

Oser la pédagogie active

Quatre clefs pour accompagner les
étudiant·es dans leur activation pédagogique

Sous la direction de Mikaël DE CLERCQ



HORS SÉRIE N° 1 – 2015 **Hack'Apprendre** – À quoi ressemblera l'université en 2035 ?
N° 2 – 2018 **Hack'Apprendre numérique** – Pourquoi nous n'apprenons plus comme avant ?
N° 3 – 2019 **Hack'Apprendre international** – Une université ouverte dans un monde global

- N° 1 – 2016 **La classe à l'envers pour apprendre à l'endroit**
- N° 2 – 2017 **Accompagner des étudiant-e-s qui travaillent en groupe**
- N° 3 – 2017 **Encadrer et évaluer des mémoires**
- N° 4 – 2018 **Évaluer les compétences des étudiant-e-s avec un (e)portfolio**
- N° 5 – 2019 **Être un enseignant créatif**
- N° 6 – 2019 **Open Education**
- N° 7 – 2019 **Adopter le mentorat**
- N° 8 – 2020 **Jouer pour apprendre dans l'enseignement supérieur**
- N° 9 – 2020 **Les espaces physiques d'apprentissage**
- N° 10 – 2020 **QCM or not QCM ?**
- N° 11 – 2020 **Accompagner l'étudiant-e dans le cadre de son stage**
- N° 12 – 2020 **Enseigner et apprendre en téléprésence**
- N° 13 – 2020 **Oser la pédagogie active**

Les invités du III

« Oser la pédagogie active », voilà un credo que n'aurait pas renié feu le prof. Jean DEMAL, professeur émérite de la Faculté des sciences et vice-recteur honoraire à l'UCLouvain, président fondateur de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire (AIPU), pionnier de la pédagogie universitaire et fervent militant de la coopération Nord-Sud en matière de pédagogie universitaire. L'article de M. Delhaxhe, paru en 2014 dans la revue de l'AIPU, retrace son parcours.

C'est en effet sa générosité et son inspiration qui ont rendu possibles la réalisation de ce Cahier et de l'ouvrage « Pédagogie active et enseignement supérieur : Entre recueil de pratiques, expériences de terrain et analyse théorique » co-dirigé par Mikaël De Clercq, Mariane Frenay, Pascale Wouters et Benoît Raucent, publié aux Presses universitaires de Louvain, dont ce Cahier est une émanation, sous forme condensée et illustrée.

L'ouvrage propose une formule originale incluant la narration de 10 pratiques de pédagogie active, proposées et écrites par des enseignant-es de l'UCLouvain, l'analyse de témoignages d'autres enseignant-es innovateur-rices s'étant formé-es à la pédagogie universitaire. Ces témoignages sont mis en perspective au regard d'une synthèse de la littérature internationale sur quatre questions clés et des études empiriques venant appuyer scientifiquement et nuancer les idées intuitives que nous pouvons avoir sur la pédagogie active.

Si la lecture de ce Cahier a stimulé votre curiosité et votre intérêt, la consultation de l'ouvrage complet et les témoignages de collègues enseignant-es devraient vous donner aussi beaucoup de plaisir. Les ressources bibliographiques proposées en fin de ce Cahier sont autant d'occasions d'aller encore plus loin.

Bonne lecture active !

Mariane Frenay,
Doyenne PSP



OSER LA PÉDAGOGIE ACTIVE

QUATRE CLEFS POUR ACCOMPAGNER LES ÉTUDIANT·ES DANS LEUR ACTIVATION PÉDAGOGIQUE

LA PÉDAGOGIE ACTIVE, QU'EST-CE QUE C'EST VRAIMENT ?

➤ page 6

QUATRE QUESTIONS CLEFS POUR ACTIVER L'ÉTUDIANT·E



Comment impliquer
l'étudiant·e dans son
apprentissage ?

➤ page 12



Comment guider
l'étudiant·e vers un
apprentissage profond ?

➤ page 20



Comment gérer et
stimuler les
interactions ?

➤ page 27



Comment contextualiser
mes activités
d'apprentissage ?

➤ page 36

LA PÉDAGOGIE ACTIVE, EST-CE QUE ÇA MARCHE ?



Quels sont les risques
à renforcer l'activation
pédagogique ?

➤ page 44



Quels sont les
bénéfices prouvés
de l'activation
pédagogique ?

➤ page 48

BIBLIOGRAPHIE

➤ page 52



La pédagogie active, qu'est-ce que c'est vraiment ?

Aujourd'hui, il est difficile de décrire avec précision ce qu'est la pédagogie active. Beaucoup d'acteur·rices disent faire de la pédagogie active mais que mettent-ils-elles derrière ce mot ? Qu'est-ce qui différencie la pédagogie active d'une pédagogie passive ? La pédagogie active est-elle une innovation pédagogique ? Que nous en dit la littérature scientifique ?

PEUT-ON APPRENDRE
SANS ÊTRE
ACTIF ?

En pédagogie active,
l'apprentissage se fait
au travers des interactions
sociales et la mise
en contexte.

Roberts, 2019

En pédagogie active, l'étudiant
s'engage cognitivement dans
les activités d'apprentissage.

Chi & Wylie, 2014

C'est une pédagogie où les activités d'apprentissage permettent de s'approprier le contenu enseigné avec un regard critique, réflexif et connecté à ses connaissances préalables.

Prince, 2004

L'étudiant est le premier responsable de son apprentissage et s'implique activement.

winterbottom, 2016

PÉDAGOGIE ACTIVE

Ce n'est pas une simple transmission d'informations par l'enseignant.

wolff et al., 2015

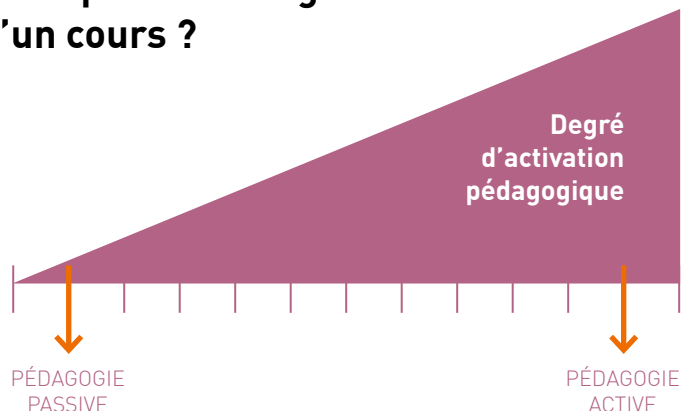
Les pratiques d'activation pédagogique ne sont pas...

... un ensemble fixe de dispositifs d'enseignements (Chi et al., 2018), mais plutôt une conception de l'apprentissage et de l'enseignement.

Un même dispositif peut être plus ou moins propice à l'activation pédagogique en fonction de sa mise en œuvre (Prince, 2004).



Et si nous parlions plutôt du degré d'activation pédagogique d'un cours ?



Les pratiques d'activation pédagogique seraient donc...

« Un ensemble dynamique de pratiques pédagogiques centrées sur l'étudiant·e, lui permettant de faire évoluer ses connaissances et ses compétences existantes en interagissant (avec l'enseignant·e et ses pairs) sur une matière contextualisée, tout en posant un regard analytique, réflexif et critique. »



L'ACTIVATION PÉDAGOGIQUE NE TOUCHE PAS QUE L'ÉTUDIANT·E

Tant l'enseignant·e que l'étudiant·e s'activent pédagogiquement pendant une pratique d'activation pédagogique.

C'est pour cette raison que la pédagogie active renvoie en anglais à la notion d'« Active Learning AND Teaching ».

➡ **Il serait donc plus juste de parler de pédagogie de l'apprentissage actif.**

4 clefs d'activation complémentaires

On fait un cours humoristique et on essaie toujours de leur montrer le sens. Grâce à ça, on constate qu'ils ont vraiment travaillé. Ils sont vraiment rentrés à fond dans le dispositif. Et donc là, on est content.

Professeur en ingénierie

J'ai des séances de feedback régulières avec les étudiants, je suis très proche d'eux, je discute avec eux, ou bien je les incite beaucoup à travailler ensemble, à interagir.

Professeur en biologie



Implication

➤ page 12



Interactions

➤ page 27



Réflexion profonde

➤ page 20

J'utilise mon dispositif pour qu'ils creusent le fond, pour leur apprendre à quoi ils doivent réfléchir pour être critiques.

Professeur en histoire



Contextuali- sation

➤ page 36

J'essaie toujours de partir d'un contexte concret, de ce que l'étudiant connaît et de ce qu'il aime. Ensuite, j'essaie de scénariser... c'est comme créer une histoire, un film.

Professeur en sciences de l'éducation

1 IMPLICATION

Comment impliquer l'étudiant·e dans son apprentissage ?

Impliquer l'étudiant·e c'est le·la **motiver à s'engager** dans l'activité d'apprentissage.



TROIS LEVIERS DE LA MOTIVATION

(Viau, Joly & Bédard, 2004)

✓ Le sens de l'activité

- Est-ce que le cours est utile ?
- Est-ce que ça m'intéresse vraiment ?
- Est-ce important pour moi de comprendre cette matière ?
- Est-ce que ça vaut vraiment la peine que je fasse des efforts ?

✓ Le sentiment de compétence dans l'activité

- Suis-je vraiment capable de comprendre cette matière, de réussir cet exercice ?

✓ La possibilité d'influer sur l'activité

- Ai-je mon mot à dire ?
- Puis-je faire des choix ?
- M'est-il possible de m'exprimer dans cette activité ?

1.1 Le sens de l'activité

A. QU'EST-CE QUI DÉFINIT LE SENS D'UNE ACTIVITÉ ?

La notion de **valeur de la tâche** (Eccles, 2005), la motivation de l'étudiant·e dépend de 4 perceptions.

L'IMPORTANCE

Je considère que l'activité permettra de me construire, je suis motivé·e par l'image que je me fais de moi.

L'UTILITÉ

Je comprends ce que l'activité va m'apporter, je suis motivé·e car elle me permettra d'atteindre mes objectifs futurs.

L'INTÉRÊT

J'apprécie cette activité, je suis motivé·e par l'ici et le maintenant.

LE COÛT

Je considère que les efforts demandés en valent la peine, je suis motivé·e par le bon rapport coût-bénéfices.

B. COMMENT DONNER DU SENS À MON COURS ?

✓ En gamifiant les activités d'apprentissage

(Wang & Khambari, 2020)

- Ajouter une touche de fantaisie (scénario de jeu)
- Intégrer la notion d'évolution (gain de niveaux)
- Ajouter des récompenses symboliques ou réelles (badges, médailles)

✓ En proposant des activités d'apprentissage authentique

(Vanpee, Frenay, Godin & Bédard, 2010)

- Fournir des activités les plus similaires à celles que l'apprenant·e pourra rencontrer dans sa réalité quotidienne de futur·e professionnel·le

✓ En renforçant l'utilité/en demandant à l'étudiant·e de réfléchir sur le sens de l'activité

(Hulleman, Kosovich, Barron & Daniel, 2017)

- Expliquer l'utilité de l'activité a un effet positif
- Demander à l'étudiant·e lui-elle-même de rédiger un court texte sur le sens qu'il-elle perçoit de l'activité a un effet bien plus important sur sa motivation



1.2 Donner confiance en ses compétences

A. QUELLES SONT LES SOURCES DE LA CONFIANCE EN SOI ?

La confiance dans ses capacités à réussir une activité s'appelle le **sentiment d'efficacité personnelle** (Bandura, Lecomte & Carré, 2003) et est influencé par 4 éléments.



➤ N'hésitez pas à lire l'article de Galand et Van Lede (2004).



B. COMMENT AIDER L'ÉTUDIANT·E À PRENDRE CONFIANCE ?

Regardez à gauche, regardez à droite... à la fin de l'année, un seul de vous trois restera...

Contrairement à la croyance populaire, **inciter les étudiant-es à se comparer les un-es aux autres n'est pas bon**. Cela renforce les écarts entre étudiant-es favorisé-es et défavorisé-es.

Un climat de coopération a par contre des effets positifs généraux sur leur motivation (Darnon, Jury & Aelenei, 2018).

En tant qu'enseignant-e **attention donc aux comparaisons sociales trop explicites**, à la transmission d'un message pessimiste/ alarmiste, et à l'importance accordée à la performance plutôt qu'à l'apprentissage.

Comparaison
sociale

Puisque je te dis que tu peux le faire !

Le soutien et la considération de l'enseignant-e affecte beaucoup l'étudiant-e.

Par exemple, une expérience a montré que le **simple envoi d'un mail d'encouragement** par l'enseignant-e avait boosté la confiance de l'étudiant-e, contrairement à ceux et celles qui avait reçu un message neutre (Jackson, 2002).

Persuasion
verbale



Expériences de maîtrise

Réussir, c'est prendre confiance

Le levier le plus important pour développer la confiance.

Pour fournir des expériences progressives de maîtrises, l'enseignant·e peut **punctuer son cours de petites réussites**. Pour ce faire, il peut fournir une structure claire composée de sous-compétences aisément maîtrisables.

Le sentiment d'efficacité personnel est d'autant plus fort que l'on fixe **des objectifs proximaux** (objectifs ciblés présentant un défi modéré, pas trop difficile) plutôt que distaux (généraux et éloignés dans le temps), ou pas d'objectif du tout (Cadenas, Cantú, Lynn, Spence & Ruth, 2020).

Les états émotionnels

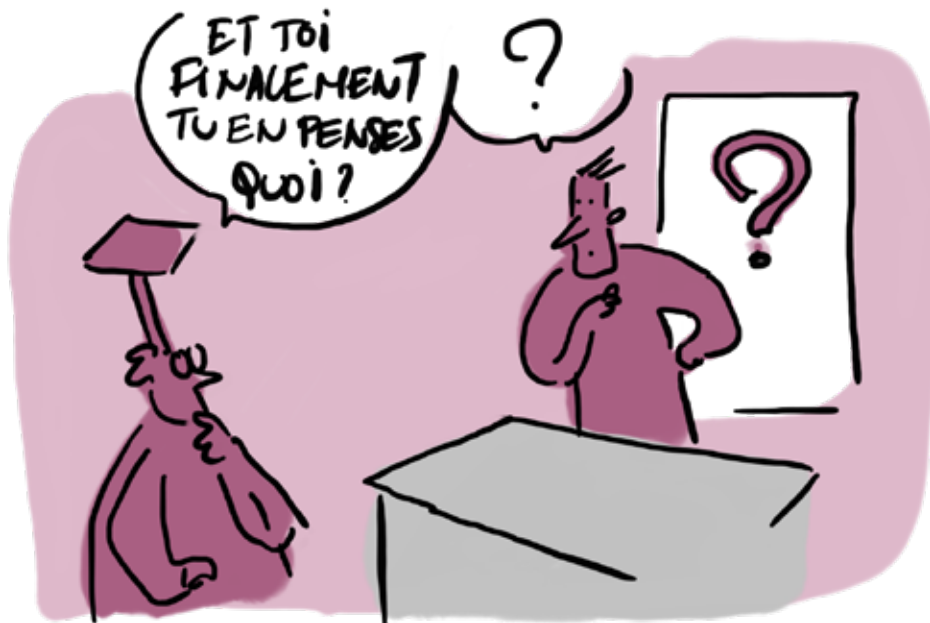
L'importance de l'état d'esprit de l'étudiant·e

La façon dont l'étudiant·e se sent aura un effet sur sa perception de pouvoir réussir une activité d'apprentissage (Corkin, Yu, Wolters & Wiesner, 2014).

Attention à ne pas mettre l'étudiant·e dans **des situations trop anxiogènes** (niveau d'exigence très élevé, pression temporelle,...).

1.3 Donner le pouvoir d'action à l'étudiant-e

Toute personne a besoin de **percevoir que ses actions ne sont pas dirigées par autrui** et qu'elle peut agir sur une tâche pour pouvoir s'y impliquer. C'est également le cas des étudiant-es.



Au plus un-e étudiant-e a **le sentiment d'avoir du choix** quant au déroulement d'une activité d'apprentissage, au plus il-elle sera à même de s'y engager activement.

POUR RENFORCER CE SENTIMENT, L'ENSEIGNANT·E PEUT :

- ✓ **Fournir une diversité d'activités possibles**, des choix de thématiques ou d'autres possibilités d'agir sur le déroulement du cours (Nadler & Komarraju, 2016).
- ✓ **Encourager l'étudiant·e à poser des questions, à donner son avis** et tenir compte de ses envies sur le déroulement du cours. Au contraire, au plus un·e enseignant·e aura un enseignement contrôlant (les activités sont préétablies, immuables et/ou le point de vue de l'étudiant·e n'est pas pris en compte/considéré), au plus l'étudiant·e aura tendance à se démotiver et se désengager du cours (Haerens, Aelterman, Vansteenkiste, Soenens & Van Petegem, 2015).



L'important est de vraiment aller jusqu'à la solution en passant par toutes les étapes de manière relativement autonome et pas de manière trop guidée, avec des possibilités de choix. Donc il y a énormément de liberté et l'année passée, on a vu cette liberté exploser sans que ça nuise à la qualité. Il y avait vraiment la satisfaction d'être arrivé au bout d'un problème qui paraissait compliqué et qui à la fin, finalement, fonctionne.

Professeur en ingénieur



2 RÉFLEXION PROFONDE

Comment guider l'étudiant·e vers un apprentissage profond ?

2.1 Deux raisons de viser l'activation cognitive :

1. Au-delà d'être un composant d'une activation pédagogique, l'activation cognitive de l'étudiant·e est **un objectif en soi** de l'enseignement supérieur : Développer des citoyens critiques et réflexifs.
2. Même si une compréhension profonde de la matière ne permet pas toujours de mieux performer, elle permet **une acquisition de compétences et de connaissances bien meilleure** qu'un apprentissage plus superficiel (Chi et al., 2018).



On en fait des étudiants qui répètent des choses qu'on leur a dites. On aimerait bien qu'ils abordent des choses qu'on ne leur a pas dites en fait...il faut leur laisser l'espace de créer. Quand on laisse aux étudiants la possibilité d'avoir cet espace, ils le prennent. On n'a pas besoin de les secouer pour ça. Ce sont des créateurs de savoir finalement.

Professeur de chimie

2.2 Deux stratégies d'apprentissage :



L'APPRENTISSAGE EN SURFACE

Face à une activité
d'apprentissage, l'étudiant-e :

- Reproduit l'information sans chercher à l'approfondir et à établir des liens entre les concepts abordés.



L'APPRENTISSAGE EN PROFONDEUR (ACTIVATION COGNITIVE)

Face à une activité
d'apprentissage, l'étudiant-e :

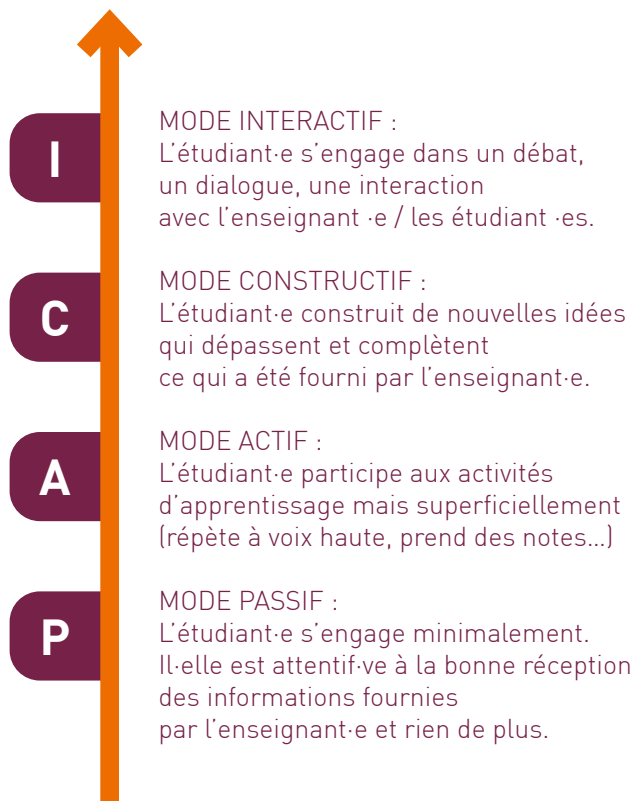
- Essaye de comprendre le sens sous-jacent,
- Tente d'établir des liens entre la matière étudiée, les connaissances antérieures et les expériences personnelles,
- Pose un regard critique sur ce qui est abordé.

🔗 N'hésitez pas à lire l'article de Pirot et De Ketele (2000).



2.3 ICAP, un modèle pour favoriser l'activation cognitive :

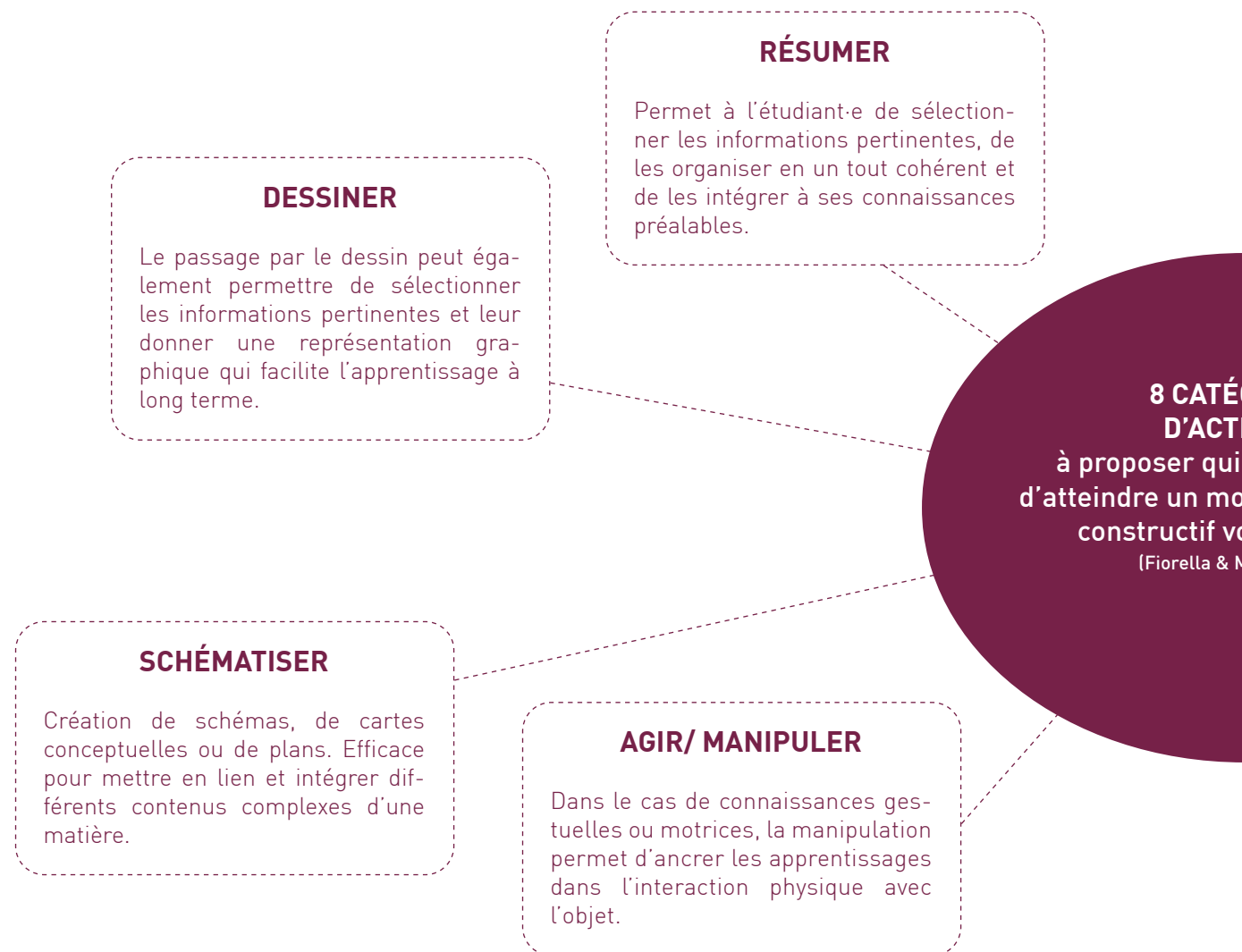
Ce modèle conçoit **différents modes d'engagement cognitif** de l'étudiant·e (Chi & Wylie, 2014).
Pour une activation cognitive, visez les modes constructif et interactif.



LES MODES D'ENGAGEMENT SELON LE MODÈLE ICAP DE CHI & WYLIE (2014)

	Réception PASSIVE	Manipulation ACTIVE	Production CONSTRUCTIVE	Dialogue INTERACTIF
Assister à un cours	Écouter sans ne rien faire d'autre qu'écouter l'enseignant-e	Répéter, copier les étapes d'une solution, prendre des notes	Réfléchir à voix haute, poser des questions	Défendre et argumenter une position en petit groupe
Lire un texte	Lire un texte sans faire quoi que ce soit d'autre	Surligner, résumer	Expliciter en intégrant des notes dans le texte	Poser et répondre à des questions générales avec un pair
Visionner une vidéo	Regarder la vidéo sans rien faire d'autre	Faire pause, avancer, reculer dans la vidéo	Expliquer les concepts dans la vidéo	Débattre avec des pairs sur les justifications, discuter des similarités et divergences de compréhension
Apprentis- sages réalisés	Acquisition et rappel de nouvelles connaissances isolées	Enrichissement des schémas cognitifs existants et application des connaissances dans des contextes connus	Transformation des schémas existants. Transfert des connaissances à un nouveau contexte	Création de nouvelles connaissances et invention de nouvelles idées dépassant la matière enseignée

2.3 ICAP, un modèle pour favoriser l'activation cognitive



**CATEGORIES
D'ACTIVITÉS**
permettraient
un mode d'engagement
plus interactif
(Mayer, 2016).

IMAGINER

L'imagination permet de se faire une représentation mentale reliée au contenu du cours. Demander à l'étudiant·e de se construire une représentation imagée l'amènera à sélectionner les informations du cours et à les intégrer dans une représentation tout en se servant de ses connaissances passées afin de donner sens à cette représentation.

S'AUTO ÉVALUER

Hautement relié avec la qualité de l'apprentissage de l'étudiant·e. Permet à l'étudiant·e de tester ses capacités de récupération, de renforcer les connexions existantes et d'identifier les connexions manquantes.

ENSEIGNER

Une des actions les plus efficaces. En prenant le rôle d'enseignant·e, l'étudiant·e est obligé·e de construire une compréhension profonde et structurée des savoirs. Il doit également pouvoir voyager entre les différentes informations, justifier ses réponses. Cela lui permettra également alors de tester la justesse de sa compréhension et de renforcer ses connaissances.

S'AUTO-EXPLIQUER

Se réappropriier le contenu du cours dans ses propres mots permet d'identifier directement les connexions manquantes, de structurer les nouveaux apprentissages et de les relier aux connaissances préexistantes.

2.5 Activation oui, mais cognitive d'abord !

Il n'est pas toujours besoin de mettre l'étudiant·e en activité pour l'activer cognitivement.

Lorsque nous parlons de pédagogie active, nous parlons de dispositifs pédagogiques visant une **activation cognitive** de l'étudiant·e (Tricot, 2017).

Un·e étudiant·e physiquement inactif·ve peut tout à fait être activé·e cognitivement.



Une étude en **Neurosciences** a comparé l'activité cérébrale pendant un enseignement magistral à celle pendant un apprentissage par problème (Allaire-Duquette, Bélanger, Grabner, Koschutnig & Masson, 2019).

- L'apprentissage par problème permet une meilleure activation cognitive
- La simple écoute peut également suffire à initier un engagement cognitif important de l'étudiant·e.

3 INTERACTIONS

Comment gérer et stimuler les interactions ?

Les interactions semblent être une condition clef de l'activation cognitive (Chi & Wylie, 2014) car elles produisent des **conflits sociocognitifs**.

*Des divergences
d'opinions questionnant les idées
et les réponses d'une personne.*

*Fait prendre
conscience de différentes
réponses possibles et incite
à questionner ses certitudes et
à argumenter son point de vue.*

*Permet d'atteindre une compréhension
plus nuancée et complexe,...
un changement conceptuel
(Butera, Darnon & Mugny, 2011).*

🔗 N'hésitez pas à consulter les vidéos LLL sur le sujet !



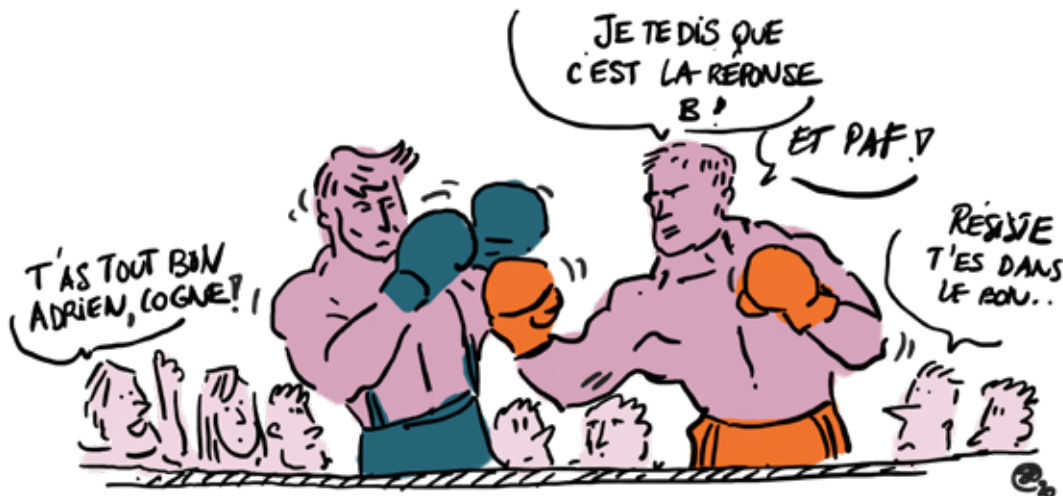
3.2 Le conflit d'opinions, bénéfique ? Cela dépend...

Pour bénéficier du conflit sociocognitif, l'étudiant·e doit avoir suffisamment **confiance en ses capacités** que pour défendre ses idées.

➤ pages 15 à 17

Les bénéfices des interactions dépendent aussi de la façon dont les conflits sont régulés.

(Butera et al., 2011)



RÉGULATION ÉPISTÉMIQUE

Il y a un réel débat argumentatif ; les étudiant·es se questionnent et analysent le contenu même des idées à la source de ce conflit. Des bénéfices importants en termes d'apprentissage sont démontrés.

RÉGULATION RELATIONNELLE

Un·e des étudiant·es veut prouver qu'il·elle a raison et que les autres ont tort. Certain·es étudiant·es réduisent alors leur implication et d'autres, plus assertifs, présentent un avis moins nuancé. Les bénéfices disparaissent.

3.3 Comment favoriser des interactions constructives ?



[Buchs, 2017]

3.4 Concrètement, comment agir en tant qu'enseignant-e ?

L'enseignant-e peut agir sur 4 points d'action complémentaires.
(Galand, Bourgeois, Frenay & Bentein, 2008)

GÉRER LA COMPOSITION DU GROUPE

Les groupes constitués par les étudiant-es peuvent poser davantage de problèmes d'indiscipline, parfois affectifs et favoriser le papillonnage car ils sont créés sur la base d'affinités personnelles au lieu des caractéristiques favorisant le travail
(! À la régulation relationnelle des conflits sociocognitifs).

Le travail est facilité dans des groupes plus petits. Un travail par 5 semble être l'idéal pour la plupart des activités (Buchs, 2017).



INTERDÉPENDANCE ET RESPONSABILITÉ INDIVIDUELLE

Importance de définir une activité de groupe où le succès d'un-e étudiant-e augmente les chances de succès des autres et qu'il ne puisse être atteint sans le travail de tous.

Dans l'activité : fournir des ressources différentes mais complémentaires aux étudiant-es du groupe.

Dans l'évaluation : considérer à la fois les efforts individuels et le travail collectif.



FOURNIR DES OUTILS DE GESTION DU GROUPE

La clarification des attentes de chacun-e est importante. La création d'un **contrat de groupe** qui reprend les attentes et objectifs de chaque membre pour l'activité collective ainsi que leur façon de fonctionner habituellement en groupe constitue un bon facilitateur.

L'attribution de rôles aux membres de groupes (gardien-ne du temps, secrétaire, leader...) favorise la qualité des interactions du groupe et la qualité du travail produit (De Backer, Van Keer & Valcke, 2015).



LA COOPÉRATION AU CŒUR DES OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE

La capacité de travailler en groupe est un objectif au même titre que la réalisation de l'activité.

Nécessité de **valoriser explicitement les valeurs portées par la coopération** (respect, entraide, partage...).

Prévoir des **moments de réflexion** et de régulation du fonctionnement de groupe.

La qualité des interactions peut faire partie de l'évaluation.



N'hésitez-pas à lire le cahier du LLL :

« Accompagner des étudiant-es qui travaillent en groupe ».



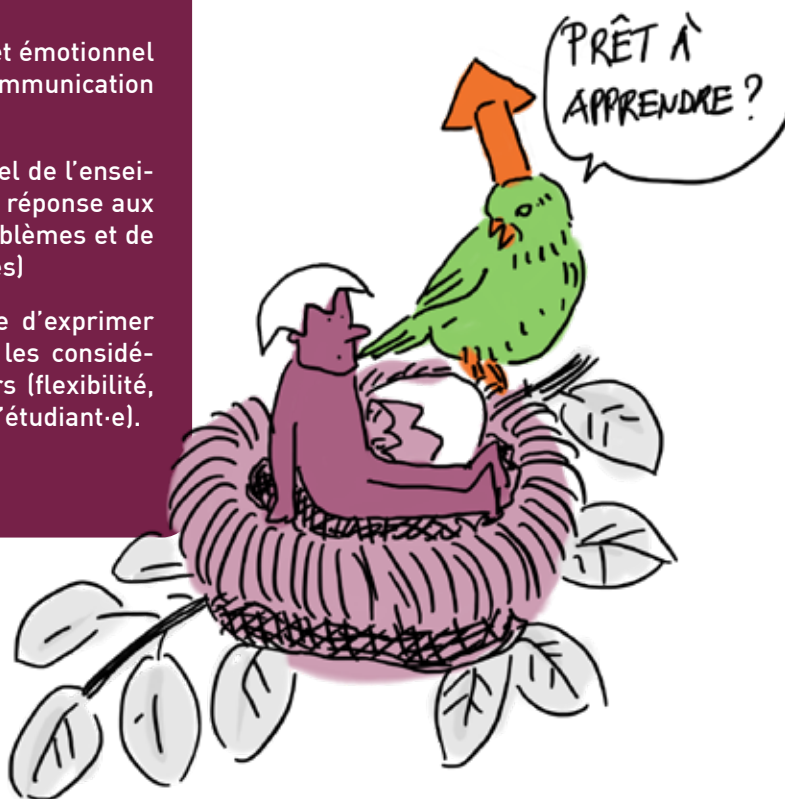
3.5 Interagir avec l'enseignant·e, est-ce important pour l'étudiant·e?

La qualité des interactions et de la relation avec l'enseignant·e est un levier essentiel de l'engagement et de l'apprentissage de l'étudiant·e (Lizzio, Wilson & Hadaway, 2007).

IL EST IMPORTANT DE SOUTENIR L'ÉTUDIANT·E ET D'ÊTRE PROCHE DE LUI-ELLE

- Établir un environnement social et émotionnel sécurisant (respect mutuel, communication positive, émotions positives...)
- Être attentif·ve au volet relationnel de l'enseignement (capacité d'écoute et de réponse aux besoins, capacité à régler les problèmes et de favoriser le confort des étudiant·es)
- Offrir la possibilité à l'étudiant·e d'exprimer ses choix et ses opinions et de les considérer dans le déroulement du cours (flexibilité, considération du point de vue de l'étudiant·e).

🕒 p.17 et 18





La relation que moi j'ai avec les étudiants, elle est plus intimiste, j'ai vu ce qu'ils savaient faire de pire et je sais maintenant ce qu'ils savent faire de mieux. Donc quelque part, je suis un peu rentré dans leur intimité... une relation s'établit. Le professeur devrait être plus souvent au milieu de ses étudiants à discuter, à montrer comment il réfléchit, pourquoi on fait ça, poser des questions, attendre la réponse.

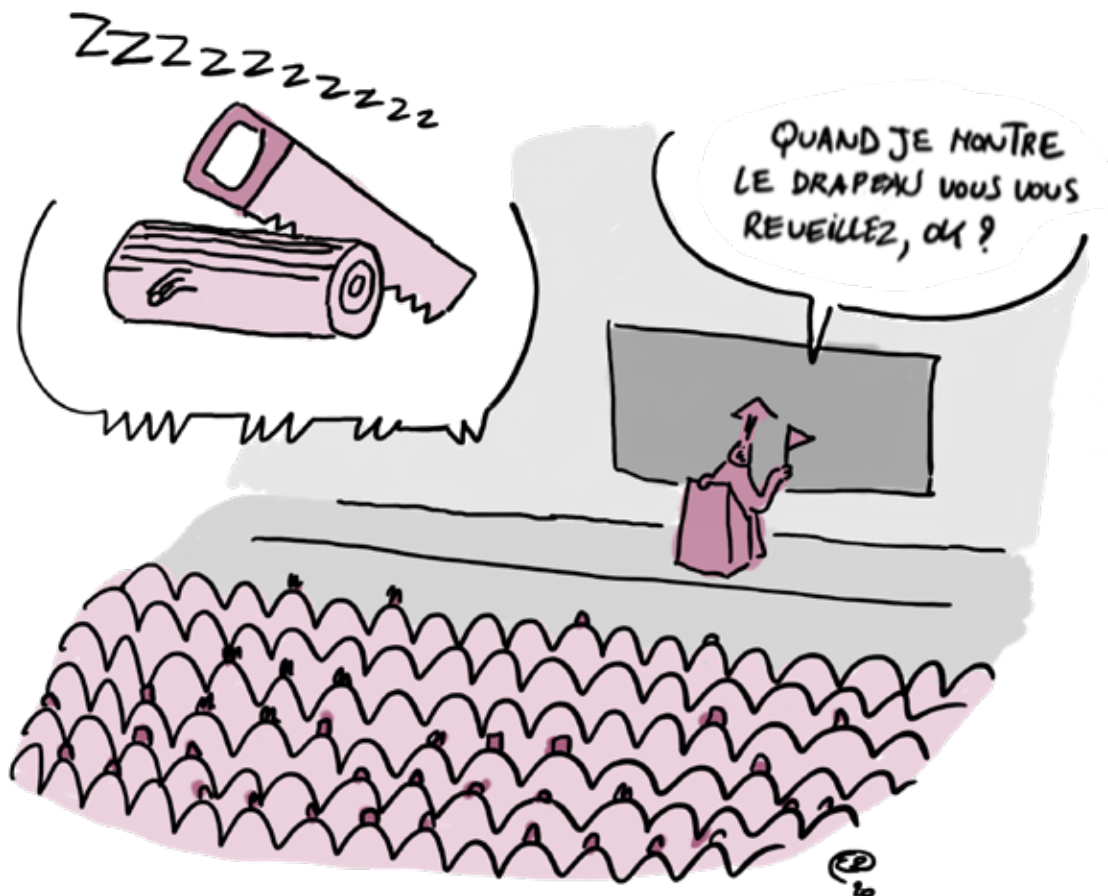
Professeur en biologie

COMMENT SOUTENIR L'APPRENTISSAGE ?

- Fournir des feedbacks réguliers à l'étudiant-e, se servir des échanges pour développer la compréhension et l'apprentissage.
- Prévoir dans l'activité d'apprentissage des moments réguliers pour questionner, débattre, critiquer et évaluer les contenus enseignés avec les étudiant-es.

3.6 L'enseignement magistral, un ennemi de l'activation pédagogique ?

Pas forcément, il existe différents types de cours magistraux en fonction du style d'interaction développé par l'enseignant·e (Barry, 2018).



LE STYLE « MÉTIS »

- Enseignant-e éloquent-e et dynamique.
- Le cours est organisé de façon linéaire par la transmission d'informations livrées de façon continue.
- Peu d'interaction. L'enseignant-e improvise peu, les interactions sont anticipées et aboutissent à une issue prédéterminée permettant à l'enseignant-e d'asseoir ses propos (pas de réel débat).

EFFETS :

Faible implication de l'étudiant-e mais apprentissage plus structuré :

→ **Activation cognitive faible à modérée.**

LE STYLE « ACADÉMIQUE »

- Enseignant-e à la posture fixe, et aux expressions neutres et linéaires (voix monocorde, débit régulier, posture statique).
- Le cours est organisé de façon linéaire par la transmission d'informations livrées de façon continue.
- Ce style ne sollicite pas réellement l'interaction avec les étudiant-es et le rythme ne permet pas réellement d'interruption ou de temps pour les questions.

EFFETS :

Faible implication de l'étudiant-e et apprentissage superficiel :

→ **Activation cognitive basse.**

LE STYLE « DÉVOLUANT »

- Enseignant-e éloquent-e et théâtral-e (variant l'intonation, la posture, le ton...).
- Le cours est structuré mais libre et ouvert (se construit en partie sur les retours et les échanges avec les étudiant-es).
- Interactions fortes. L'enseignant-e interroge beaucoup les étudiant-es, s'assure de leur compréhension et construit le cours sur base des échanges et discussions. De ce fait, il-elle peut laisser une idée en suspens/inachevée pour y revenir dans un autre cours.

EFFETS :

Implication forte de l'étudiant-e, apprentissage en profondeur, mises en lien des différents éléments du cours :

→ **Activation cognitive élevée.**

4

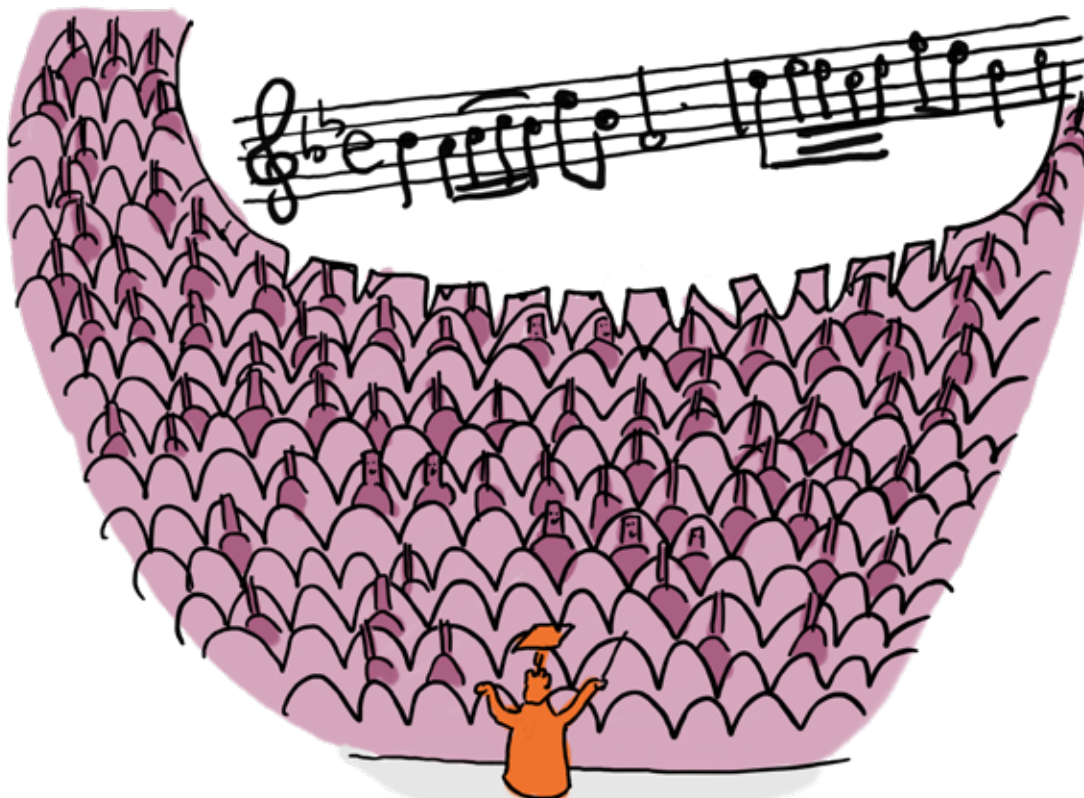
CONTEXTUALISATION

Comment contextualiser mes activités d'apprentissage ?

Deux éléments importants caractérisent le contexte d'apprentissage :

les particularités des apprenant·es et la nature de l'activité proposée.

Sur base des ces éléments, l'enseignant·e élabore le cours, le met en scène.





On fait tout pour les encourager et les aider. On est presque comme des metteurs en scène et hop, on les lance. On leur dit, c'est votre réussite. Et là, il y a vraiment l'idée qu'on les porte un peu.

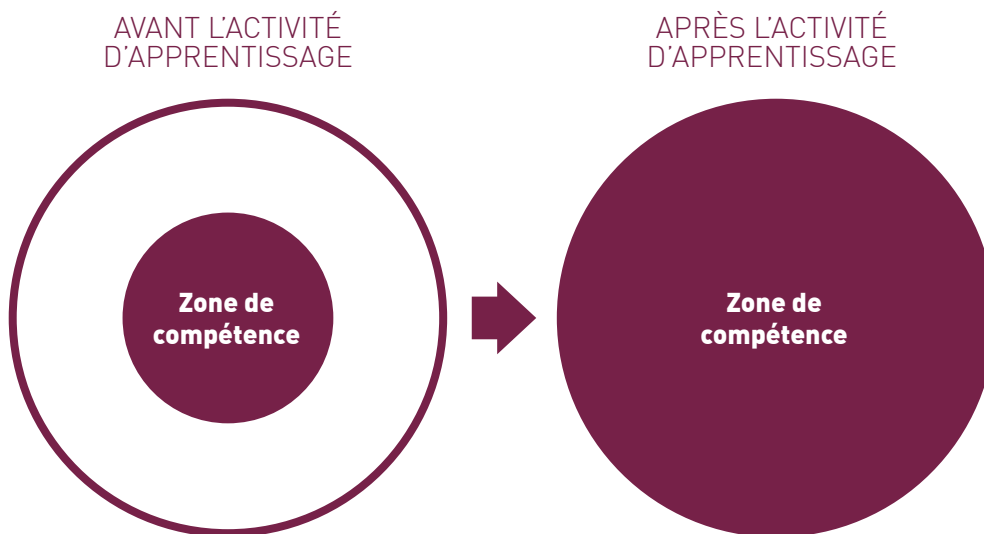
Professeur de chimie

4.1 Tenir compte du niveau de l'étudiant-e

Jauger la complexité de l'activité pour que **l'étudiant-e ne soit pas initialement capable de la réaliser seul-e** mais que ce soit possible avec du soutien dans la démarche (Wass et Golding, 2014).

« Bien qu'il soit courant de penser qu'il faille 'se lancer à l'eau pour apprendre à nager', la 'noyade' n'est pas bien loin si on ne tient pas compte du niveau d'expérience des étudiants. »

(Normand, 2017, p. 9)



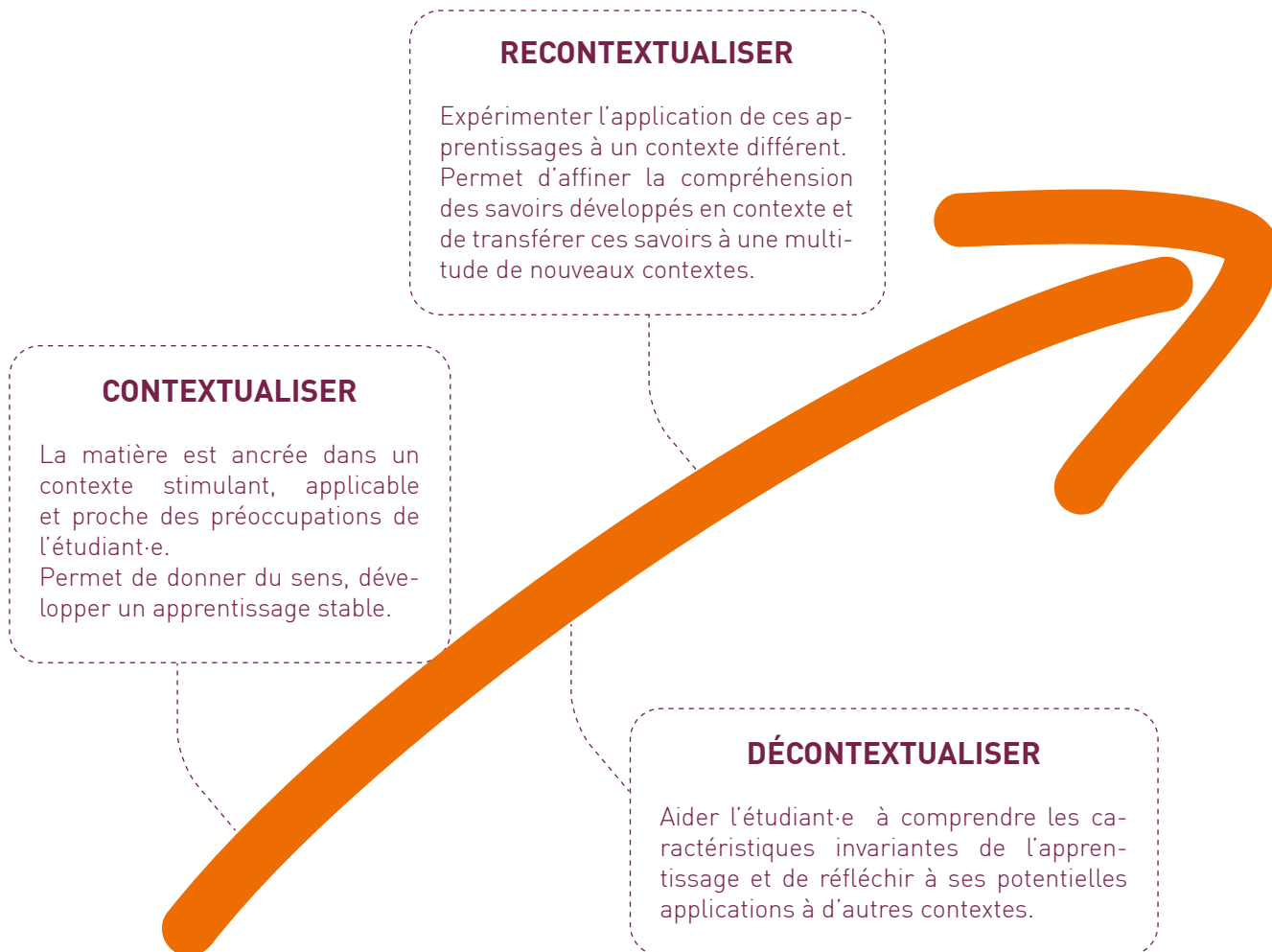


DIFFÉRENCES D'ENCADREMENT EN FONCTION DU NIVEAU INITIAL DE L'ÉTUDIANT·E
SELON NORMAND (2017)

	Étudiant·e NOVICE	Étudiant·e INTERMÉDIAIRE	Étudiant·e AUTONOME
Démarche	L'enseignant·e structure les principales étapes de travail avant de lancer les étudiant·es dans l'action. Des outils de guidage et de vérification de leur démarche de travail sont fournis.	L'enseignant·e prépare un ensemble de questions pour aider les étudiant·es et relancer le travail. Une liste de vérification des étapes de travail est fournie.	Les étudiant·es structurent eux·elles·mêmes leur démarche d'apprentissage. L'enseignant·e prévoit quelques questions de relance au besoin.
Ressources	L'enseignant·e donne accès à l'ensemble des connaissances nécessaires à la réalisation de la tâche et forme les étudiant·es aux compétences nécessaires.	L'enseignant·e fournit certaines ressources clefs mais devant être complétées. Il·elle identifie les compétences nécessaires et enseigne quelques nouvelles.	L'enseignant·e laisse les étudiant·es trouver les ressources et s'en emparer au moyen de leurs propres stratégies et compétences.
Interactions	L'enseignant·e forme les étudiant·es aux habilités sociales liées au travail de groupe. Les interactions et leur déroulement sont structurés.	L'enseignant·e structure les interactions et leur déroulement.	L'enseignant·e laisse les étudiant·es structurer les interactions. Il·elle contrôle ponctuellement le bon fonctionnement du groupe.

4.2 Développer des activités d'apprentissage authentiques

Il est important de fournir des activités d'apprentissage qui soient les plus similaires à la réalité quotidienne de futur·e professionnel·le (Vanpee, et al., 2010).



4.3 Comment accompagner l'étudiant·e dans un apprentissage contextualisé ?

Le modèle CQFD+ identifie **trois outils** pour l'enseignant·e afin d'accompagner l'étudiant·e dans son apprentissage (Wouters, De Theux, Braibant, 2006).

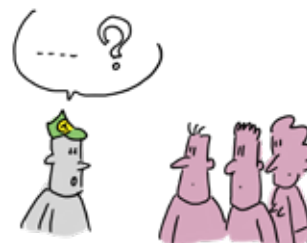
Observer



Analyser le travail de l'étudiant·e sur ce qu'il·elle dit, comment il·elle interagit, ce qu'il·elle écrit et son non-verbal.

Questionner

Pour jauger le niveau de compréhension des étudiant·es, mettre en évidence des points de désaccord et synthétiser le travail réalisé.



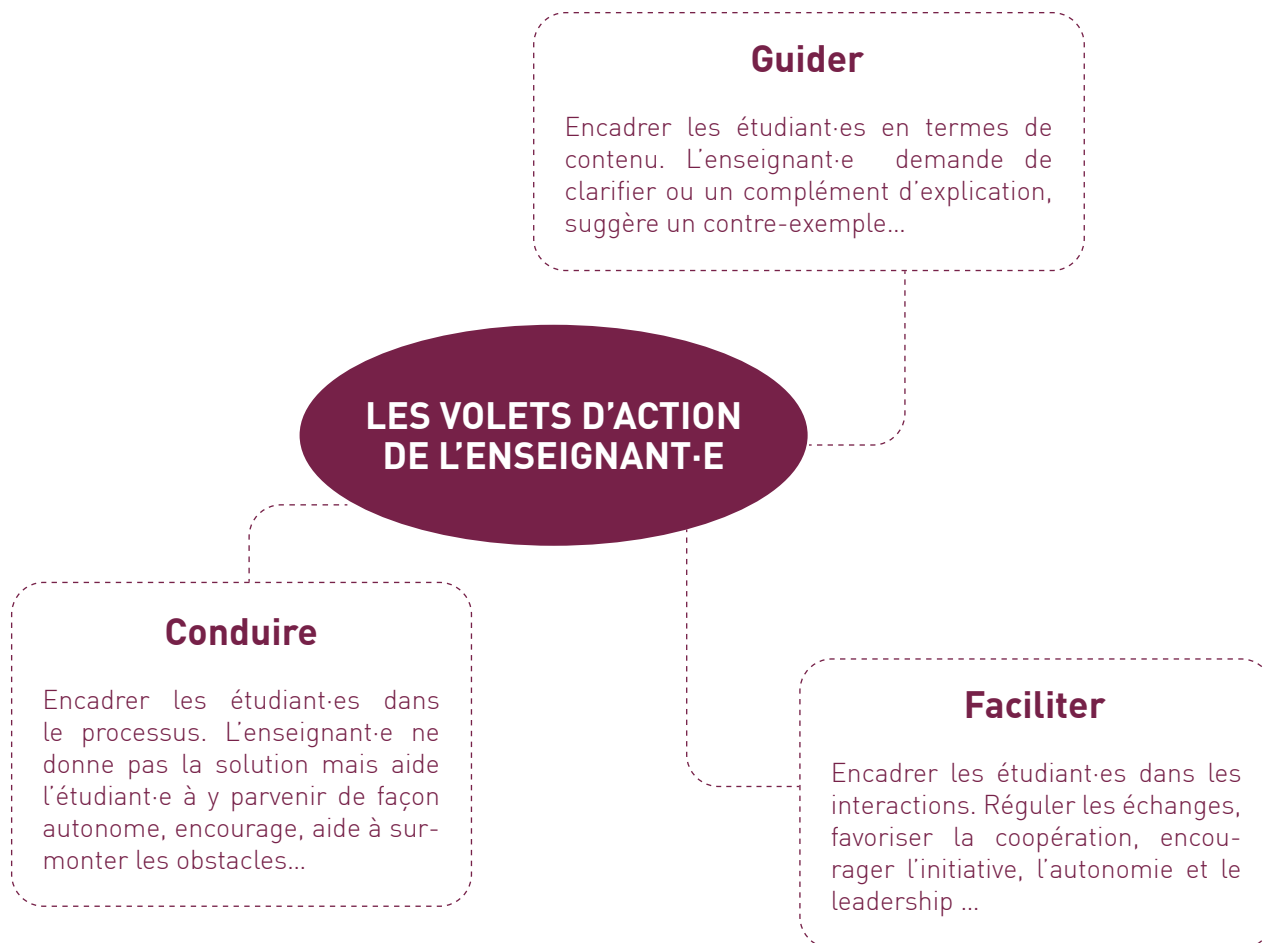
LES OUTILS DE L'ENSEIGNANT·E

Fournir des rétroactions

Pour encourager, pousser à aller plus loin, clarifier, informer et échanger.



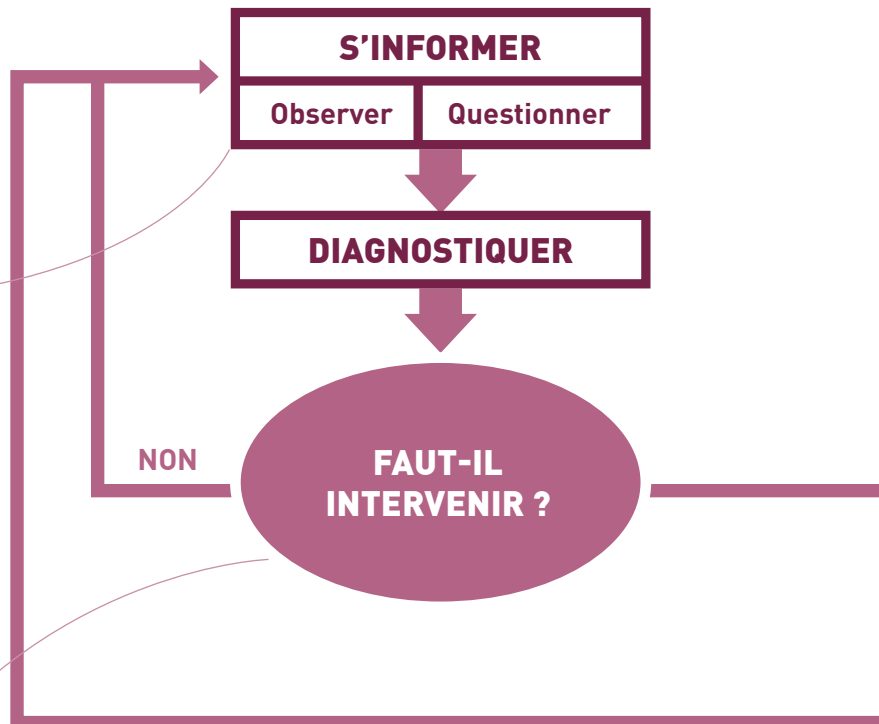
Ces outils permettront à l'enseignant·e de **diagnostiquer** l'état d'avancement et d'ajuster son accompagnement au seuil de compréhension de l'étudiant·e.
Au travers de ses outils, il-elle pourra alors mener **trois volets d'action**.



CQFD+

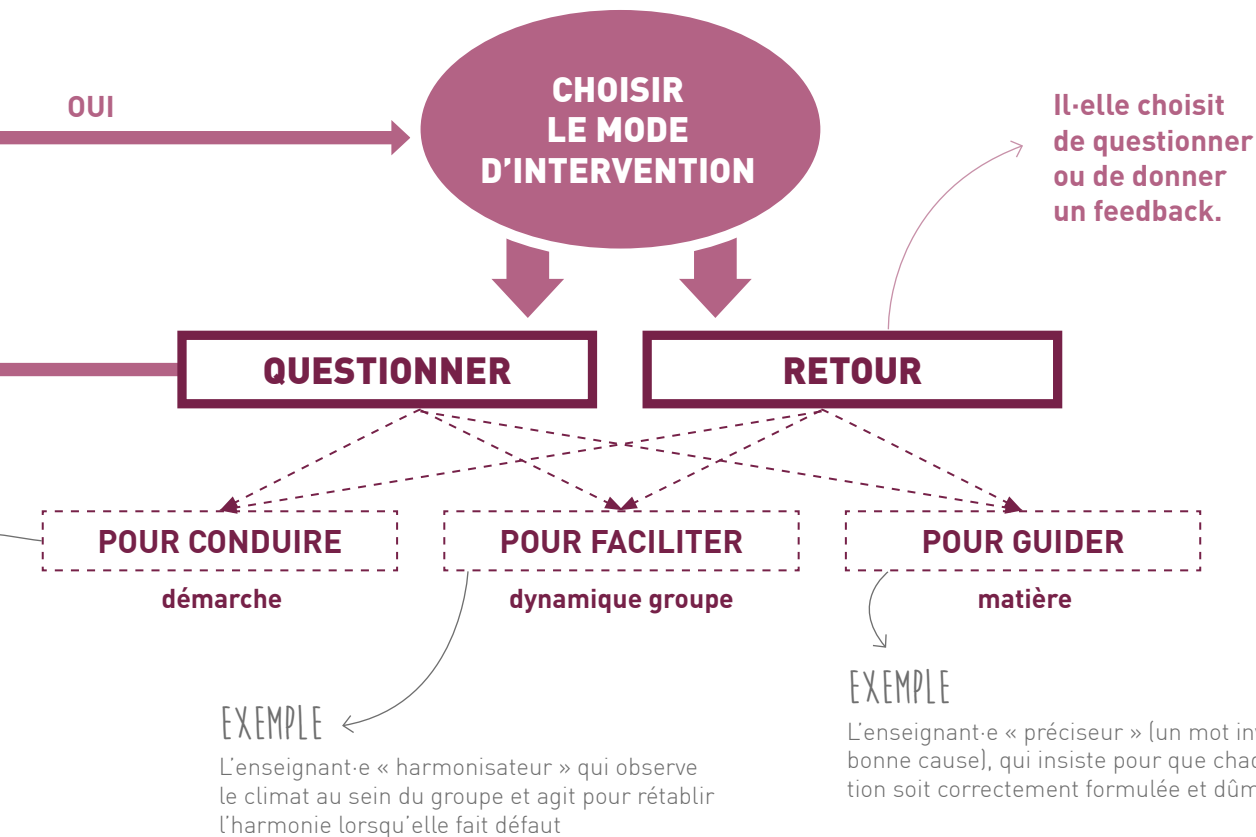
L'enseignant·e observe
et pose des questions
en vue de diagnostiquer
l'état du groupe.

Il·elle intervient
tout de suite
ou attend...



EXEMPLE

L'enseignant·e « barreur » qui veille à l'avancement du travail de façon à ce que le groupe réalise toutes les étapes du processus



LA PÉDAGOGIE ACTIVE, EST-CE QUE ÇA MARCHE?

Quels sont les risques à renforcer l'activation pédagogique ?

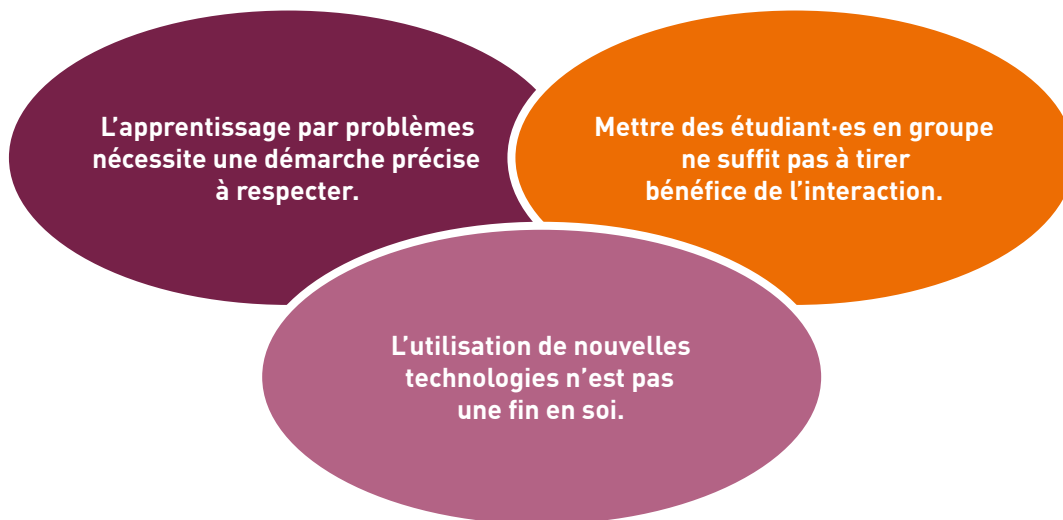
1. L'étudiant·e au centre ?

Oui mais, pas seul·e face à son apprentissage

Attention aux changements superficiels inspirés de la pédagogie active sans respecter l'ensemble des composants !

Une pédagogie qui met l'étudiant·e au centre de l'apprentissage n'est pas une pédagogie qui laisse l'étudiant·e gérer seul·le son apprentissage (Alfieri, Brooks, Aldrich & Tenenbaum, 2011).

L'important est de maintenir et renforcer la guidance et la structure fournies à l'étudiant·e.



2. L'activation pédagogique, un changement qui prend du temps

- À son lancement et lors des premières années. Le dispositif doit être ajusté et amélioré en fonction des premières expériences.
- Coût d'opportunité: Le temps requis pour l'activation pédagogique peut se faire au détriment d'autres missions (recherche et service à la société).
- La pédagogie active induit une charge mentale plus forte. Lors d'un cours passif, l'enseignant·e est en contrôle total du déroulement du cours. Mais, quand l'étudiant·e est au centre de l'apprentissage, une part importante du déroulement du cours est imprévisible et devra se gérer de façon spontanée.



Oui, c'est preneur en temps clairement. Surtout que, au début il faut faire des tests toutes les 2, 3 semaines. Mais après c'est plus automatique et plus facile. Le tout est de se lancer... Pour les étudiants aussi, ils ont pas mal de boulot. Mais, ils n'ont presque plus rien à étudier pour l'examen. En fait, c'est surtout une gestion différente du temps.

Professeur d'économie

3. Les légendes urbaines, des points de vigilance à garder à l'esprit

La jeune génération est la cible de plusieurs clichés.

Trois d'entre eux peuvent particulièrement nuire à la relation pédagogique :

Le·la jeune est un·e pro du numérique !

Oui, vraiment ?

L'étudiant·e d'aujourd'hui n'a pas automatiquement une bonne maîtrise des outils technologiques, ne développe pas de façon spontanée des compétences de résolution de problèmes, d'apprentissage coopératif ou d'explicitation des savoirs au travers de son utilisation.

Les jeunes sont multi-tâches !

En êtes-vous sûr ?

L'étudiant·e n'est pas multi-tâches et ne peut apprendre selon plusieurs médias simultanément.

Le cerveau traite l'information tâche par tâche et ne réalise pas efficacement plusieurs tâches simultanément.

Le·la jeune a son style d'apprentissage !

Où est la preuve ?

L'étudiant·e n'est pas spontanément conscient·e de son style d'apprentissage et ne choisira pas toujours les tâches lui permettant d'apprendre au mieux ; il·elle aura tendance à choisir la plus facile pour lui.

4. Attention à la résistance au changement !

GÉRER LA RÉSISTANCE AU CHANGEMENT DES COLLÈGUES ET DES ÉTUDIANT·ES (BAREIL, 2009)

SUJETS DE RÉSISTANCE	ACTIVITÉ DE SOUTIEN
Egocentrées : peur de l'impact sur soi, son travail et son environnement de travail.	Reconnaître les peurs et rassurer sur les changements ET les non-changements, écouter les inquiétudes et les attentes, répondre aux questionnements et aux incertitudes.
Sur la légitimité : peur de l'inefficacité du dispositif d'activation pédagogique et la capacité à la mettre en œuvre correctement.	Démontrer les effets positifs éprouvés et fournir des lignes directrices de changement. Co-construire le changement avec les acteur·rices et ne pas l'imposer en fin de processus.
Sur la collaboration : peur de ne pas pouvoir être soutenu·e dans le changement ou de voir son enseignement dirigé par d'autres.	Former et accompagner les acteur·rices, encourager les échanges, mais tout en maintenant l'autonomie.
Sur la reconnaissance : peur que le changement ne soit ni reconnu ni valorisé.	Préciser les objectifs visés, les bénéfices potentiels et inscrire le changement dans les volontés de l'institution.

➡ **Le changement peut faire peur car il bouscule mais il est également la source de toute amélioration et évolution.**



Quels sont les bénéfices prouvés de l'activation pédagogique ?

Il existe de nombreuses preuves scientifiques de l'activation pédagogique en enseignement supérieur dans la littérature.

PLUSIEURS MÉTA-ANALYSES MONTRENT DES EFFETS SUR :

1. Les performances
2. L'apprentissage
3. La motivation



Une méta-analyse est une étude mesurant les effets d'une méthode (ici la pédagogie active) en analysant les résultats et les conclusions de centaines d'études antérieures.



Aujourd'hui je ne donne quasiment plus cours, je transforme tous mes enseignements en dispositifs différents. Mais, j'aime bien enseigner, j'aime bien faire le show aussi devant 600 étudiants dans un auditoire. Mais, en termes d'apprentissage, c'est tellement peu efficace,... Aujourd'hui, l'apprentissage est tellement meilleur... ils peuvent travailler de manière collaborative, s'échanger des notes..., j'ai aussi des feedbacks réguliers avec les étudiants, je suis très proche d'eux, je discute avec eux. Je vois les étudiants engagés, ça me convainc et je vois la qualité des apprentissages, le taux de réussite est bien meilleur que ce qu'il n'était avant.

Professeur de psychologie

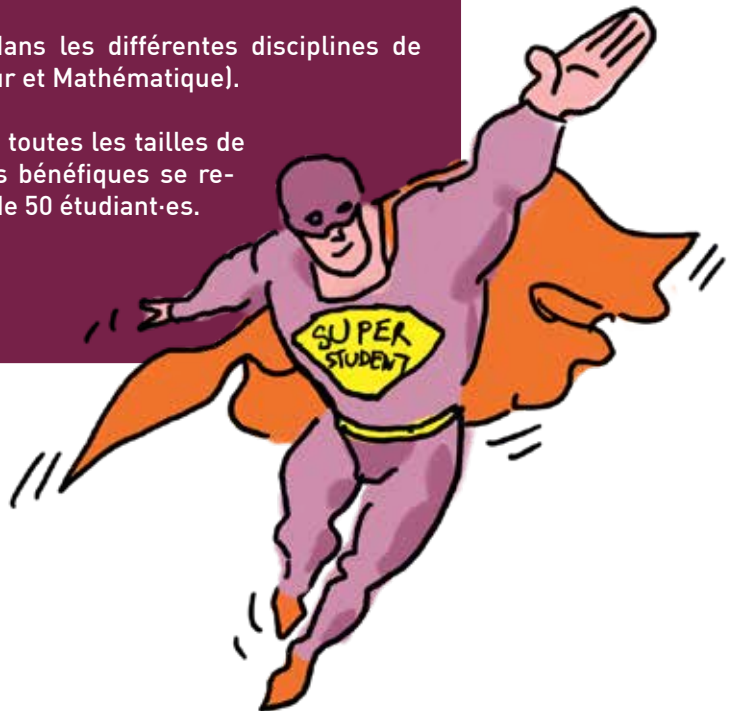
OUI !

1. L'activation pédagogique rime-t-elle avec meilleures performances ?

LES RECHERCHES MONTRENT QUE :

- ✓ Les étudiant-es ont 1.5 fois plus de chance d'échouer dans un cours magistral traditionnel que dans un cours favorisant une pédagogie plus active.
- ✓ Les performances des étudiant-es sont meilleures de 6 % en moyenne.
- ✓ Les effets positifs se confirment dans les différentes disciplines de sciences exactes (Sciences, Ingénieur et Mathématique).
- ✓ Les effets positifs fonctionnent avec toutes les tailles de classe ; même si les effets les plus bénéfiques se retrouvent dans les classes de moins de 50 étudiant-es.

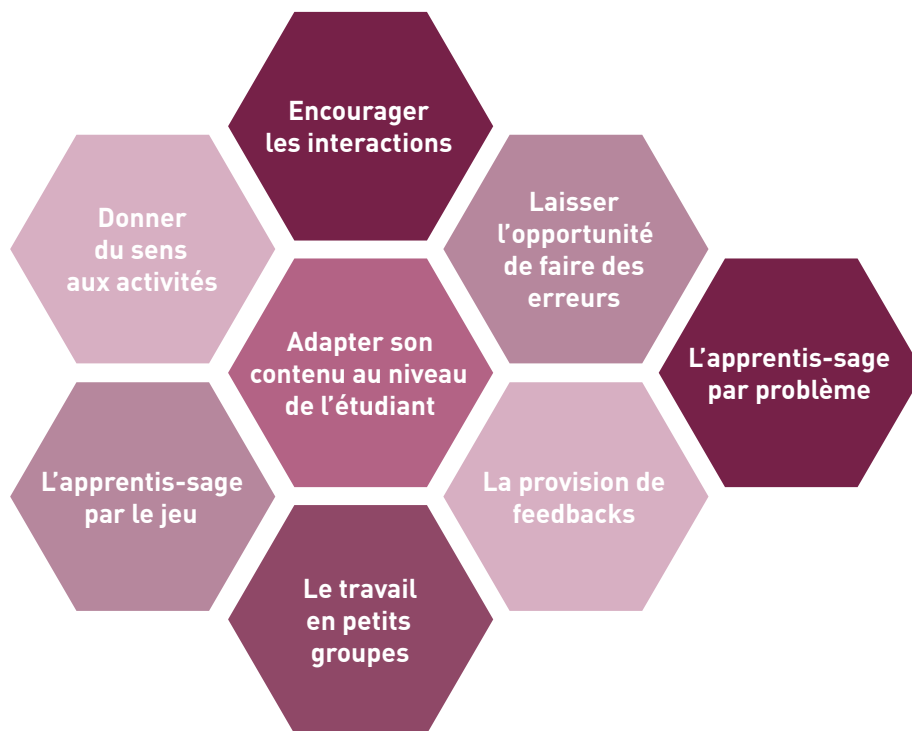
(Freeman et al., 2014)



QUELLES PRATIQUES SONT DÉTERMINANTES DE LA RÉUSSITE DE L'ÉTUDIANT·E ?

L'analyse réalisée sur une centaine de déterminants de la réussite étudiante montrent que les pratiques enseignantes ont un effet fort allant au-delà de l'effet du passé scolaire de l'étudiant·e, de sa motivation et de ses stratégies d'études (Schneider & Preckel, 2017).

8 pratiques ressortent particulièrement :



OUI !

2. L'activation pédagogique favorise-t-elle l'apprentissage et l'engagement ?

- ✓ Certaines études montrent un engagement de l'étudiant-e bien plus important et une présence aux cours augmentée de 20 % (Prince, 2004 ; 2013).
- ✓ Effet important également démontré sur le développement des compétences cognitives et d'une posture réflexive (Kyriakides, Christoforou & Charalambous, 2013).
- ✓ Les activités proposées en pédagogie active sont en accord avec le processus d'encodage de l'information en mémoire à long terme.

La stratégie la plus efficace passerait par l'association et la structuration des idées dans une organisation mentale complexe et non par la répétition (Normand, 2017).



- Alfieri, L., Brooks, P. J., Aldrich, N. J. & Tenenbaum, H. R. [2011]. **Does discovery-based instruction enhance learning?** Journal of Educational Psychology, 103(1), 1-18. doi:10.1037/a0021017
- Allaire-Duquette, G., Bélanger, M., Grabner, R. H., Koschutnig, K., & Masson, S. (2019). **Individual differences in science competence among students are associated with ventrolateral prefrontal cortex activation.** Journal of neuroscience research. doi:10.1002/jnr.24435
- Bandura, A., Lecomte, J. & Carré, P. [2003]. **Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle.** Paris : De Boeck.
- Bareil, C. [2009]. **Décoder les préoccupations et les résistances à l'égard des changements.** Gestion, 34(4), 32-38.
- Barry, A. [2018]. **Manières d'enseigner et manières d'apprendre: une étude des phénomènes de sensibilité au contrat didactique chez des étudiants de Licence 3.** Une contribution à la pédagogie universitaire dans les Sciences Humaines et Sociales.
- Buchs, C. [2017]. **Apprendre ensemble : des pistes pour structurer les interactions en classe.** In M. Giglio & F. Arcidiacono (Eds.), Les interactions sociales en classe: réflexions et perspectives (pp. 189-208): Berne, Peterlang.
- Butera, F., Darnon, C., & Mugny, G. [2011]. **Learning from conflict.** In Rebels in groups: Dissent, deviance, difference and defiance (pp. 36-53): Hoboken, Wiley-Blackwell.
- Cadenas, G. A., Cantú, E. A., Lynn, N., Spence, T. & Ruth, A. [2020]. **A programmatic intervention to promote entrepreneurial self-efficacy, critical behavior, and technology readiness among underrepresented college students.** Journal of Vocational Behavior, 116, 103350. doi:10.1016/j.jvb.2019.103350
- Chi, M. T., Adams, J., Bogusch, E. B., Bruchok, C., Kang, S., Lancaster, M., . . . Stump, G. S. [2018]. **Translating the ICAP theory of cognitive engagement into practice.** Cognitive Science, 42(6), 1777-1832.
- Chi, M. T. & Wylie, R. [2014]. **The ICAP framework: Linking cognitive engagement to active learning outcomes.** Educational Psychologist, 49(4), 219-243.
- Corkin, D. M., Yu, S. L., Wolters, C. A. & Wiesner, M. [2014]. **The role of the college classroom climate on academic procrastination.** Learning and Individual Differences, 32, 294-303.
- Darnon, C., Jury, M., & Aelenei, C. [2018]. **Who benefits from mastery-approach and performance-approach goals in college? Students' social class as a moderator of the link between goals and grade.** European Journal of Psychology of Education, 33(4), 713-726. doi:10.1007/s10212-017-0351-z
- De Backer, L., Van Keer, H., & Valcke, M. [2015]. **Exploring evolutions in reciprocal peer tutoring groups' socially shared metacognitive regulation and identifying its metacognitive correlates.** Learning and Instruction, 38, 63-78. doi:https://doi.org/10.1007/s11409-015-9141-7
- Delhaxhe, M. [2014]. **Hommage à Jean Demal.** Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur, 30(30-2). doi: http://journals.openedition.org/ripes/842
- Eccles, J. S. [2005]. **Subjective task value and the Eccles et al. model of achievement-related choices.** In C. S. Dweck & A. J. Elliot (Eds.), Handbook of competence and motivation (pp. 105-121). New York, NY, US: Guilford Publications, Inc.
- Fiorella, L. & Mayer, R. E. [2016]. **Eight ways to promote generative learning.** Educational Psychology Review, 28(4), 717-741. doi:https://doi.org/10.1007/s10648-015-9348-9
- Freeman, S., Eddy, S. L., McDonough, M., Smith, M. K., Okoroafor, N., Jordt, H. & Wenderoth, M. P. [2014]. **Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics.** Proceedings of the National Academy of Sciences, 111(23), 8410-8415.
- Galand, B., Bourgeois, E., Frenay, M. & Bentein, K. [2008]. **Apprentissage par problème et apprentissage coopératif : vers une intégration fructueuse.** Vers des apprentissages en coopération: rencontres et perspectives, 139-163.
- Galand, B., & Vanlede, M. [2004]. **Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation : quel rôle joue-t-il ? D'où vient-il ? Comment intervenir ?** Savoirs, Hors série(5), 91-116. doi:10.3917/savo.hs01.0091
- Haerens, L., Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Soenens, B. & Van Petegem, S. [2015]. **Do perceived autonomy-supportive and controlling teaching relate to physical education students' motivational experiences through unique pathways? Distinguishing between the bright and dark side of motivation.** Psychology of Sport and Exercise, 16, 26-36. doi:10.1016/j.psychsport.2014.08.013

- Hulleman, C. S., Kosovich, J. J., Barron, K. E. & Daniel, D. B. (2017). **Making connections: Replicating and extending the utility value intervention in the classroom.** *Journal of Educational Psychology*, 109(3), 387-404. doi:10.1037/edu0000146
- Jackson, J. W. (2002). **Enhancing Self-Efficacy and Learning Performance.** *The Journal of Experimental Education*, 70(3), 243-254. doi:10.1080/00220970209599508
- Kyriakides, L., Christoforou, C. & Charalambous, C. Y. (2013). **What matters for student learning outcomes: A meta-analysis of studies exploring factors of effective teaching.** *Teaching and Teacher Education*, 36, 143-152. doi:10.1016/j.tate.2013.07.010
- Kirschner, P. & van Merriënboer, J. G. (2013). **Do learners really know best? Urban legends in education.** *Educational Psychologist*, 48(3), 169-183. doi:10.1080/00461520.2013.804395
- Lizzio, A., Wilson, K. & Hadaway, V. (2007). **University students' perceptions of a fair learning environment: A social justice perspective.** *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 32(2), 195-213. doi:10.1080/02602930600801969
- Nadler, D. R. & Komaraju, M. (2016). **Negating stereotype threat: Autonomy support and academic identification boost performance of African American college students.** *Journal of College Student Development*, 57(6), 667-679.
- Normand, L. (2017). **L'apprentissage actif: une question de risques... calculés.** *Pédagogie collégiale*, 31(1), 5-12.
- Pirot, L. & De Ketele, J. M. (2000). **L'engagement académique de l'étudiant comme facteur de réussite à l'université. Étude exploratoire menée dans deux facultés contrastées.** *Revue des sciences de l'éducation*, 26(2), 367-394. doi:10.7202/000127ar
- Prince, M. (2004). **Does active learning work? A review of the research.** *Journal of Engineering Education*, 93(3), 223-231.
- Prince, M. (2013). **A Practical Introduction to Active Learning for the Busy Skeptic.** Retrieved from <http://crlte.engin.umich.edu/wp-content/uploads/sites/7/2013/06/W13ActiveLearningPres.pdf>
- Roberts, D. (2019). **Higher education lectures: From passive to active learning via imagery?** *Active Learning in Higher Education*, 20(1), 63-77. doi:10.1177/1469787417731198
- Schneider, M. & Preckel, F. (2017). **Variables associated with achievement in higher education: A systematic review of meta-analyses.** *Psychological Bulletin*, 143(6), 565. doi: 10.1037/bul0000098
- Tricot, A. (2017). **L'innovation pédagogique: Rakuten Kobo.**
- Vanpee, D., Frenay, M., Godin, V., & Bédard, D. (2010). **Ce que la perspective de l'apprentissage et de l'enseignement contextualisés authentiques peut apporter pour optimiser la qualité pédagogique des stages d'externat.** *Pédagogie médicale*, 10(4), 253-266.
- Viau, R., Joly, J. & Bédard, D. (2004). **La motivation des étudiants en formation des maîtres à l'égard d'activités pédagogiques innovatrices.** *Revue des sciences de l'éducation*, 30(1), 163-176. doi:10.7202/011775ar
- Wallder, S. R. & Brown, N. J. (2019). **Student-centred learning in higher education: Implications for the Jamaican workplace.** *Research in Educational Administration and Leadership*, 4(3 Special Issue), 658-699. doi:10.30828/real/2019.3.8
- Wang, D. & Khambari, M. N. M. (2020). **An AR-based gamified english course in vocational college through interest-driven approach.** *Universal Journal of Educational Research*, 8(1A), 132-137. doi: 10.13189/ujer.2020.081317
- Wass, R. & Golding, C. (2014). **Sharpening a tool for teaching: the zone of proximal development.** *Teaching in Higher Education*, 19(6), 671-684. doi:10.1080/13562517.2014.901958
- Weinstein, N., Przybylski, A. K. & Ryan, R. M. (2012). **The index of autonomous functioning: Development of a scale of human autonomy.** *Journal of Research in Personality*, 46(4), 397-413.
- Winterbottom, M. (Producer). (2016). **Active learning.** Retrieved from <https://www.cambridgeinternational.org/Images/271174-active-learning.pdf>
- Wolff, M., Wagner, M. J., Poznanski, S., Schiller, J. & Santen, S. (2015). **Not another boring lecture: engaging learners with active learning techniques.** *The Journal of Emergency Medicine*, 48(1), 85-93.
- Wouters, P., De Theux, M. N. & Braibant, J. M., (2006). **« Comment former des tuteurs ? »** In B. Raucent & C. Vander Borgh, *Être enseignant. Magister ? Metteur en scène ?* (pp.342-349) , Bruxelles, De Boeck.

Envie de prolonger la réflexion ?

N'hésitez pas à lire le Cahier Fa2L
sur l'apprentissage et l'apprentissage actif !

À VOS SMARTPHONES !



Envie de changer de média ?

Le septième art vous attend avec près de 35 vidéos
sur le sujet disponible sur l'Open Educational
Resources de l'UCLouvain !

À VOS SMARTPHONES !



© Presses universitaires de Louvain, 2020

<http://pul.uclouvain.be>

Dépôt légal : D/2020/9964/76

ISBN : 978-2-39061-092-2

ISBN pour la version numérique (pdf) : 978-2-39061-093-9

Imprimé en Belgique par CIACO scrl – n° d'imprimeur : 101540



Cette licence permet d'utiliser l'œuvre et de la partager en citant le nom des auteurs. Toute diffusion d'une création nouvelle à partir de cette œuvre doit se faire selon des conditions identiques (licence BY-SA), cfr <https://creativecommons.org/>

Diffusion : www.i6doc.com, l'édition universitaire en ligne

Sur commande en librairie ou à

Diffusion universitaire CIACO

Grand-Rue, 2/14

1348 Louvain-la-Neuve, Belgique

Tél. 32 10 47 33 78

duc@ciaco.coop

Distributeur pour la France :

Librairie Wallonie-Bruxelles

46 rue Quincampoix – 75004 Paris

Tél. 33 1 42 71 58 03

Fax 33 1 42 71 58 09

librairie.wbl@orange.fr

Direction de la collection : Benoît Raucant & Pascale Wouters – Louvain Learning Lab (LLL)

Éditeur responsable : Benoît Raucant – Louvain Learning Lab (LLL)

Grand Rue 54 – 1348 Louvain-la-Neuve

Illustrations : Benoît Raucant

Graphisme et mise en page : Catherine Le Clercq

Aujourd'hui, que ce soit par l'évolution de la société, les contraintes structurelles ou même la diversification des étudiant·es ; l'enseignement supérieur est de plus en plus confronté à la nécessité de diversifier ses activités d'apprentissages et de se détacher progressivement d'un enseignement magistral comme unique dispositif d'enseignement. Face à ces changements, une place de plus en plus importante est souvent laissée à l'étudiant·e dans son apprentissage. Celui-ci-celle-ci devient progressivement le-la premier·ère acteur·ice de son apprentissage et de sa réussite dans des dispositifs dits issus de la pédagogie active.

Mais, qu'est-ce qui se cache réellement derrière le terme de pédagogie active ? Quels en sont les composants ? Quels en sont les risques et quels en sont les bénéfices ? Ce sont à ces questions que ce Cahier tente de répondre.

Plus précisément, ce Cahier vise à fournir à l'enseignant·e un espace pour réfléchir son approche pédagogique et quatre clefs de réflexion essentielles pour faciliter à sa transition vers un enseignement plus actif.

Êtes-vous prêt·e à franchir le pas d'un enseignement plus actif ? désireux·se d'améliorer encore votre approche pédagogique ? Ou, juste curieux·se d'en découvrir davantage sur cette catégorie de pratiques ? Dans tous ces cas, la lecture de ce Cahier pourra vous intéresser et pourrait même constituer une première étape d'une nouvelle évolution de vos pratiques pédagogiques.

Bonne lecture active !