matériel complémentaire.
G5- L'enseignant distingue ce qui est important de ce qui l'est moins dans le matériel disponible.	A15- Il souligne ce qui est important dans le matériel disponible.

¹⁴ Tableau conçu à partir de la grille des gestes et des actes d'enseignement stratégique présentée à l'annexe 2 du rapport de recherche *La formation par projet et l'enseignement stratégique* d'Auger (1996).

GESTES D'ENSEIGNEMENT STRATÉGIQUE	ACTES D'ENSEIGNEMENT ASSOCIÉS À CES GESTES
G6- L'enseignant fournit les patrons d'organisation de la tâche.	A16- Il guide l'étudiant quant à la façon d'utiliser le matériel et les informations. A17- Il explique les étapes de réalisation de la tâche.
Étape 3 : Activation des connaissances	
G7- L'enseignant fait appel aux connaissances disponibles dans la mémoire à long terme de l'étudiant pour traiter une nouvelle information.	A18- Il vérifie, avant de traiter une nouvelle matière, les connaissances antérieures que l'étudiant possède sur le sujet. A19- Il s'assure que les connaissances antérieures de l'étudiant soient exactes et suffisantes. A20- Il établit les liens avec les connaissances antérieures et les autres connaissances à acquérir. A21- Il incite l'étudiant à se souvenir de ses connaissances (mémoire à long terme) pour accomplir la tâche (mémoire à court terme).
G8- L'enseignant introduit les préalables qui soutiennent le transfert des connaissances.	A22- Il indique à l'étudiant dans quelles conditions il peut mettre ses connaissances en pratique. A23- Il introduit des contre-exemples de situations où les connaissances antérieures de l'étudiant ne s'appliquent pas (pour limiter les erreurs d'application et la surgénéralisation).
Étape 4 : Direction et attention de l'intérêt	
G9- L'enseignant propose une série d'interrogations dirigées vers le but de la tâche.	A24- Il place l'étudiant face à un problème à résoudre, une solution à trouver (Il crée un déséquilibre cognitif). A25- Il insiste sur les buts de la tâche proposée : apprendre et connaître. A26- Il soulève des questions sur le « pourquoi » de la tâche proposée.
G10- L'enseignant aborde avec l'étudiant ce à quoi il attribue ses réussites ou ses échecs dans ce genre de tâche et il insiste sur les stratégies cognitives ou métacognitives appropriées.	A27- Il vérifie à quoi l'étudiant attribue ses réussites ou ses échecs dans ce genre de tâche. A-28 Il insiste sur l'importance de savoir traiter les informations et de réutiliser ses connaissances (importance des stratégies cognitives). A29- Il démontre avec évidence que l'étudiant peut avoir le contrôle sur ses apprentissages.
Phase II : La présentation du contenu But : Assurer l'acquisition des connaissances	
Étape 1 : Le traitement des informations	
G11- L'enseignant s'assure que l'étudiant recourt à ses	A30- Il présente un modèle d'exécution de la tâche en illustrant ses différentes phases de réalisation.

GESTES D'ENSEIGNEMENT STRATÉGIQUE	ACTES D'ENSEIGNEMENT ASSOCIÉS À CES GESTES
connaissances antérieures pour réaliser la tâche.	A31- Il fournit une rétroaction à l'étudiant sur les liens qu'il fait entre ses anciennes connaissances et les nouvelles informations.
G12- L'enseignant pose fréquemment des questions tant sur le fond que sur la forme.	<p>A32- Il pose des questions sur le contenu, en particulier sur les connaissances nouvelles.</p> <p>A33- Il pose des questions sur la façon de traiter les informations.</p> <p>A34- Il met en évidence les informations importantes.</p> <p>A35- Il illustre la procédure à suivre ou la séquence des actions pour accomplir la tâche (connaissances procédurales).</p> <p>A36- Il montre dans quelles conditions (circonstances) l'étudiant peut utiliser ses connaissances (connaissances conditionnelles).</p>
G13- L'enseignant discute avec l'étudiant des forces et des faiblesses de ses stratégies.	<p>A37- Il commente la logique de l'étudiant dans sa façon de traiter et d'utiliser l'information.</p> <p>A38- Il relève les forces et les faiblesses de l'étudiant quant à sa façon de traiter l'information.</p> <p>A39- Il vérifie avec l'étudiant dans quelle mesure sa façon de traiter les informations lui permet d'arriver au but avec rapidité.</p> <p>A40- Il propose à l'étudiant des façons de traiter les informations comme le ferait un expert en la matière.</p> <p>A41- Il lui suggère des correctifs permettant de développer des nouvelles connaissances (déclaratives, procédurales, conditionnelles).</p>
Étape 2 : L'intégration des connaissances	
G14- L'enseignant collabore étroitement avec l'étudiant à la sélection de ce qui est important de retirer de la tâche qu'il a réalisée.	<p>A42- Il met en évidence le fait que l'étudiant construit lui-même ses connaissances.</p> <p>A43- Il insiste sur la façon qu'a l'étudiant de traiter et d'utiliser ses connaissances, sur les stratégies cognitives qu'il utilise.</p> <p>A44- Il donne des exemples; il a recours à des analogies, des comparaisons, des métaphores, des images; il invite l'étudiant à donner lui-même de tels exemples (recours à des méthodes facilitant la mémorisation de connaissances déclaratives comme des définitions, des concepts, des notions...).</p> <p>A45- Il fait des schémas, des plans, des tableaux pour</p>

GESTES D'ENSEIGNEMENT STRATÉGIQUE	ACTES D'ENSEIGNEMENT ASSOCIÉS À CES GESTES
	<p>aider l'étudiant à organiser ses connaissances, ou il l'invite à procéder de cette façon.</p> <p>A46- Quand il y a une procédure à apprendre, il présente la séquence complète des actions à faire (connaissances procédurales).</p> <p>A47- Lorsqu'il y a une procédure relativement élaborée à apprendre, il la décompose en étapes.</p> <p>A48- Lorsqu'une tâche dépend de plusieurs conditions, il souligne effectivement toutes les conditions requises pour l'appliquer (connaissances conditionnelles : le quand et le pourquoi des choses, distinguer, reconnaître, choisir, classifier, catégoriser, évaluer...).</p> <p>A49- Il utilise des situations comportant des erreurs (exemples erronés, contre-exemples) pour aider l'étudiant à distinguer les cas de mauvaise application de ses connaissances.</p>
Étape 3 : L'assimilation des connaissances	
<p>G15- L'enseignant modèle ou guide, selon le niveau d'autonomie de l'étudiant, l'orchestration des nouvelles informations avec les connaissances antérieures.</p>	<p>A50- Il demande à l'étudiant d'identifier les nouvelles connaissances acquises.</p> <p>A51- Il fait préciser par l'étudiant les liens entre ses nouvelles connaissances et ses connaissances antérieures.</p> <p>A52- Avec l'étudiant, il met en relief les changements survenus dans ses connaissances.</p> <p>A53- Il demande à l'étudiant de déterminer son degré d'efficacité dans la façon de traiter et d'utiliser l'information (dans l'usage de ses stratégies cognitives).</p>
<p>G16- L'enseignant provoque l'interaction entre les étudiants.</p>	<p>A54- Il place l'étudiant dans une situation l'obligeant à coopérer ou à interagir avec les autres étudiants.</p> <p>A55- Il demande à l'étudiant d'agir à titre d'expert (comme personne-ressource) sur le sujet auprès de collègues.</p>
<p>Phase III : L'application et le transfert des connaissances But : Appliquer les nouvelles connaissances dans des situations de la vie réelle en dehors de la classe</p>	
Étape 1 : Évaluation formative et sommative des apprentissages	
<p>G17- L'enseignant place l'étudiant dans un contexte qui lui permet de prendre connaissance explicitement de son niveau de</p>	<p>A56- Il fait en premier des évaluations formatives qui ont pour but d'informer l'étudiant sur ce qu'il a appris.</p> <p>A57- Dans un deuxième temps, si cela est nécessaire, il</p>

GESTES D'ENSEIGNEMENT STRATÉGIQUE	ACTES D'ENSEIGNEMENT ASSOCIÉS À CES GESTES
maîtrise des nouvelles connaissances.	procède à des évaluations sommatives.
G18- L'enseignant discute avec l'étudiant du degré de certitude de ses connaissances.	A58- Il rend l'étudiant conscient de ce qu'il maîtrise et ne maîtrise pas et de ce qui constitue des connaissances incertaines (Exemple : demander à l'étudiant de lui dire les connaissances avec lesquelles il peut faire quelque chose).
G19- Après l'évaluation formative, l'enseignant discute avec l'étudiant de la valeur de ses nouvelles connaissances.	A59- Il aide l'étudiant à relever ses forces (éléments de connaissances qui ont atteint un niveau très acceptable de maîtrise). A60- Il aide l'étudiant à relever ses faiblesses (éléments de connaissances qui doivent être améliorés).
Étape 2 : L'organisation des connaissances en schémas	
G20- L'enseignant structure avec l'étudiant les connaissances déclaratives, conditionnelles et procédurales qui ont trait à un même réel.	A61- Il aide l'étudiant à relier lui-même ses connaissances à un même sujet ou à un même ensemble dans la mémoire à long terme A62- Il aide l'étudiant à faire lui-même les liens entre ses nouvelles connaissances et ses connaissances antérieures. A63- Il amène l'étudiant à créer des liens entre les différentes catégories de connaissances (déclaratives, procédurales et conditionnelles). A64- Il place l'étudiant en situation de reconnaître lui-même dans quelles conditions (professionnelles ou de la vie courante) il peut utiliser ses connaissances.
Étape 3 : Le transfert et l'extension des connaissances	
G21- L'enseignant insiste sur les connaissances conditionnelles (à la base du transfert).	A65- Il fait en sorte que l'étudiant exerce ses nouvelles connaissances dans des situations de la vie réelle, en dehors de la classe; il propose des exercices de transfert à cet effet. A66- Il détermine avec l'étudiant les moments et les lieux où il est adéquat de recourir à ses nouvelles connaissances.
G22- L'enseignant précise les conditions à la base du transfert.	A67- Il distingue avec l'étudiant les conditions essentielles (des conditions secondaires) au transfert des connaissances, les conditions essentielles permettant de mettre en pratique ses connaissances.
G23- L'enseignant favorise le transfert des connaissances en montrant des méthodes de résolution de problèmes.	A68- Il enseigne explicitement des stratégies de résolution de problèmes.

APPENDICE 2

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT – ENSEIGNANTS

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT – ENSEIGNANTS

Titre du projet de recherche : L'enseignement stratégique : démarche pouvant favoriser la réussite scolaire des étudiants du collégial dans le cours <i>Écriture et littérature</i>?

Nom de la chercheuse : Chantal Arbour
--

Ce formulaire de consentement n'est qu'un élément de la méthode de prise de décision éclairée qui a pour but de vous donner une idée générale de la nature de la recherche et ce qu'entraîne votre participation. N'hésitez jamais à demander plus de renseignements. Veuillez prendre le temps de lire attentivement ce qui suit afin de bien comprendre toutes les informations.

1. But de la recherche

Comme mentionné lors de la rencontre d'information, cette recherche a pour objectif général d'observer si l'utilisation du « modèle » d'enseignement stratégique, tel que conçu par Jacques Tardif, peut favoriser la réussite scolaire des étudiants du collégial dans le cours *Écriture et littérature*. Plus précisément, elle vise à observer si l'enseignement stratégique a un effet sur les taux de réussite dans ce cours et à identifier les éléments que les étudiants jugent favorables à leur réussite.

2. Description de votre participation au projet

En participant à cette recherche, vous acceptez de :

- remplir un questionnaire visant à évaluer votre enseignement;
- permettre à la chercheuse d'assister à certains de vos cours afin de vous observer;
- permettre à la chercheuse, entre les semaines 12 et 15, d'utiliser 30 à 45 minutes d'un de vos cours afin que vos étudiants puissent remplir un questionnaire;
- permettre à la chercheuse d'utiliser toutes les informations recueillies afin de mener à bien la recherche.

3. Avantages directs et indirects de la recherche

Si les résultats de cette recherche font ressortir que, effectivement, l'utilisation du modèle théorique de Tardif favorise la réussite des étudiants dans le cours *Écriture et Littérature*, il y aura des bénéfices pour les étudiants, les enseignants et le Collège. Entre autres, la connaissance des éléments favorisant la réussite des étudiants aidera les enseignants à orienter leurs actions futures afin d'en tirer avantage. Cette recherche pourrait également avoir un effet d'entraînement et peut-être inspirer des changements ailleurs dans le collège ou dans d'autres établissements d'enseignement.

4. Confidentialité

Seule la chercheuse aura accès aux renseignements recueillis. Dans le mémoire, uniquement le nom de l'établissement où se déroule la recherche sera mentionné. La direction est en accord avec la démarche. Quant aux noms des participants, ils demeureront confidentiels. Les enseignants seront représentés par des lettres (Enseignant A – B – C, etc.). Ainsi, ni eux ni leurs étudiants ne pourront être identifiés. De plus, les noms de ces derniers ne seront pas connus de la chercheuse. Toutefois, afin de comparer les groupes entre eux, les résultats scolaires des participants seront utilisés.

L'information recueillie sera conservée jusqu'au dépôt final du mémoire. Par la suite, tout le matériel sera détruit.

5. Autre information

Tout au long de la recherche, vous disposerez d'informations nouvelles et à jour sur l'avancement des travaux. Votre signature atteste que vous avez clairement compris les renseignements concernant votre participation au projet de recherche et indique que vous acceptez d'y participer. Elle ne signifie pas que vous acceptez d'aliéner vos droits et de libérer la chercheuse de ses responsabilités juridiques ou professionnelles. Vous êtes libre de vous retirer en tout temps de l'étude. Votre participation devant être aussi éclairée que votre décision initiale, vous devez en connaître tous les tenants et aboutissants au cours du déroulement de la recherche. En conséquence, vous ne devez jamais hésiter à demander des éclaircissements ou de nouveaux renseignements au cours du projet. Pour tout renseignement sur le projet de recherche, veuillez communiquer avec :

Chantal Arbour	368-2201, poste 1633
----------------	----------------------

Nom du participant

Signature

Date

Nom de la chercheuse

Signature

Date

Veillez conserver un exemplaire de ce formulaire pour vos dossiers.

APPENDICE 3

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT – ÉTUDIANTS

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT – ÉTUDIANTS

Titre du projet de recherche : L'enseignement stratégique : démarche pouvant favoriser la réussite scolaire des étudiants du collégial dans le cours <i>Écriture et littérature</i>?

Nom de la chercheuse : Chantal Arbour
--

Ce formulaire de consentement n'est qu'un élément de la méthode de prise de décision éclairée qui a pour but de vous donner une idée générale de la nature de la recherche et ce qu'entraîne votre participation. N'hésitez jamais à demander plus de renseignements. Veuillez prendre le temps de lire attentivement ce qui suit afin de bien comprendre toutes les informations.

6. But de la recherche

Comme mentionné lors de la rencontre d'information, cette recherche a pour objectif général d'observer si l'utilisation du « modèle » d'enseignement stratégique, tel que conçu par Jacques Tardif, peut favoriser la réussite scolaire des étudiants du collégial dans le cours *Écriture et littérature*. Plus précisément, elle vise à observer si l'enseignement stratégique a un effet sur les taux de réussite dans ce cours et à identifier les éléments que les étudiants jugent favorables à leur réussite.

7. Description de votre participation au projet

En participant à cette recherche, vous acceptez de :

- remplir un questionnaire visant à évaluer l'enseignement de votre enseignant(e);
- permettre à la chercheuse d'utiliser toutes les informations recueillies afin de mener à bien la recherche.

8. Avantages directs et indirects de la recherche

Si les résultats de cette recherche font ressortir que, effectivement, l'utilisation du modèle théorique de Tardif favorise la réussite des étudiants dans le cours *Écriture et Littérature*, il y aura des bénéfices pour les étudiants, les enseignants et le Collège. Entre autres, la connaissance des éléments favorisant la réussite des étudiants aidera les enseignants à orienter leurs actions futures afin d'en tirer avantage. Cette recherche pourrait également avoir un effet d'entraînement et peut-être inspirer des changements ailleurs dans le collège ou dans d'autres établissements d'enseignement.

9. Confidentialité

Seule la chercheuse aura accès aux renseignements recueillis. Dans le mémoire, uniquement le nom de l'établissement où se déroule la recherche sera mentionné. La direction est en accord avec la démarche. Quant aux noms des participants, ils demeureront confidentiels. Les enseignants seront représentés par des lettres (Enseignant A – B – C, etc.). Ainsi, ni eux ni leurs étudiants ne pourront être identifiés. De plus, les noms de ces derniers ne seront pas connus de la chercheuse. Toutefois, afin de comparer les groupes entre eux, les résultats scolaires des participants seront utilisés.

L'information recueillie sera conservée jusqu'au dépôt final du mémoire. Par la suite, tout le matériel sera détruit.

10. Autre information

Tout au long de la recherche, vous disposerez d'informations nouvelles et à jour sur l'avancement des travaux. Votre signature atteste que vous avez clairement compris les renseignements concernant votre participation au projet de recherche et indique que vous acceptez d'y participer. Elle ne signifie pas que vous acceptez d'aliéner vos droits et de libérer la chercheuse de ses responsabilités juridiques ou professionnelles. Vous êtes libre de vous retirer en tout temps de l'étude. Votre participation devant être aussi éclairée que votre décision initiale, vous devez en connaître tous les tenants et aboutissants au cours du déroulement de la recherche. En conséquence, vous ne devez jamais hésiter à demander des éclaircissements ou de nouveaux renseignements au cours du projet. Pour tout renseignement sur le projet de recherche, veuillez communiquer avec :

Chantal Arbour	368-2201, poste 1633
----------------	----------------------

_____	_____	_____
Nom du participant	Signature	Date

_____	_____	_____
Nom de la chercheuse	Signature	Date

Aimeriez-vous participer à l'entrevue semi-dirigée durant laquelle vous aurez à vous exprimer sur les facteurs favorisant votre réussite et influant sur votre motivation :

OUI NON

Si oui :

(Signature du participant)

(Numéro de téléphone)

N.B. Veuillez conserver un exemplaire de ce formulaire pour vos dossiers.

APPENDICE 4

**QUESTIONNAIRE – ENSEIGNANTS :
LES GESTES D'ENSEIGNEMENT**

LES GESTES D'ENSEIGNEMENT¹ QUESTIONNAIRE - ENSEIGNANTS :

Titre de la recherche : L'enseignement stratégique pour favoriser la réussite des étudiants du collégial dans le cours *Écriture et littérature*

Chercheure : Chantal Arbour, étudiante à la maîtrise en éducation à l'Université du Québec à Rimouski

INFORMATIONS GÉNÉRALES :

Le questionnaire suivant vise à mesurer votre degré d'utilisation de l'enseignement stratégique afin de vérifier si ce type d'enseignement a un impact sur la réussite des étudiants dans le cours *Écriture et Littérature*.

Ceci ne constitue donc pas une évaluation de votre enseignement.

Nous vous demandons uniquement de bien suivre les directives et de répondre le plus sincèrement possible.

Vous remarquerez sans doute que plusieurs questions sont semblables mais, en fait, elles traitent d'aspects différents.

En tout temps, si vous sentez le besoin de faire clarifier certains éléments du questionnaire, vous pouvez poser des questions à la chercheure.

Nous tenons, encore une fois, à vous assurer de l'entière confidentialité de vos réponses.

Merci de votre participation !

CONSIGNES :

Votre travail consiste à dire dans quelle mesure vous avez l'habitude de poser les gestes pédagogiques décrits ci-dessous.

Pour chaque énoncé, indiquez la fréquence du geste en cochant la case appropriée.

Une fois le questionnaire complété, veuillez le remettre à la chercheure.

DURÉE ESTIMÉE DU TEMPS DE RÉPONSE : Entre 30 et 45 minutes.

1. Questionnaire conçu à partir de la fiche d'observation des actes d'enseignement utilisée par deux étudiants présentée à l'annexe 6 du rapport de recherche « La formation par projet et l'enseignement stratégique » de Auger (1996).

I- Discussion des objectifs de la tâche

Toujours	La plupart du temps	Occasionnellement	Rarement	Jamais
A	B	C	D	E

Note : le terme «tâche» employé ci-dessous fait référence à l'un ou l'autre des éléments suivants : le sujet traité, l'activité à faire, les connaissances à acquérir.

- | | | | | | |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1- Je présente à l'étudiant ce en quoi consiste la tâche à faire. | <input type="checkbox"/> |
| 2- J'explique les exigences de la tâche. | <input type="checkbox"/> |
| 3- J'explique en quoi la tâche est appropriée à la situation. | <input type="checkbox"/> |
| 4- Je démontre ce que l'étudiant peut retirer de la tâche, aux plans personnel, professionnel ou social. | <input type="checkbox"/> |
| 5- Je situe le niveau de difficulté de la tâche. | <input type="checkbox"/> |
| 6- Je présente les objectifs spécifiques de la tâche ou les résultats à atteindre. | <input type="checkbox"/> |
| 7- Je vérifie l'interprétation que l'étudiant se fait des objectifs de la tâche. | <input type="checkbox"/> |
| 8- Je fais le lien entre cette tâche et les connaissances qui s'y rattachent. | <input type="checkbox"/> |
| 9- J'indique comment se fera l'évaluation relativement à cette tâche. | <input type="checkbox"/> |
| 10- Je précise ce que l'étudiant doit maîtriser et ce qui sera effectivement évalué par rapport à cette tâche. | <input type="checkbox"/> |

II- Le survol du matériel

Note : le terme «matériel» employé ci-dessous fait référence à l'un ou l'autre des éléments suivants : volumes, notes de cours, guide, plans, exercices, travaux et examens déjà effectués, etc.

- | | | | | | |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 11- Je présente l'ensemble du matériel disponible pour faire la tâche. | <input type="checkbox"/> |
| 12- J'indique les avantages du matériel mis à la disposition de l'étudiant. | <input type="checkbox"/> |
| 13- Je relève les limites ou les inconvénients de ce matériel. | <input type="checkbox"/> |
| 14- Je suggère du matériel complémentaire. | <input type="checkbox"/> |
| 15- Je souligne ce qui est important dans le matériel disponible. | <input type="checkbox"/> |
| 16- Je les guide quant à la façon d'utiliser le matériel et les informations. | <input type="checkbox"/> |
| 17- J'explique les étapes de réalisation de la tâche. | <input type="checkbox"/> |

III- Le rappel des connaissances

Toujours	La plupart du temps	Occasionnellement	Rarement	Jamais
A	B	C	D	E

Note : l'expression «connaissances antérieures» employée ci-dessous fait référence aux connaissances que l'étudiant possède au moment de débiter la tâche.

- 18- Je vérifie, avant de traiter une nouvelle matière, les connaissances antérieures que l'étudiant possède sur le sujet.
- 19- Je m'assure que les connaissances antérieures de l'étudiant soient exactes et suffisantes.
- 20- J'établis les liens entre les connaissances antérieures et les autres connaissances à acquérir.
- 21- J'incite l'étudiant à se souvenir de ses connaissances pour accomplir la tâche.
- 22- J'indique à l'étudiant dans quelles conditions il peut mettre ses connaissances en pratique.
- 23- Dans le but de limiter les erreurs d'application, j'introduis des exemples de situations où les connaissances antérieures de l'étudiant ne s'appliquent pas.

IV- La direction et l'attention de l'intérêt

- 24- Je place l'étudiant face à un problème à résoudre, une solution à trouver.
- 25- J'insiste sur les buts de la tâche proposée : apprendre et connaître.
- 26- Je soulève des questions sur le «pourquoi» de la tâche proposée.
- 27- Je vérifie à quoi l'étudiant attribue ses réussites ou ses échecs dans ce genre de tâche.
- 28- J'insiste sur l'importance pour l'étudiant de savoir traiter les informations et réutiliser ses connaissances.
- 29- Je démontre avec évidence à l'étudiant qu'il peut avoir le contrôle sur ses apprentissages.

V- Le traitement des informations

- 30- Je présente un modèle d'exécution de la tâche en illustrant ses différentes phases de réalisation.
- 31- Je fournis une rétroaction à l'étudiant sur les liens qu'il fait entre ses anciennes connaissances et les nouvelles informations.
- 32- Je pose des questions sur le contenu, en particulier sur les connaissances nouvelles
- 33- Je pose des questions à l'étudiant sur la façon de traiter les informations.

	Toujours	La plupart du temps	Occasionnellement	Rarement	Jamais
34- Je mets en évidence avec l'étudiant les informations importantes.	<input type="checkbox"/>				
35- J'illustre la procédure à suivre ou la séquence des actions pour accomplir la tâche.	<input type="checkbox"/>				
36- Je montre dans quelles conditions l'étudiant peut utiliser ses connaissances.	<input type="checkbox"/>				
37- Je commente la logique de l'étudiant dans sa façon de traiter et d'utiliser l'information.	<input type="checkbox"/>				
38- Je relève les forces et les faiblesses de l'étudiant quant à sa façon de traiter l'information.	<input type="checkbox"/>				
39- Je vérifie avec l'étudiant dans quelle mesure sa façon de traiter les informations lui permet d'arriver au but avec rapidité.	<input type="checkbox"/>				
40- Je propose à l'étudiant des façons de traiter les informations comme le ferait un expert en la matière.	<input type="checkbox"/>				
41- Je lui suggère des correctifs permettant de mieux développer ses nouvelles connaissances.	<input type="checkbox"/>				
VI- L'intégration des connaissances					
42- Je mets en évidence le fait que l'étudiant construit lui-même ses connaissances.	<input type="checkbox"/>				
43- J'insiste sur la façon qu'a l'étudiant de traiter et d'utiliser ses connaissances.	<input type="checkbox"/>				
44- J'ai recours à des exemples, des analogies, des comparaisons, des métaphores, des images, ou j'invite l'étudiant à donner lui-même de tels exemples.	<input type="checkbox"/>				
45- J'ai recours à des schémas, des plans, des tableaux pour aider l'étudiant à organiser ses connaissances, ou je l'invite à procéder de cette façon.	<input type="checkbox"/>				
46- Quand il y a une procédure à apprendre, je présente la séquence complète des actions à faire.	<input type="checkbox"/>				
47- Lorsqu'il y a une procédure relativement élaborée à apprendre, je la décompose en étapes.	<input type="checkbox"/>				
48- Je souligne toutes les conditions requises pour appliquer une connaissance particulière.	<input type="checkbox"/>				
49- J'aide l'étudiant à reconnaître les situations où certaines connaissances ne s'appliquent pas afin qu'il reconnaisse les cas de mauvaise application.	<input type="checkbox"/>				

	<i>Toujours</i>	<i>La plupart du temps</i>	<i>Occasionnellement</i>	<i>Rarement</i>	<i>Jamais</i>
VII- L'assimilation des connaissances					
50- Je demande à l'étudiant d'identifier les nouvelles connaissances acquises.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
51- Je fais préciser par l'étudiant les liens entre ses nouvelles et anciennes connaissances.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
52- Avec l'étudiant, je mets en relief les changements survenus dans ses connaissances.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
53- Je demande à l'étudiant de déterminer son degré d'efficacité dans sa façon d'apprendre.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
54- Je place l'étudiant dans une situation l'obligeant à coopérer ou à interagir avec les autres étudiants.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
55- Je demande à l'étudiant d'agir à titre d'expert sur le sujet auprès d'un ou plusieurs autre(s) étudiant(s).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
VIII- L'évaluation des apprentissages					
56- Je fais des évaluations formatives et je donne de la rétroaction à l'étudiant sur ce qu'il a appris.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
57- Je procède à des évaluations sommatives.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
58- J'indique à l'étudiant ce qu'il maîtrise et ne maîtrise pas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
59- J'aide l'étudiant à identifier les éléments de connaissance qu'il maîtrise assez bien.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
60- J'aide l'étudiant à identifier les éléments de connaissance qui doivent être améliorés.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
IX- L'organisation des connaissances					
61- J'amène l'étudiant à relier lui-même ses connaissances à un même sujet ou un même ensemble dans sa mémoire.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
62- J'amène l'étudiant à faire lui-même les liens entre ses nouvelles et ses anciennes connaissances.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
63- J'amène l'étudiant à créer des liens entre les différentes catégories de connaissances telles que : concepts, procédures, principes ou conditions.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
64- Je place l'étudiant en situation de reconnaître lui-même dans quelles conditions (professionnelles ou de la vie courante) il peut utiliser ses connaissances.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

X- Le transfert des connaissances

65- Je fais en sorte que l'étudiant exerce ses nouvelles connaissances dans des situations de la vie réelle, en dehors de la classe.

Toujours	La plupart du temps	Occasionnellement	Rarement	Jamais
A	B	C	D	E

<input type="checkbox"/>				
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

66- Je détermine avec l'étudiant les moments et les lieux où il est adéquat de recourir à ses nouvelles connaissances.

<input type="checkbox"/>				
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

67- Je distingue avec l'étudiant les conditions essentielles permettant de mettre en pratique ses connaissances.

<input type="checkbox"/>				
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

68- Je propose à l'étudiant des méthodes de résolution de problèmes.

<input type="checkbox"/>				
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

Autres gestes pédagogiques :

--

<input type="checkbox"/>				
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

Merci pour votre précieuse collaboration!

APPENDICE 5

**QUESTIONNAIRE – ÉTUDIANTS :
LES GESTES D'ENSEIGNEMENT**

QUESTIONNAIRE - ÉTUDIANTS : LES GESTES D'ENSEIGNEMENT¹

Titre de la recherche : L'enseignement stratégique pour favoriser la réussite des étudiants du collégial dans le cours *Écriture et littérature*

Chercheure : Chantal Arbour, étudiante à la maîtrise en éducation à l'Université du Québec à Rimouski

INFORMATIONS GÉNÉRALES :

Le questionnaire suivant vise à mesurer le degré d'utilisation de l'enseignement stratégique par votre enseignant(e) afin de vérifier si ce type d'enseignement a un impact sur la réussite des étudiants dans le cours *Écriture et Littérature*.

Ceci ne constitue donc pas une évaluation de votre enseignant(e).

Nous vous demandons uniquement de bien suivre les directives et de répondre le plus sincèrement possible.

Vous remarquerez sans doute que plusieurs questions sont semblables mais, en fait, elles traitent d'aspects différents.

En tout temps, si vous sentez le besoin de faire clarifier certains éléments du questionnaire, vous pouvez poser des questions à la chercheure.

Bien qu'il soit préférable que le nombre de répondants soit le plus grand possible, vous êtes libres individuellement de répondre au questionnaire ou non.

Nous tenons, encore une fois, à vous assurer de l'entière confidentialité de vos réponses.

Merci de votre participation !

CONSIGNES :

Votre travail consiste à dire dans quelle mesure votre professeur a l'habitude de poser les gestes pédagogiques décrits ci-dessous.

Pour chaque énoncé, indiquez la fréquence du geste en cochant la case appropriée.

Vous ne devez pas inscrire votre nom.

Une fois le questionnaire complété, veuillez le remettre à la chercheure.

DURÉE ESTIMÉE DU TEMPS DE RÉPONSE : Entre 30 et 45 minutes.

1. Questionnaire conçu à partir de la fiche d'observation des actes d'enseignement utilisée par deux étudiants présentée à l'annexe 6 du rapport de recherche « La formation par projet et l'enseignement stratégique » de Auger (1996).

I- Discussion des objectifs de la tâche

Toujours	La plupart du temps	Occasionnellement	Rarement	Jamais
A	B	C	D	E

Note : le terme «tâche» employé ci-dessous fait référence à l'un ou l'autre des éléments suivants : le sujet traité, l'activité à faire, les connaissances à acquérir.

- | | | | | | |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1- L'enseignant présente ce en quoi consiste la tâche qu'il demande de faire. | <input type="checkbox"/> |
| 2- Il explique les exigences de la tâche. | <input type="checkbox"/> |
| 3- Il explique en quoi la tâche est appropriée à la situation. | <input type="checkbox"/> |
| 4- Il démontre ce que l'étudiant peut retirer de la tâche, aux plans personnel, professionnel ou social. | <input type="checkbox"/> |
| 5- Il situe le niveau de difficulté de la tâche. | <input type="checkbox"/> |
| 6- Il présente les objectifs spécifiques de la tâche ou les résultats à atteindre. | <input type="checkbox"/> |
| 7- Il vérifie l'interprétation que l'étudiant se fait des objectifs de la tâche. | <input type="checkbox"/> |
| 8- Il fait le lien entre cette tâche et les connaissances qui s'y rattachent. | <input type="checkbox"/> |
| 9- Il indique comment se fera l'évaluation relativement à cette tâche. | <input type="checkbox"/> |
| 10- Il précise ce que l'étudiant doit maîtriser et ce qui sera effectivement évalué par rapport à cette tâche. | <input type="checkbox"/> |

II- Le survol du matériel

Note : le terme «matériel» employé ci-dessous fait référence à l'un ou l'autre des éléments suivants : volumes, notes de cours, guide, plans, exercices, travaux et examens déjà effectués, etc.

- | | | | | | |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 11- Il présente l'ensemble du matériel disponible pour faire la tâche. | <input type="checkbox"/> |
| 12- Il indique les avantages du matériel mis à la disposition de l'étudiant. | <input type="checkbox"/> |
| 13- Il relève les limites ou les inconvénients de ce matériel. | <input type="checkbox"/> |
| 14- Il suggère du matériel complémentaire. | <input type="checkbox"/> |
| 15- Il souligne ce qui est important dans le matériel disponible. | <input type="checkbox"/> |
| 16- Il nous guide quant à la façon d'utiliser le matériel et les informations. | <input type="checkbox"/> |
| 17- Il explique les étapes de réalisation de la tâche. | <input type="checkbox"/> |

Toujours
La plupart du temps
Occasionnellement
Rarement
Jamais

III- Le rappel des connaissances

A B C D E

Note : l'expression « connaissances antérieures » employée ci-dessous fait référence aux connaissances que l'étudiant possède au moment de débiter la tâche.

18- Il vérifie, avant de traiter une nouvelle matière, les connaissances antérieures que l'étudiant possède sur le sujet.

19- Il s'assure que les connaissances antérieures de l'étudiant soient exactes et suffisantes.

20- Il établit les liens entre les connaissances antérieures et les autres connaissances à acquérir.

21- Il incite l'étudiant à se souvenir de ses connaissances pour accomplir la tâche.

22- Il indique à l'étudiant dans quelles conditions il peut mettre ses connaissances en pratique.

23- Dans le but de limiter les erreurs d'application, il introduit des exemples de situations où les connaissances antérieures de l'étudiant ne s'appliquent pas.

IV- La direction et l'attention de l'intérêt

24- Il place l'étudiant face à un problème à résoudre, une solution à trouver.

25- Il insiste sur les buts de la tâche proposée : apprendre et connaître.

26- Il soulève des questions sur le « pourquoi » de la tâche proposée.

27- Il vérifie à quoi l'étudiant attribue ses réussites ou ses échecs dans ce genre de tâche.

28- Il insiste sur l'importance de savoir traiter les informations et réutiliser ses connaissances.

29- Il démontre avec évidence que l'étudiant peut avoir le contrôle sur ses apprentissages.

V- Le traitement des informations

30- Il présente un modèle d'exécution de la tâche en illustrant ses différentes phases de réalisation.

31- Il fournit une rétroaction à l'étudiant sur les liens qu'il fait entre ses anciennes connaissances et les nouvelles informations.

32- Il pose des questions sur le contenu, en particulier sur les connaissances nouvelles.

	Toujours	La plupart du temps	Occasionnellement	Rarement	Jamais
33- Il pose des questions sur la façon de traiter les informations.	<input type="checkbox"/>				
34- Il met en évidence les informations importantes.	<input type="checkbox"/>				
35- Il illustre la procédure à suivre ou la séquence des actions pour accomplir la tâche.	<input type="checkbox"/>				
36- Il montre dans quelles conditions l'étudiant peut utiliser ses connaissances	<input type="checkbox"/>				
37- Il commente la logique de l'étudiant dans sa façon de traiter et d'utiliser l'information.	<input type="checkbox"/>				
38- Il relève les forces et les faiblesses de l'étudiant quant à sa façon de traiter l'information.	<input type="checkbox"/>				
39- Il vérifie avec l'étudiant dans quelle mesure sa façon de traiter les informations lui permet d'arriver au but avec rapidité.	<input type="checkbox"/>				
40- Il propose à l'étudiant des façons de traiter les informations comme le ferait un expert en la matière.	<input type="checkbox"/>				
41- Il lui suggère des correctifs permettant de mieux développer ses nouvelles connaissances.	<input type="checkbox"/>				
VI- L'intégration des connaissances					
42- Il met en évidence le fait que l'étudiant construit lui-même ses connaissances.	<input type="checkbox"/>				
43- Il insiste sur la façon qu'a l'étudiant de traiter et d'utiliser ses connaissances.	<input type="checkbox"/>				
44- Il donne des exemples; il a recours à des analogies, des comparaisons, des métaphores, des images; il invite l'étudiant à donner lui-même de tels exemples.	<input type="checkbox"/>				
45- Il fait des schémas, des plans, des tableaux pour aider l'étudiant à organiser ses connaissances, ou il l'invite à procéder de cette façon.	<input type="checkbox"/>				
46- Quand il y a une procédure à apprendre, il présente la séquence complète des actions à faire.	<input type="checkbox"/>				
47- Lorsqu'il y a une procédure relativement élaborée à apprendre, il la décompose en étapes.	<input type="checkbox"/>				
48- Lorsqu'une tâche dépend de plusieurs conditions, il souligne effectivement toutes les conditions requises pour l'appliquer.	<input type="checkbox"/>				
49- Il utilise des situations comportant des erreurs (exemples erronés) pour aider l'étudiant à distinguer les cas de mauvaise application de ses connaissances.	<input type="checkbox"/>				

	<i>Toujours</i>	<i>La plupart du temps</i>	<i>Occasionnellement</i>	<i>Rarement</i>	<i>Jamais</i>
VII- L'assimilation des connaissances					
50- Il demande à l'étudiant d'identifier les nouvelles connaissances acquises.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
51- Il fait préciser par l'étudiant les liens entre ses nouvelles et anciennes connaissances.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
52- Avec l'étudiant, il met en relief les changements survenus dans ses connaissances.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
53- Il demande à l'étudiant de déterminer son degré d'efficacité dans la façon de traiter et d'utiliser l'information.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
54- Il place l'étudiant dans une situation l'obligeant à coopérer ou à interagir avec les autres étudiants.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
55- Il demande à l'étudiant d'agir à titre d'expert sur le sujet auprès de collègues.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
VIII- L'évaluation des apprentissages					
56- Il fait des évaluations formatives qui ont pour but d'informer l'étudiant sur ce qu'il a appris.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
57- Il procède à des évaluations sommatives.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
58- Il rend l'étudiant conscient de ce qu'il maîtrise et ne maîtrise pas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
59- Il aide l'étudiant à identifier les éléments de connaissance qui ont atteint un bon niveau de maîtrise.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
60- Il aide l'étudiant à identifier les éléments de connaissance qui doivent être améliorés.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
IX- L'organisation des connaissances					
61- Il aide l'étudiant à relier lui-même ses connaissances à un même sujet ou un même ensemble dans sa mémoire.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
62- Il aide l'étudiant à faire lui-même les liens entre ses nouvelles et anciennes connaissances.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
63- Il amène l'étudiant à créer des liens entre les différentes catégories de connaissances telles que : concepts, procédures, principes, conditions.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
64- Il place l'étudiant en situation de reconnaître lui-même dans quelles conditions (professionnelles ou de la vie courante) il peut utiliser ses connaissances.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

X- Le transfert des connaissances

65- Il fait en sorte que l'étudiant exerce ses nouvelles connaissances dans des situations de la vie réelle, en dehors de la classe.

<input type="checkbox"/>				
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

66- Il détermine avec l'étudiant les moments et les lieux où il est adéquat de recourir à ses nouvelles connaissances.

<input type="checkbox"/>				
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

67- Il distingue avec l'étudiant les conditions essentielles permettant de mettre en pratique ses connaissances.

<input type="checkbox"/>				
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

68- Il propose à l'étudiant des méthodes de résolution de problèmes.

<input type="checkbox"/>				
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

Autres gestes pédagogiques :

--

<input type="checkbox"/>				
<input type="checkbox"/>				

Merci pour votre précieuse collaboration!

Toujours
 La plupart du temps
 Occasionnellement
 Rarement
 Jamais

APPENDICE 6

**FICHE D'OBSERVATION DIRECTE
DES ACTES D'ENSEIGNEMENT POSÉS EN CLASSE**

FICHE D'OBSERVATION DIRECTE DES ACTES D'ENSEIGNEMENT POSÉS EN CLASSÉ

Enseignant(e) : _____ Numéro de groupe : _____ Jour, date et heure : _____

<p style="text-align: center;"><input checked="" type="checkbox"/> I- La tâche</p> <p>1- Sa nature : Présenter la tâche <input type="checkbox"/> 1 Ses exigences <input type="checkbox"/> 2 Indiquer la pertinence <input type="checkbox"/> 3 Ses retombées <input type="checkbox"/> 4 Ses difficultés <input type="checkbox"/> 5 2- Ses objectifs : Présenter les objectifs <input type="checkbox"/> 6 Vérifier l'interprétation <input type="checkbox"/> 7 Lien avec un ensemble signifiant <input type="checkbox"/> 8 3- Performance : Modalités d'évaluation <input type="checkbox"/> 9 Critères de performance <input type="checkbox"/> 10</p>	<p style="text-align: center;"><input checked="" type="checkbox"/> V- Le traitement des informations</p> <p>1- Assurer le recours aux connaissances antérieures : Présenter un modèle d'exécutif <input type="checkbox"/> 30 Rétroaction : anciennes vs nouvelles connaissance: <input type="checkbox"/> 31 2- Questionner le fond et la forme : Connaissances nouvelles: <input type="checkbox"/> 32 Traitement des informations <input type="checkbox"/> 33 Dire ce qui est important <input type="checkbox"/> 34 Procédure à utiliser <input type="checkbox"/> 35 Quand recourir à telle stratégie <input type="checkbox"/> 36 3- Discuter forces/faiblesses : Logique et valeur de sa démarche <input type="checkbox"/> 37 Forces/faiblesses <input type="checkbox"/> 38 Son efficacité <input type="checkbox"/> 39 Stratégie/experts <input type="checkbox"/> 40 Suggérer correctifs <input type="checkbox"/> 41</p>	<p style="text-align: center;"><input checked="" type="checkbox"/> VIII- L'évaluation des apprentissage:</p> <p>1- Maîtrise nouvelles connaissances : Évaluation formative <input type="checkbox"/> 56 Évaluation sommative <input type="checkbox"/> 57 2- Degré de certitude : Rend conscient de ce qu'il maîtrise /ne maîtrise pas/ ou connaissances incertaines <input type="checkbox"/> 58 3- Valeur des nouvelles connaissances Forces de l'étudiant <input type="checkbox"/> 59 Faiblesses <input type="checkbox"/> 60</p>
<p style="text-align: center;">II- Le matériel</p> <p>1- Familiarisation : Présenter le matériel <input type="checkbox"/> 11 Ses avantages <input type="checkbox"/> 12 Ses limites <input type="checkbox"/> 13 Ses compléments <input type="checkbox"/> 14 2- Son importance : Informations essentielles <input type="checkbox"/> 15 3- Patrons d'organisation : L'usage du matériel <input type="checkbox"/> 16 Etapes de réalisation <input type="checkbox"/> 17</p>	<p style="text-align: center;">VI- L'assimilation des connaissance:</p> <p>1- L'important à retirer de la tâche : Insister sur la construction des connaissances par l'étudiant <input type="checkbox"/> 42 Insister sur les stratégies cognitives de l'étudiant <input type="checkbox"/> 43 Exemple, analogie <input type="checkbox"/> 44 Schéma, plan... <input type="checkbox"/> 45 Séquences d'action <input type="checkbox"/> 46 Sous-séquences <input type="checkbox"/> 47 Toutes conditions d'application <input type="checkbox"/> 48 Conditions fausses <input type="checkbox"/> 49</p>	<p style="text-align: center;">IX- L'organisation des connaissance:</p> <p>1- Réunir les connaissances décl. - proc.- conditionnelles : Aider à relier les connaissances <input type="checkbox"/> 61 Lien nouvelles et anciennes connaissance: <input type="checkbox"/> 62 Lien entre connaissances décl. - proc.- conditionnelle: <input type="checkbox"/> 63 Demander quand utiliser ces connaissance: <input type="checkbox"/> 64</p>
<p style="text-align: center;">III- Le rappel des connaissances</p> <p>1- Appel aux connaissances antérieures : Vérifier les connaissances antérieure: <input type="checkbox"/> 18 Valider les connaissances antérieure: <input type="checkbox"/> 19 Lien avec les connaissances à acquérir: <input type="checkbox"/> 20 Inciter au rappel des conn. ant. pour effectuer la tâche <input type="checkbox"/> 21 2- Ouverture sur le transfert : Indiquer les situations de transfert <input type="checkbox"/> 22 Contre-exemples <input type="checkbox"/> 23</p>	<p style="text-align: center;">VII- L'intégration des connaissance:</p> <p>1- Lier anciennes et nouvelles connaissances : Demander à l'étudiant les nouvelles connaissances acquise: <input type="checkbox"/> 50 Demander le lien avec les connaissances antérieure: <input type="checkbox"/> 51 Organiser les nouvelles connaissances avec l'étudiant <input type="checkbox"/> 52 Demander d'exprimer le degré d'efficacité des stratégies cognitives utilisées <input type="checkbox"/> 53 2- Interactions entre étudiants : Créer des situations de coopération <input type="checkbox"/> 54 Demander à l'étudiant d'agir comme expert <input type="checkbox"/> 55</p>	<p style="text-align: center;">X- Le transfert des connaissance:</p> <p>1- Connaissances conditionnelles : Exercices <input type="checkbox"/> 65 Déterminer quand utiliser nouvelles connaissance: <input type="checkbox"/> 66 2- Conditions de transfert : Distinguer conditions essentielles / secondaires <input type="checkbox"/> 67 3- Favoriser transfert : Montrer stratégies de résolution de problèmes <input type="checkbox"/> 68</p>
<p style="text-align: center;">IV- L'intérêt</p> <p>1- Le but de la tâche : Poser un problème <input type="checkbox"/> 24 Insister sur les buts <input type="checkbox"/> 25 Préciser les intentions d'apprentissage <input type="checkbox"/> 26 2- Causes échecs/succès : Attribution échecs/succès <input type="checkbox"/> 27 Insister sur les stratégies cognitives <input type="checkbox"/> 28 Apprentissage contrôlable <input type="checkbox"/> 29</p>	<p>CONTEXTE : (classe, jour, moment, etc.) _____</p> <p>COMMENTAIRES (portant sur l'enseignement): _____</p>	

1. Adaptation de la fiche d'observation des actes d'enseignement posés en classe présentée à l'annexe 5 du rapport de Auger (1996) La formation par projet et l'enseignement stratégique .

APPENDICE 7

LETTRE D'AUTORISATION DU CÉGEP DE SHERBROOKE

cégep
de Sherbrooke

Séjour de la recherche
et du développement

Sherbrooke, le 27 octobre 2005

À qui de droit,

La présente est pour autoriser Mme Chantal Arbour du Cégep de la Gaspésie et des
Îles à Utiliser pour ses recherches certaines annexes du rapport de recherche de M.
Denis Auger intitulé *La formation par projet et l'enseignement stratégique (1996)*
publié par le Collège de Sherbrooke en citant clairement la source

Bien à vous,



Sylvie Bessette
Conseillère pédagogique
819-561-6350 / 261

Sherbrooke (Québec) J1K 1R1
www.cégepsherbrooke.ca

Téléphone : 819-561-1111
Télécopieur : 819-561-1055



