APPRENDRE À APPRENDRE

LOUISE MÉNARD
Professeure associée
Université du Québec à Montréal

STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE EFFICACES ET COMPÉTENCES D'AUTORÉGULATION

CONTEXTE

Nous sommes à la première session dans un cours de philosophie. La toute première évaluation est dans une semaine et les étudiants commencent à s'y préparer. Ils demandent à leur professeur sur quoi va porter cette évaluation. Ce dernier répond : *sur toute la matière vue dans le cours*. La plupart se préparent en tentant de mémoriser *toute la matière vue dans le cours*. Mais voilà que l'examen consiste à analyser un texte à la lumière de deux concepts en particulier. Les étudiants sortent de l'examen, la plupart déçus ; ils n'avaient pas prévu cela.

Le taux de réussite est faible. Le professeur entend les reproches des étudiants et veut corriger la situation. Il leur signale que le prochain examen sera de même nature que le premier. À sa grande surprise, plusieurs étudiants ne réussissent pas ce deuxième examen. Il leur demande alors ce qui s'est passé. Les étudiants répondent avoir pourtant appris par cœur toute la matière du cours vue depuis le précédent examen. Le professeur constate que ces étudiants n'ont pas adapté leur manière de préparer l'examen. Il se demande alors comment faire pour les accompagner.

Des auteurs comme Viau (2014) abordent la motivation en expliquant que les étudiants feront les efforts nécessaires pour s'engager dans leur apprentissage s'ils sont motivés à le faire. Mais voilà faut-il encore qu'ils sachent comment s'engager dans leur apprentissage de manière efficace, car il ne suffit pas de faire des efforts pour apprendre (Cosnefroy, 2011). Des recherches montrent que plusieurs étudiants utilisent des stratégies d'apprentissage basiques associées à une approche en surface et qu'ils ne savent pas s'adapter au niveau requis (Larue et Hrimech 2009 ; Ménard, Meunier et Roberge, 2013). C'est ce qui s'est produit dans le cours de philosophie présenté en contexte : pour un examen visant à évaluer la capacité d'analyse, des étudiants ont continué d'utiliser une stratégie basique qui est d'apprendre par cœur la matière du cours.

Ce constat confirme l'intérêt que le professeur pourrait porter au *comment apprendre* de ses étudiants pour mieux les accompagner dans le développement de leur capacité à apprendre et à s'autoréguler, c'est-à-dire les rendre capables de puiser en eux-mêmes les ressources nécessaires pour se mettre au travail, persévérer et s'adapter à leur environnement. Pour y parvenir, il les amènera à apprivoiser les stratégies d'apprentissage.

L'IMPORTANCE DES STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE

L'intérêt accordé aux stratégies d'apprentissage a connu un essor considérable vers la fin des années 1980 avec l'influence croissante de la psychologie cognitive en éducation (Tardif, 1992). De quoi s'agit-il au juste ? Selon Pintrich et collab. (1991), une stratégie d'apprentissage désigne les comportements et les réflexions qu'un apprenant mobilise durant l'apprentissage pour acquérir, se rappeler et intégrer des connaissances et des savoir-faire.

Les stratégies d'apprentissage regroupent trois grands construits (Pintrich et collab.,1991) :

Les *stratégies cognitives* sont celles que l'étudiant utilise pour gérer l'information qu'il reçoit. Elles peuvent être de très simples à très complexes.

Les *stratégies d'autorégulation métacognitive* régulent les activités cognitives de l'étudiant ; elles s'intéressent à la connaissance que possède l'étudiant de son propre fonctionnement et des procédures qu'il doit mettre en œuvre pour réaliser une tâche (Bégin, 2008). Elles lui permettent de porter un regard critique sur l'efficacité des stratégies cognitives qu'il utilise.

La *gestion des ressources* réfère, quant à elles, aux capacités qu'a l'étudiant de gérer son environnement d'apprentissage afin d'assurer l'efficacité des stratégies cognitives et métacognitives utilisées et de maintenir son intention d'apprendre.

Les stratégies d'apprentissage sont censées être en adéquation avec la tâche d'apprentissage. Par exemple, si la tâche d'apprentissage est de mémoriser la matière pour la restituer à l'examen,

l'étudiant répètera la matière dans sa tête dans un endroit calme, prendra le temps de souligner les passages importants dans le texte, tout ça afin « d'imprimer » la matière dans sa mémoire et de la rendre accessible lorsqu'il en aura besoin. Si la tâche d'apprentissage est d'analyser un texte, les stratégies de mémorisation ne sont pas pertinentes. Celles à exploiter pourraient consister à faire des liens avec les connaissances reçues, à organiser les concepts en réseau (par exemple en carte conceptuelle) et à se questionner sur les idées reçues. Le lieu et les conditions où l'étudiant choisirait de le faire sont de l'ordre de la gestion des ressources. Le fait de ne pas avoir fait le bon choix de stratégies cognitives pourrait vouloir dire qu'il ne les connait pas ou alors qu'il n'a pas développé les stratégies métacognitives nécessaires pour les utiliser correctement.

Ce constat confirme l'intérêt que le professeur pourrait porter au comment apprendre de ses étudiants pour mieux les accompagner dans le développement de leur capacité à apprendre et à s'autoréguler.

Le cadre théorique cognitif qui sous-tend le modèle de Pintrich postule que l'étudiant est actif dans le processus d'apprentissage, que les stratégies d'apprentissage peuvent être apprises et contrôlées par les étudiants et qu'il faut développer leurs capacités à s'autoréguler. Cela veut dire de les rendre capables de planifier et d'organiser le travail à faire, de gérer leur motivation et les difficultés rencontrées et d'utiliser leurs stratégies d'apprentissage et de gestion avec la capacité de les changer au besoin (Pintrich, 2004). Si la formation en présentiel, grâce aux échanges que nous avons avec les étudiants, nous permet de cerner les stratégies à développer chez eux, il faut reconnaitre qu'en formation à distance, la chose est plus difficile. La relation professeur étudiant étant moins proximale, il est très possible que le professeur ne perçoive pas facilement les difficultés rencontrées par certains (sinon plusieurs) étudiants. Pourtant, la capacité des étudiants à faire les bons choix de stratégies est primordiale, car le lien entre l'utilisation des stratégies pertinentes et la réussite aux études est évident. Ce constat suggère aux professeurs d'être proactifs et d'agir en permettant aux étudiants de mieux se connaitre en tant qu'apprenants et d'être plus efficaces dans l'utilisation des stratégies.

UNE DÉMARCHE D'APPRENTISSAGE FLEXIBLE ET ENGAGEANTE

Comment procéder pour engager les étudiants dans une démarche d'apprentissage ? On peut penser cette démarche en trois temps : apprendre aux étudiants à s'auto-observer, puis à s'auto-réguler, pour finalement leur enseigner les stratégies qui méritent d'être développées. Mais tous les professeurs ne souhaitent pas réaliser ces trois étapes ou n'en ont pas la possibilité. Certains décideront de s'arrêter à la deuxième et c'est tout à fait concevable de le faire. Il vaut mieux s'accorder avec ce qui est possible pour chacun. De toute façon, les étudiants en tireront un bénéfice certain, chaque étape constituant une avancée importante dans la prise en charge de la démarche d'apprentissage.

1. Apprendre à s'auto-observer

Contrairement à la motivation qui est un concept abstrait, les stratégies d'apprentissage sont, pour la plupart, des actions observables. Il est donc possible de les cerner et de les analyser. Pour mieux se connaitre et agir comme apprenants, il serait important, dans un premier temps, que les étudiants établissent les stratégies qu'ils utilisent et surtout celles qu'ils n'utilisent pas. Pour ce faire, la première démarche est de s'auto-observer.

Le professeur peut stimuler les étudiants à s'auto-observer en échangeant avec eux durant le cours sur l'importance de connaitre leur profil d'apprenant, c'est-à-dire sur l'importance de recenser leurs manières habituelles de faire lorsqu'ils réalisent un apprentissage. Il peut, dans ce cadre, recourir à un instrument permettant aux étudiants de se situer. Celui de Pintrich et collab. (1993) peut jouer un rôle dans cette démarche de base. Cet instrument, développé à l'Université du Michigan, se nomme le *Motivated Strategies for Learning Questionnaire* (MSLQ) et il mesure la perception qu'ont les étudiants de leur motivation et des stratégies qu'ils utilisent[1]. Le MSLQ, un des rares outils s'adressant aux étudiants de l'enseignement supérieur, porte sur les processus mis en œuvre dans le cadre d'un cours et permet de déterminer la motivation scolaire et les stratégies d'apprentissage et de gestion des ressources. Les buts poursuivis par chacune des stratégies sont définis et illustrés dans le tableau 1.

[1] Zimmerman et Kitsantas (1997), après plusieurs expérimentations, mettent en exergue le fait qu'il est plus porteur de centrer les étudiants sur l'analyse d'une activité que sur les résultats de l'activité ; c'est ce que permet de faire le MSLQ en se concentrant sur un cours à la fois.

TABLEAU 1	LES BUTS DES STRATÉGIES COGNITIVES ET MÉTACOGNITIVES
Répétition	Dans le but de s'approprier et de mémoriser l'information : répéter l'information, la réécrire, la réviser, surligner des mots dans un texte.
Organisation	Dans le but de regrouper l'information, d'organiser le contenu, de créer des relations entre les informations à acquérir : faire des schémas, des tableaux, des catégorisations, des cartes conceptuelles (ou réseau de concepts).
Élaboration	Dans le but de mettre en rapport une nouvelle information avec celle que nous avons déjà et de la transformer pour exprimer de différentes manières ses composantes : faire des liens avec les autres connaissances, résumer dans ses mots, formuler des exemples ou encore paraphraser des notions.
Pensée critique	Dans le but d'analyser et d'évaluer de manière critique les idées reçues : se questionner sur ce qu'on entend et lit, développer ses propres idées, utiliser ses connaissances dans de nouvelles situations ou pour résoudre des problèmes.
Autorégulation métacognitive	Dans le but de s'autoréguler : reconnaitre ses propres mécanismes cognitifs.
Gestion des ressources	**Gestion des ressources et de l'environnement d'étude** - Gérer son temps et son environnement d'étude. **Régulation de l'effort** - Persister devant des tâches perçues difficiles ou ennuyantes. **Apprentissage par les pairs** - Recourir à ses pairs pour apprendre. **Recherche d'aide** - Demander de l'aide à son professeur, aux autres étudiants ou à des ressources scolaires.

La partie du MSLQ réservée aux stratégies cognitives a été traduite dans le cadre d'une recherche que nous avons menée (Ménard et collab., 2012). Les composantes « stratégies d'apprentissage » et « gestion des ressources » sont très intéressantes pour permettre aux étudiants de prendre conscience de leur profil d'apprenant pour ensuite les amener à développer des stratégies adaptées aux différents contextes d'apprentissage. L'extrait qui suit présente quelques-uns des énoncés du questionnaire et détermine la stratégie à laquelle chacun se rapporte. Le questionnaire complet est accessible dans un tiré à part[2] en version électronique.

[2] Pour accéder au tiré à part : [eduq.info/xmlui/handle/11515/38070].

EXTRAIT DU QUESTIONNAIRE SUR LES STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE ET LA GESTION DES RESSOURCES							
Vous devez répondre en fonction de ce cours. Répondez aux énoncés suivants en choisissant le chiffre qui correspond à votre degré d'accord avec l'énoncé.	Pas du tout	Très peu	Un peu	Moyennement	Assez	Fortement	Entièrement
	1	2	3	4	5	6	7
1. Quand je n'arrive pas à comprendre la matière de ce cours, je demande à un autre étudiant de la classe de m'aider. **Recherche d'aide**							
2. J'essaie de comprendre le contenu du cours en faisant des liens entre mes lectures et les concepts enseignés. **Élaboration**							
3. Chaque semaine, je m'assure d'être à jour dans mes lectures et mes travaux pour ce cours. **Gestion ressources et environnement**							
4. Chaque fois que je lis ou j'entends une affirmation ou une conclusion dans ce cours, je pense à d'autres possibilités. **Pensée critique**							
5. Je fais des listes des notions importantes de ce cours et je les mémorise. **Répétition**							
6. Je suis présent en classe de façon régulière. **Gestion ressources et environnement**							
7. Même lorsque le contenu du cours est ennuyant et sans intérêt, je continue à travailler jusqu'à ce que j'aie fini. **Gestion de l'effort**							

La situation rapportée par le professeur de philosophie aux prises avec des taux de réussite faibles à deux examens consécutifs illustre très bien la pertinence de demander aux étudiants de répondre aux composantes « stratégies d'apprentissage » et « gestion des ressources » du questionnaire après un examen. Cela devient en quelque sorte leur journal de bord des stratégies utilisées dans ce cours. Comme le souligne Cosnefroy (2011), l'auto-observation devrait aussi prendre en compte les émotions ressenties, comme le découragement et l'anxiété, et leurs effets sur la situation. Afin de prévenir des taux d'échec élevés, le professeur de philosophie pourrait, au cours des années suivantes, offrir aux étudiants d'y répondre après quelques semaines de cours, avant le premier examen. Cet exercice peut être réalisé en présentiel ou à distance.

2. Apprendre à s'autoréguler

Une fois que les étudiants ont établi leur répertoire de stratégies, le professeur peut les aider à prendre conscience des stratégies qui seraient les plus appropriées pour apprendre et pour réussir le cours, donc pour s'autoréguler. Il est souhaitable, dans un premier temps, de rappeler aux étudiants que leurs stratégies d'apprentissage devraient être en cohérence avec les compétences visées par le cours et les modalités d'évaluation, ce qui nous oblige à faire nous-mêmes l'exercice de cohérence lorsque nous préparons notre cours. Pour ce faire, une présentation et une discussion avec les étudiants

sont indispensables dès le début du cours pour clarifier ce qui est attendu. Ainsi, si la matière enseignée vise à ce qu'ils gardent en mémoire des notions et que le professeur pose des questions dans l'examen qui valident la mémorisation, il est très probable que la meilleure stratégie d'apprentissage soit la répétition. Si, par ailleurs, le cours vise le développement de la capacité d'analyse des étudiants et que le professeur l'évalue par l'entremise des études de cas, la répétition n'est pas une stratégie utile. Les étudiants doivent aussi prendre en compte leurs stratégies de gestion des ressources. Les stratégies d'apprentissage et de gestion sont indissociables. Un étudiant qui a de bonnes stratégies d'apprentissage, mais qui ne sait pas, par exemple, planifier correctement son temps de travail et demander de l'aide au besoin, ne pourra pas mieux s'autoréguler et conséquemment réussir ses études.

Dans ce cours de philosophie, les étudiants ont utilisé des stratégies de répétition pour préparer leur première évaluation. Ces stratégies n'étaient pas pertinentes pour le type d'évaluation choisi par le professeur. Bien que celui-ci précise les modalités de la deuxième évaluation, certains étudiants n'ont pas changé de stratégies. Il est possible qu'ils n'en connaissent pas d'autres ou qu'ils ne fassent pas de lien entre les modalités d'évaluation et les stratégies utiles (les stratégies métacognitives). Pour les accompagner, le professeur devra, dans un premier temps, les amener à prendre conscience de leur situation. Le fait de remplir le questionnaire et d'analyser les résultats constitue une stratégie d'autorégulation. Mais encore faut-il que, dans un troisième temps, ils apprivoisent les autres stratégies d'apprentissage utiles dans le cadre du cours. C'est pour cette raison que de nombreux auteurs croient nécessaire d'enseigner les stratégies d'apprentissage (Bégin, 2014 ; Cosnefroy 2011 ; Tardif, 1992 ; Weinstein et Hume, 2001).

3. Enseigner des stratégies

Enseigner des stratégies, ce n'est pas enseigner un contenu théorique. Comme mentionné, les stratégies sont, pour la plupart, des savoir-faire, car elles constituent des actions effectuées par les étudiants. Le professeur peut enseigner une ou des stratégies afin d'amener les étudiants à travailler de manière plus efficace dans le cadre d'un apprentissage à réaliser[3]. À ceux qui s'inquiètent du temps «perdu» à l'enseignement de la matière, il faut mettre en relief les effets de l'apprentissage des stratégies et des compétences à s'autoréguler sur ce que l'étudiant pourra retenir de notre cours s'il est bien outillé pour le faire.

Voyons maintenant de quelle manière un professeur peut enseigner une ou des stratégies d'apprentissage à son groupe d'étudiants afin d'aider ceux-ci à apprendre (Bégin, 2014 ; Cosnefroy, 2011). Il va de soi que le professeur (ou un autre intervenant) peut aussi s'adresser à un seul ou à deux étudiants. À distance, il est plus simple de réaliser la démarche en mode synchrone, car il peut y avoir des échanges avec les étudiants. Précisons qu'il est préférable d'enseigner une ou des stratégies à partir d'une tâche concrète comme une lecture, un exercice, une résolution de problèmes, un texte à produire.

Enseigner des stratégies, ce n'est pas enseigner un contenu théorique.

Il s'agit de développer un ou des savoir-faire utiles à la réalisation de l'activité, disons ici une compréhension approfondie du texte d'un auteur. Voyons comment le professeur peut procéder :

Étape 1

Commencer en demandant aux étudiants ce qu'ils feraient spontanément pour bien comprendre le texte qu'il leur présente. Il est très possible qu'ils répondent : en le lisant à plusieurs reprises ou en soulignant les mots importants.

Étape 2

À la suite de leurs réponses, proposer une ou des stratégies d'apprentissage mieux adaptées. Le professeur explique les buts ainsi que les différentes formes que la ou les stratégies peuvent prendre. Par exemple, le professeur précise que la stratégie «organiser» vise à classer des informations ou des connaissances selon leurs caractéristiques, à hiérarchiser des

[3] Il existe également des cours entièrement consacrés à l'apprentissage des stratégies. Ces cours sont souvent offerts lorsque les étudiants amorcent leur parcours au cégep.

concepts ou des éléments de contenu, à mettre en lumière des liens existants, ce qui permet d'en dégager le sens. Il pense que cette stratégie sera utile pour comprendre un texte difficile à cerner (mais important pour la suite du cours – ne pas oublier de souligner la valeur de la tâche demandée). Il ajoute que cette stratégie réfère à plusieurs applications qu'il décrit brièvement, comme schématiser, faire une carte conceptuelle, réaliser un tableau, hiérarchiser.

Étape 3

Demander aux étudiants (après discussion entre eux) la forme que prendra la stratégie « organiser » dans le cadre de l'activité proposée. Par exemple, les étudiants pourraient répondre au professeur qu'ils choisissent la carte conceptuelle, car ils voient qu'en trouvant les mots-clés et qu'en les mettant en relation, ils pourraient mieux comprendre le texte théorique.

Étape 4

Discuter de la pertinence de la ou des stratégies retenues en incitant les étudiants à en détailler les avantages et à mettre en relief les limites de l'autre stratégie. Les étudiants pourraient parler des avantages de la stratégie « organiser » plutôt que de se limiter à la stratégie « répétition ».

Étape 5

Expliciter l'utilisation de la forme de stratégie retenue (ici la carte conceptuelle) et faire vivre son utilisation (modélisation) aux étudiants. Par exemple, le professeur donne les règles d'élaboration d'une carte conceptuelle, réalise une carte à partir d'un texte connu ou explique de quelle manière la carte a été développée puis, finalement, demande aux étudiants de se placer en binôme pour relever les mots-clés et réaliser la carte conceptuelle d'un texte (ou du texte théorique).

Étape 6

Discuter avec les étudiants des autres utilisations possibles de la stratégie « organiser » en donnant des exemples et en sollicitant les étudiants pour qu'ils en fournissent.

Il existe certainement d'autres approches possibles pour enseigner une stratégie. Il ne faut pas oublier d'aborder les stratégies de gestion des ressources qui permettront aux étudiants de maintenir leur engagement, même lorsque la motivation intrinsèque caractérisée par le plaisir d'apprendre et les buts d'apprentissage ne sont pas au rendez-vous. L'important dans ce rôle d'accompagnateur est de demeurer concret, de revenir régulièrement auprès des étudiants sur l'importance d'être actifs dans leur processus d'apprentissage et de leur rappeler que d'apprendre à s'autoréguler est garant d'une plus grande réussite aux études (Dupont et collab., 2015).

CONCLUSION

Accompagner les étudiants pour qu'ils développent leurs stratégies d'apprentissage constitue un changement de rôle pour les professeurs, que ce soit en présentiel ou à distance. Il est important, dans le contexte actuel, d'apprendre aux étudiants à s'autoréguler plutôt que d'en faire des récepteurs d'information. « L'éducation à l'autodirectivité est aujourd'hui vitale pour une société productive et innovante. » (Carré, 2004/2005, p. 48) Les étudiants ont aujourd'hui à faire face à de nombreux défis, dont l'évolution rapide des technologies ; des défis qu'ils ne pourront relever que par une motivation réfléchie et bien ancrée, des stratégies efficaces et des compétences d'autorégulation dans tous les domaines de la vie.

Apprivoiser ce nouveau rôle en intégrant dans sa démarche d'enseignement des activités d'accompagnement qui permettront aux étudiants d'établir, d'analyser et d'adapter leurs stratégies d'apprentissage et de gestion n'est certainement pas évident pour la plupart des professeurs. Il est préférable de faire la transition progressivement. Dans un premier temps, peut-être répondre soi-même au questionnaire pour se familiariser avec le contenu, puis demander à un ou deux étudiants en difficulté de le remplir pour ensuite l'analyser avec eux afin de dégager les stratégies d'apprentissage à développer dans le contexte du cours. Réaliser cette étape avec quelques étudiants en difficulté ou l'effectuer avec tout le groupe permettra aux étudiants de faire un pas important comme apprenants. Si le professeur souhaite aller plus loin, il pourrait enseigner une stratégie aux étudiants en difficulté ou encore à tous les étudiants de sa classe en les accompagnant dans cet apprentissage, ce qui leur permettrait de boucler la boucle.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

BÉGIN, C. « Les stratégies d'apprentissage : un cadre de référence simplifié », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 34, nº 1, 2008, p. 47-67 [id.erudit.org/iderudit/018989ar].

BÉGIN, C. « Enseigner des stratégies d'apprentissage et des méthodes », dans MÉNARD, L. et L. SAINT-PIERRE (dir.). *Se former en pédagogie de l'enseignement supérieur*, Montréal, Chenelière Éducation, Collection Performa, 2014, p. 157-208.

CARRÉ, P. « Bandura : Une psychologie pour le XXIe siècle ? », *Savoirs*. Hors série, 2004/2005, p. 9-50.

COSNEFROY, L. *L'apprentissage autorégulé. Entre cognition et motivation*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble, 2011.

LARUE, C. et M. HRIMESH. « Analyse des stratégies d'apprentissage dans une méthode d'apprentissage par problèmes : le cas en soins infirmiers », *RIPES*, vol. 25, nº 2, 2009, s.p. [doi.org/10.4000/ripes.221].

MÉNARD, L. et collab. « Impact des activités formelles de formation et d'encadrement pédagogiques sur les nouveaux professeurs des cégeps et leurs étudiants », rapport de recherche FRQSC, Québec, 2012.

MÉNARD, L., H. MEUNIER et J. ROBERGE. « Les pratiques enseignantes favorisant la motivation des étudiants au premier cours de français et littérature au collégial », *Colloque de l'Association québécoise de pédagogie collégiale*, Montréal, 2013.

PINTRICH, P. R. A. « Conceptual Framework for Assessing Motivation and Self-regulated Learning in College Students », *Educational Psychology Review*, vol. 16, 2004, p. 385-407.

PINTRICH, P. R. et collab. *A Manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire* (MSLQ), Ann Arbor, Mich. : National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning, 1991.

PINTRICH, P. R. et collab. « Reliability and Predictive Validity of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire », *Educationnal and Psychological Measurement*, vol. 53, 1993, p. 803-813.

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

VIAU, R. « Savoir motiver les étudiants », dans MÉNARD, L. et L. ST-PIERRE (dir.). *Se former à la pédagogie de l'enseignement supérieur*, Montréal, Chenelière Éducation, Collection Performa, 2014, p. 235-254.

WEINSTEIN, C. E. et L. M. HUME. *Stratégies pour un apprentissage durable*, Bruxelles, De Boeck, 2001.

ZIMMERMAN, B. J. et A. KITSANTAS. « Developmental phases in self-regulation : Shifting from process to outcome goals », *Journal of Educational Psychology*, vol. 89, 1997, p. 29-36.

Louise MÉNARD est professeure associée en pédagogie de l'enseignement supérieur à l'Université du Québec à Montréal. Auparavant, elle a enseigné au cégep une vingtaine d'années. Elle a publié un ouvrage destiné aux enseignants des réseaux collégial et universitaire intitulé *Se former à la pédagogie de l'enseignement supérieur*. Ses projets de recherche visent le développement d'une pédagogie qui favorise l'apprentissage et la persévérance scolaire. C'est dans cette perspective qu'elle s'intéresse aux pratiques enseignantes ainsi qu'à la motivation et aux stratégies d'apprentissage des étudiants.

menard.louise@uqam.ca

TRAVAILLEZ AVEC NOUS DE PARTOUT AU QUÉBEC

EXPERTS EN LA MATIÈRE ET TUTEURS RECHERCHÉS!

Participez au développement du matériel pédagogique ou à sa révision
Offrez vos services via : cegepadistance.ca/collaboration

Encadrez les étudiants
Offrez vos services via : cegepadistance.ca/tutorat

Experts en la matière et tuteurs anglophones également recherchés
Offrez vos services via : cegepadistance.ca/opportunities

FAITES CARRIÈRE AU CÉGEP À DISTANCE

Personnel cadre, professionnel et de soutien

Consultez les offres d'emploi du moment et postulez en ligne à : cegepadistance.ca/emplois

CÉGEP À DISTANCE

PARTENAIRE AVEC VOUS