



12.1 L'ouverture au changement : comment la stimuler

Le profil de groupe et le profil individuel de Résultat Plus fournissent des indications importantes quant à l'ouverture des étudiants à changer des stratégies d'apprentissage ou des attitudes à l'égard des diverses situations scolaires abordées par Résultat Plus.

Les indications quant à ce degré d'ouverture se retrouvent à la première page du profil individuel ou du profil de groupe. Elles sont résumées par le graphique situé au centre droit de chacun de ces profils. Le graphique inclut une légende au bas ainsi qu'une droite à l'intérieur du graphique. Trois résultats sont possibles :

Petite ouverture au changement...? alors la droite sera très peu inclinée dans le graphique :



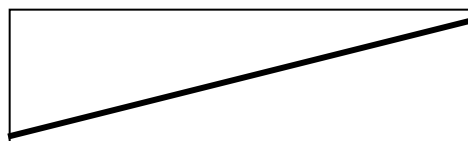
petite ouverture?

Ouverture relative (ou moyenne)...? alors la droite sera plus inclinée, la pointe de la droite se situant au milieu du quadrilatère dans sa partie la plus élevée;



ouverture relative?

Grande ouverture...? alors la droite sera beaucoup plus inclinée, la pointe de la droite se situant vers le haut du quadrilatère dans la position de la ligne la plus élevée.



grande ouverture?

On aura observé que chacune des légendes est accompagnée d'un point d'interrogation. Ce point d'interrogation veut rappeler que cette information n'a pas été l'objet d'un test comme dans l'ensemble des autres tests et facteurs composant Résultat Plus. On doit donc se rappeler que cette information doit être vue comme un indicateur plutôt qu'un élément prédictif validé.

Les indications fournies par Résultat Plus en fonction du groupe analysé montrent que le groupe présente une ouverture faible ou moyenne (petite ou relative) à des changements éventuels. Comment procéder afin d'intervenir avec une certaine efficacité auprès du groupe? Les suggestions ci-dessous veulent fournir un éclairage pratique à cette question.

1. Une première affirmation s'impose : vouloir enseigner de nouvelles stratégies d'étude aux étudiants ne peut reposer sur la croyance que les étudiants du groupe seront motivés et ouverts à des changements de stratégies. Leurs manières d'étudier s'appuient sur des habitudes acquises progressivement : ils ont des croyances implicites quant à l'efficacité de leurs méthodes et ignorent le plus souvent que d'autres méthodes seraient plus efficaces.

En plus de cette première résistance s'en ajoute une deuxième : ils croient implicitement qu'une modification d'une stratégie exigera nécessairement une augmentation substantielle d'heures de travail. En effet, plusieurs étudiants associent une **meilleure** étude à une plus **grande quantité** d'étude. Très souvent dans leur vie d'étudiants, ils ont entendu l'expression « tes résultats sont faibles, il faut que tu étudies **plus** ». Dans certains cas, l'affirmation peut être vraie : pour réussir, il faut étudier un minimum d'heures! Pourtant la même quantité d'heures d'étude ne « produit » pas les mêmes résultats d'un étudiant à l'autre et d'une discipline à une autre pour un même étudiant.

À ces deux premières résistances à un changement de stratégie peut s'en ajouter une troisième : pourquoi changer alors que mes résultats ne sont pas si mauvais? Puisque ces étudiants ont des résultats qui les « satisfont », somme toute, ils ne sont pas trop découragés (voir les indications fournies par Résultat Plus, à la première page du profil). La situation se complique encore davantage si les étudiants estiment que leurs méthodes sont « moyennement efficaces » ou « efficaces »; enfin, les étudiants peuvent estimer que la situation d'un examen (une note faible, par exemple) est plutôt occasionnelle. Dans un tel cas, la résistance au changement sera possiblement plus forte.

En somme, il serait plutôt téméraire de proposer des changements dans leurs stratégies d'apprentissage sans d'abord montrer aux étudiants qu'il est « important » de procéder à des améliorations.



2. Oui... mais comment? Plus l'ouverture au changement est faible, plus l'enseignant doit tenir compte des résistances décrites précédemment en particulier en démontrant « concrètement » que de nouvelles stratégies fonctionnent mieux. On peut procéder ainsi pour y arriver : formulons l'hypothèse, en vue d'illustrer cette idée, que l'on a décelé des difficultés à dégager l'essentiel d'un texte ou du contenu d'un cours.

Dans ce cas, plutôt que de chercher à convaincre « rationnellement » les étudiants d'apprendre à « dégager l'essentiel » en utilisant une nouvelle stratégie, l'enseignant peut simplement utiliser la démarche suivante :

- Après avoir fait valoir aux étudiants, au moment de la remise du profil individuel et du profil de groupe en classe, le fait que l'une des améliorations à apporter dans la stratégie de chacun porte sur la façon de « dégager l'essentiel », l'enseignant indique qu'il reviendra sur la question avec eux plus tard, au moment opportun;
- Une semaine ou deux plus tard, au moment où la situation d'enseignement s'y prête, l'enseignant fait exécuter les tâches suivantes par chacun des étudiants sans autre avis ou commentaire :
 - au cours des deux dernières périodes (ou de la dernière partie de cours), nous avons abordé le sujet X. En fonction de ce que nous avons vu, indiquer par écrit les trois ou quatre éléments (un seul mot) que vous considérez les plus importants (chacun doit inscrire par écrit ces trois ou quatre éléments parce que l'écriture force l'étudiant à préciser sa pensée et à distinguer les éléments importants);
 - une fois cette tâche terminée, demander à cinq ou six étudiants d'identifier un élément (un seul par étudiant afin de favoriser le traitement de l'information par un plus grand nombre d'étudiants); inscrire chacun de ces éléments au tableau, un à un, en exécutant avec la collaboration du groupe les regroupements appropriés; le nombre d'étudiants participants dépend de l'évaluation de l'enseignant : on cesse d'interroger à partir du moment où les éléments fournis se répètent en fonction de la liste présentée;
 - demander ensuite aux étudiants de relever une question (un titre transformé en question) à laquelle les mots clés donnent une réponse;
 - lorsque la liste est satisfaisante, demander à chacun des étudiants de vérifier ses mots clés : y a-t-il des mots identifiés qui ne sont pas couverts par la liste? Si tel est le cas, doivent-ils être conservés? Si ce n'est pas le cas, pourquoi? Demander à des étudiants (deux ou trois) de donner des exemples d'aspects qu'ils n'ont pas conservés, avec justification (une telle demande donne accès à la pensée des étudiants quant à ce qu'ils ne considèrent pas comme important);

- demander à chacun des étudiants d'établir explicitement et par écrit les liens entre les éléments importants retenus : qu'est-ce qui relie ces mots clés?
 - mettre en commun les résultats de cette tâche en précisant au tableau les liens entre les principaux éléments : faire discuter explicitement ces liens par un certain nombre d'étudiants.
 - Une fois cette activité terminée, interroger les étudiants sur ce qui a été fait : « ce que nous avons fait (dont la durée approximative a été de 10 à 15 minutes) vous aide-t-il à mieux comprendre ce qui a été vu dans les deux premières périodes? » L'expérience faite d'une telle stratégie a bien démontré que les étudiants sont satisfaits de la contribution d'une telle approche;
 - Faire valoir le fait qu'en 10 ou 15 minutes, on a collectivement réalisé la démarche suivante :
 - identifier individuellement les mots clés d'une partie de cours,
 - mettre en évidence les liens entre ces mots clés; faire des regroupements à partir des mots semblables,
 - formuler une question à laquelle les mots clés identifiés fournissent une réponse,
 - valider ces mots clés en examinant la qualité des liens entre les éléments; éliminer les mots non pertinents;
 - Démontrer l'importance d'une telle démarche exécutée en équipe de deux étudiants au moment d'étudier.
3. La stratégie qui précède consiste à enseigner une stratégie au moment jugé utile dans le cadre du contenu d'un cours réellement enseigné. On aura avantage à consulter le document 14.2 « Moyens pour enseigner des stratégies pour apprendre » qui fournit des indications supplémentaires quant à cette approche.
4. Bref, afin de stimuler des étudiants à changer leurs stratégies d'apprentissage malgré leur faible ouverture au changement, il faut leur démontrer l'efficacité de ces moyens en les incitant à les utiliser. Puis mettre en évidence la procédure à suivre.
5. Une fois cet enseignement stratégique fait, il est important d'assurer un suivi. Deux moyens peuvent être employés : faire utiliser à nouveau cette stratégie par les étudiants en équipe en classe, au moment jugé opportun, en demandant à chaque équipe (à un ou deux étudiants) de réaliser par elle-même la démarche proposée. Superviser le travail de chacune des équipes en portant attention à la stratégie réellement utilisée. Mettre en commun les résultats. Revenir sur l'efficacité de la démarche.

6. Une seconde stratégie consiste à vérifier auprès des étudiants, une semaine précédant l'examen, l'utilisation faite de la procédure enseignée. Échanger sur les effets de cette stratégie pour la préparation de l'examen.

En somme, changer, c'est risquer de faire mieux. Pour un étudiant, courir le risque de changer une stratégie avant un examen sans être convaincu des résultats... c'est courir un risque jugé comme trop élevé par certains. La stratégie qui précède vise à démontrer l'efficacité d'une action avant d'en parler. C'est plus rassurant!

Un dernier mot... il est possible qu'un groupe oppose tout de même de la résistance. Dans un tel cas, on peut utiliser des stratégies fondées sur la motivation à apprendre telles qu'elles sont décrites dans le document 3.2 « Composantes d'une stratégie pour motiver » et traiter de la conception de l'apprentissage à l'aide du document 5.1 « L'étude en surface, une stratégie à éviter ».

Les stratégies pour stimuler l'ouverture au changement donnent-elles toujours des résultats? Selon l'expression populaire « On peut amener un cheval à la rivière, mais on peut difficilement le forcer à boire! »