

Quoi faire pour que les élèves étudient mieux et davantage ?

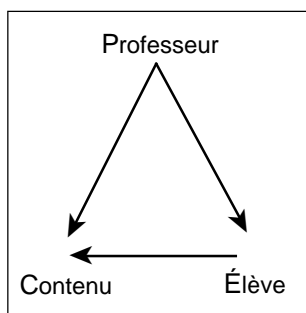
L'apprentissage ne peut se faire sans étude.

Mais laissés à eux-mêmes, bon nombre d'élèves ne sont pas en mesure d'étudier de façon adéquate et c'est aux enseignantes et aux enseignants qu'il revient de les aider à le faire... En choisissant des tâches d'étude pertinentes, en clarifiant les consignes, en fournissant un support, un suivi et des outils de qualité et en aidant les élèves à planifier leur temps d'étude.

Lise Saint-Pierre

Professeure de mathématiques
Cégep de Baie-Comeau

Dans la relation pédagogique, le professeur agit sur le contenu et sur les élèves, dans le but final que ceux-ci prennent contact de façon significative avec le contenu. Les actions des professeurs ne produisent des effets que par ricochet. Les élèves décident en dernier ressort de l'investissement personnel qu'ils apportent à l'étude et de la façon de s'y prendre. Mais alors, pouvons-nous faire quelque chose pour que nos élèves étudient mieux et davantage ? En fait, certaines conditions, assurent que « les tâches données aux élèves suite à un enseignement améliorent la qualité des apprentissages » (Saint-Onge, 1991). Ces conditions d'efficacité des tâches d'étude sont toutes sous notre responsabilité.



La relation pédagogique

Le choix d'une tâche d'étude pertinente

« Les tâches d'étude doivent avoir un rapport explicite avec le processus d'apprentissage entrepris en classe » (Saint-Onge, 1991). Les processus d'apprentissage et la façon dont les tâches d'étude peuvent leur être reliées sont présentés ici selon une conception cognitiviste de l'apprentissage.

D'après le modèle cognitiviste, on trouve trois types de connaissances : les **connaissances déclaratives** (le « quoi », l'essence des choses, les « savoirs »), les **connaissances procédurales** (le « comment », les séquences d'actions, les « savoir-faire ») et les **connaissances conditionnelles**, (les conditions d'utilisation d'une connaissance déclarative ou procédurale, la « reconnaissance de modèles »). Chacun de ces types de connaissances s'acquiert par deux formes particulières de traitement d'information : ce sont les **processus mentaux d'apprentissage**. On trouvera ici une présentation sommaire des six processus mentaux et quelques exemples de tâches d'étude favorisant le développement de ces processus. Pour une réflexion plus complète sur le sujet on pourra consulter l'excellent ouvrage de Tardif (1992).

Les connaissances déclaratives s'acquiert par les processus d'**élaboration** et d'**organisation**. Toute activité mentale qui ajoute quelque chose à l'information dans la mémoire à long terme comme des détails, des exemples, de nouveaux liens... permet le processus d'élaboration. Il s'agit de s'assurer que des nouvelles informations sont ajoutées au réseau de connaissances ou qu'un nouveau lien est créé. Le processus d'organisation, quant à lui, consiste à donner une structure aux informations. Les informations sont alors divisées en sous-ensembles dont les relations sont mises en évidence.

Les connaissances **procédurales** s'acquiert par les processus de **procéduralisation** et de **composition**. Ces processus permettent d'automatiser une procédure ou un algorithme. La différence entre les deux processus en est une de degré. Certains objectifs d'apprentissage se situent au niveau de la procéduralisa-

- Les tâches d'étude sont d'autant plus utiles qu'elles ont été préparées attentivement par les professeurs.
- Les travaux doivent avoir un rapport explicite avec le processus d'apprentissage entrepris en classe.
- Les consignes doivent être claires.
- L'encadrement offert doit être conforme aux besoins des élèves.
- La remise des travaux doit être suivie d'assez près d'une rétroaction.
- Les outils de travail doivent être disponibles et de qualité.
- Le rythme d'assignation des tâches doit être contrôlé.

Les conditions d'efficacité des tâches d'étude (Berliner, 1987), rapporté par Saint-Onge (1991)

tion. Ainsi, l'élève qui résout un problème d'optimisation en mathématiques peut se remémorer lentement les étapes à suivre et revenir en arrière s'il en détecte le besoin. Celui qui rédige une analyse critique d'une recherche sociologique peut disposer d'une liste écrite des diverses étapes à franchir. Ces deux exemples montrent des tâches qui n'ont pas nécessairement besoin d'être parfaitement automatisées. Par contre, certaines procédures doivent s'effectuer automatiquement suite à un stimulus et laisser la mémoire de travail libre pour traiter d'autres informations. C'est le cas de la simplification de fractions pour l'élève qui doit calculer

une dérivée en mathématiques 103 : il doit pouvoir simplifier une fraction en cours de route sans avoir besoin de chercher, à chaque fois, la procédure dans son livre. De la même façon, l'infirmière des soins intensifs doit pouvoir prendre les signes vitaux du malade sans avoir besoin de lire la procédure au même moment. On dira que cette procédure doit être « composée ». Les tâches permettant que s'effectuent les processus de procéduralisation et de composition se résument aux exercices suivis d'une rétroaction spécifique et descriptive sur l'exactitude et l'efficacité de la procédure et sur sa vitesse d'exécution s'il y a lieu.

Acquisition des connaissances déclaratives	
<p style="text-align: center;">Pour aider l'élève dans son processus d'ÉLABORATION</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> trouver des exemples, des analogies, des questions sur un texte ou sur un thème <input type="radio"/> paraphraser une section d'un chapitre, résumer, faire des commentaires, répondre à des questions <input type="radio"/> écrire un paragraphe qui fait le lien avec un chapitre précédent <input type="radio"/> trouver des implications, des relations <input type="radio"/> constituer un lexique, une liste de symboles <input type="radio"/> ombler les mots clés d'un texte, souligner les idées les plus importantes (pas plus de dix pour cent) d'un texte... 	<p style="text-align: center;">Pour aider l'élève dans son processus d'ORGANISATION</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> regrouper des idées semblables <input type="radio"/> écrire les idées principales dans la marge d'un texte <input type="radio"/> énumérer des items, classier, comparer <input type="radio"/> faire des schémas, des réseaux, des diagrammes ou des matrices <input type="radio"/> identifier la sorte de liens entre les parties d'un réseau (les parties de..., les types de..., les caractéristiques de..., les causes de..., les conséquences de...) <input type="radio"/> organiser en séquence temporelle, synthétiser, faire des tableaux, hiérarchiser...
Acquisition des connaissances procédurales	
<p style="text-align: center;">Pour aider l'élève dans son processus de PROCÉDURALISATION</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> regarder un modèle ou examiner des exemples et faire des listes d'étapes à suivre <input type="radio"/> élaborer un cahier de procédures <input type="radio"/> pratiquer de petites étapes à la fois, pratiquer la procédure entière, imiter quelq'un <input type="radio"/> pratiquer assez longtemps pour que les différentes étapes s'enclenchent automatiquement... 	<p style="text-align: center;">Pour aider l'élève dans son processus de COMPOSITION</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> pratiquer suffisamment longtemps pour que certaines étapes soient sautées <input type="radio"/> tenir compte des rétroactions sur la démarche utilisée, sur les étapes de réalisation, sur le produit obtenu <input type="radio"/> comparer sa performance à celle d'un expert <input type="radio"/> pratiquer pour rendre la procédure automatique et plus économique <input type="radio"/> tenir compte des rétroactions sur la vitesse d'exécution...
Acquisition des connaissances conditionnelles	
<p style="text-align: center;">Pour aider l'élève dans son processus de GÉNÉRALISATION</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> comparer deux exemples, trouver leurs ressemblances <input type="radio"/> trouver des raisons pour lesquelles un exemple donné est un exemple du concept ou de la procédure <input type="radio"/> rechercher des raisons ou une explication pour lesquelles une action particulière est appropriée <input type="radio"/> inventer des exemples... 	<p style="text-align: center;">Pour aider l'élève dans son processus de DISCRIMINATION</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> contraster un exemple et un contre-exemple, trouver leurs différences <input type="radio"/> trouver des raisons pour lesquelles un exemple donné n'est pas un exemple du concept <input type="radio"/> rechercher des raisons ou une explication pour lesquelles une action particulière n'est pas appropriée <input type="radio"/> identifier le type d'exercices à faire <input type="radio"/> inventer des contre-exemples...

Tâches d'étude reliées aux processus mentaux d'apprentissage

Les connaissances **conditionnelles** s'acquièrent par les processus de **généralisation** et de **discrimination**. Par le processus de généralisation, l'individu identifie des caractéristiques communes à quelques situations où est appliquée une connaissance particulière. Il élargit alors le champ d'application de cette connaissance aux autres situations où il reconnaît les mêmes caractéristiques. Par le processus de discrimination, au contraire, la personne restreint le nombre de situations auxquelles la connaissance s'applique, en ajoutant des caractéristiques nécessaires à l'application de cette connaissance. La plupart du temps, les connaissances conditionnelles sont reliées à l'utilisation des connaissances déclaratives ou procédurales. En effet, elles permettent de reconnaître qu'une connaissance donnée est pertinente dans telle circonstance. Comme les processus de généralisation et de discrimination s'effectuent lors de tâches d'application et de transfert des connaissances, il peut être plus intéressant de prévoir une tâche globale, plus significative pour les élèves, comme une étude de cas par exemple, ou la résolution de problèmes. Ce genre de travail favorise la reconnaissance des conditions d'utilisation des connaissances : quand, où et pourquoi utiliser ces connaissances. Pour aider les élèves à réaliser ces tâches globales, on peut leur demander des tâches plus simples dans le but de faire expliciter les conditions d'utilisation des connaissances.

Effets du choix d'une tâche en fonction des processus d'apprentissage visés

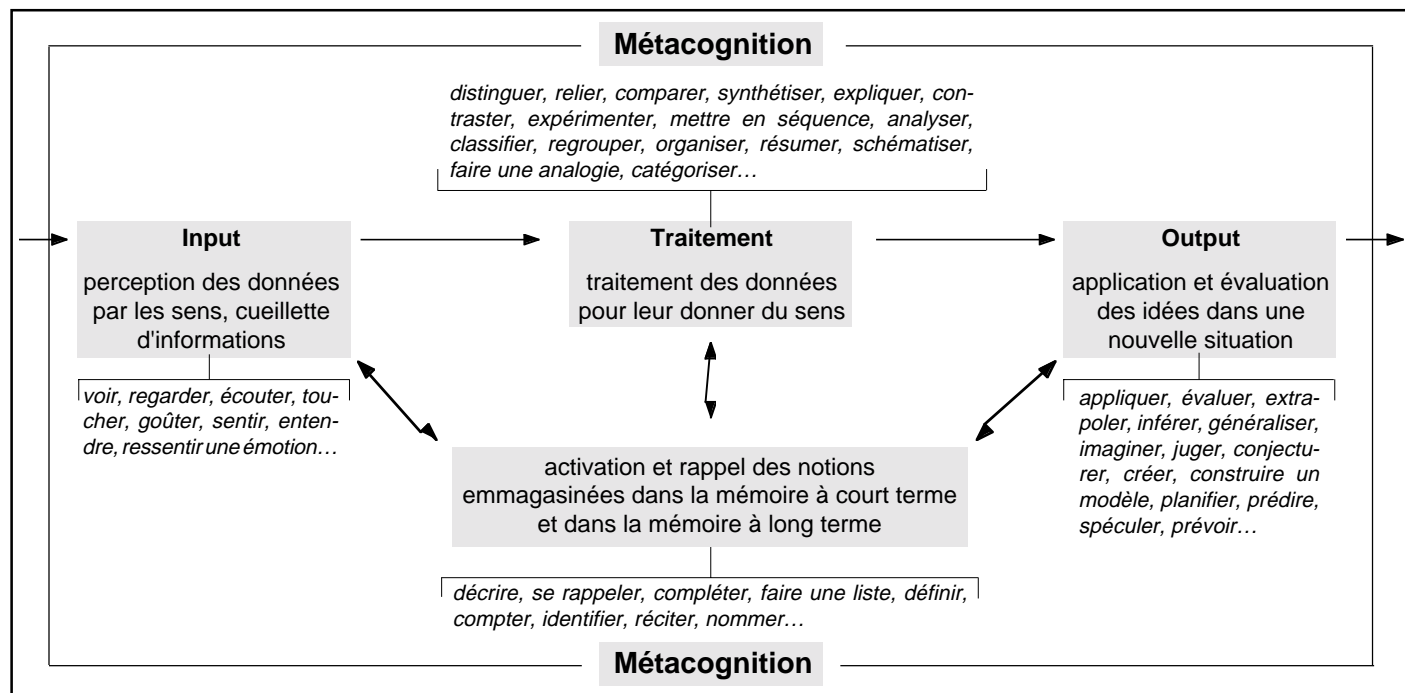
Le choix d'une tâche d'étude reliée aux processus d'apprentissage qui permettent d'acquérir un type de connaissances donné s'avère une façon simple de varier les travaux quotidiens demandés aux élèves. En outre, ces tâches permettent aux élèves de prendre contact de façon plus significative avec le contenu. L'étude devient moins superficielle. Une action précise accompagnée d'une production écrite est demandée à chaque fois. Les élèves savent beaucoup plus ce qui est attendu d'eux que lorsqu'il

leur est simplement demandé de réviser leurs notes de cours ou de lire un texte. En même temps cela leur permet d'expérimenter diverses stratégies d'apprentissage et de constater la pertinence et l'efficacité de celles-ci. Lorsqu'un élève prend conscience qu'une façon d'apprendre lui a été profitable, il la conserve dans son répertoire et devient même enclin à l'utiliser pour être plus efficace dans d'autres disciplines. Pour cela il importe que l'enseignant fasse un retour sur la tâche d'étude. J'y reviendrai plus loin.

Costa & Lowery (1989) présentent à peu près les mêmes activités dans une vision plus globale. Ils situent les tâches selon une séquence temporelle de traitement de l'information et selon le type de traitement qu'il convient de faire à chaque étape.

Les consignes

Les élèves accomplissent plus adéquatement et plus régulièrement les tâches d'étude lorsqu'ils savent exactement ce qu'ils doivent faire, comment ils doivent ou peuvent s'y prendre et comment leur travail sera évalué. Comment un élève peut-il planifier son travail s'il ne sait pas à quoi reconnaître que ce qu'il a fait est bien fait et suffisant ? demande Meirieu (1990). Celui-ci propose de formuler des **consignes-critères de réussite**, des **consignes-structures** et des **consignes-procédures**. Les consignes-critères de réussite sont des indications qui permettent à l'élève de se représenter s'il a bien fait ce qui était demandé. Il peut s'agir, par exemple, de listes de normes ou de critères d'évaluation, d'outils d'évaluation formative, de modèles, d'exemples (« la boîte du casse-tête », Tardif, 1992), d'une liste de questions sur un texte, d'une liste de contrôle, de la grille de correction qui sera utilisée... Ces critères de réussite peuvent être déduits de « l'étude critique de produits finis » (Meirieu, 1990). Les consignes-structures sont, pour leur part, des indications sur la démarche à suivre, normalement une démarche intellectuelle incontournable. Cette démarche intellectuelle peut être générale comme « faire



Tâches d'étude et traitement des informations (traduit et adapté de Costa & Lowery, 1989)

Type de consignes	Exemple 1	L'élève peut se dire :	Exemple 2
consignes-critères de réussite	Produire une définition complète du romantisme sur le même modèle que celle que nous avons produite récemment au sujet du classicisme	<i>J'aurai réussi Si...</i>	... je résous sans aide cinq exercices d'intégration de fonctions mathématiques
consignes-structures	en dégagant les points communs de ces trois œuvres	<i>Pour cela, je DOIS...</i>	... utiliser l'une des trois techniques d'intégration vues au cours
consignes-procédures	Il est possible de faire un tableau à double entrée pour noter les ressemblances et les différences, de noter en vrac toute réflexion, de travailler à deux...	<i>Et pour y parvenir, je PEUX...</i>	... suivre les exemples du manuel, fabriquer d'abord un tableau de caractéristiques des trois techniques d'intégration, construire un algorithme de décision (étapes à suivre pour décider de la technique à utiliser)...

Les consignes (adapté de Meirieu, 1990)

une synthèse » ou spécifique comme « établir tel plan de soins ». Elle peut être exprimée en termes d'algorithme à suivre, d'objectifs à atteindre ou en termes d'opérations mentales à effectuer. Les consignes-procédures, enfin, sont des indications sur différentes stratégies ou différents moyens que l'élève peut utiliser ; il est fait référence ici aux stratégies d'apprentissage, aux styles d'apprentissage (Meirieu, 1990).

L'expérimentation de différentes stratégies d'apprentissage devrait permettre à l'élève de trouver son propre style d'apprentissage. Les stratégies sont normalement suggérées aux élèves et non imposées. Mais on peut penser que des élèves vraiment déficients au regard des méthodes de travail profiteraient d'un enseignement explicite de telles stratégies et, dans ce cas, elles deviennent la structure imposée. Les consignes-procédures sont généralement les plus négligées car les enseignants croient que les élèves savent comment s'y prendre pour réaliser la tâche d'étude ou encore qu'il serait abusif de leur imposer ou suggérer des méthodes de travail qui peuvent être personnelles. Pourtant beaucoup d'élèves signalent qu'ils auraient besoin d'aide à cet égard.

Le support ou le soutien

La plupart des élèves, même au collégial, ont besoin de support ou de soutien pour mener à bien les tâches d'étude qui leur sont demandées. Il s'agit ici non seulement d'un support affectif, c'est-à-dire d'encouragement, mais aussi d'outils qui leur permettront de réaliser la tâche de façon relativement autonome. Cet encadrement ou ce soutien devrait se relâcher à mesure que les élèves progressent. Plusieurs outils d'encadrement peuvent être imaginés.

- ❑ *Des documents de toutes sortes* : feuilles de route, documents de travail, listes d'étapes à suivre, grilles de correction, solutionnaires, grilles de vérification...
- ❑ *Les personnes et les modèles qu'elles peuvent fournir* : l'aide par les pairs, la disponibilité de l'enseignant ou de l'enseignante, le personnel technique ou professionnel...
- ❑ *L'enseignement explicite de stratégies d'apprentissage* : montrer à prendre des notes, à fabriquer un schéma, à poser des questions, à planifier son étude, à contrôler son anxiété...

❑ *Des exigences particulières* : l'obligation de rencontrer l'enseignant à différentes étapes de réalisation d'un travail long, la production d'un journal d'étude, une réflexion sur la qualité de son travail faite à l'aide d'un test comme Résultat Plus (Lacroix, Lessard, et Gagnon, 1992)...

« L'encadrement doit être conforme aux besoins des élèves » est une autre condition d'efficacité des tâches d'étude rapportée par Saint-Onge. Le soutien offert doit donc tenir compte du degré d'autonomie des élèves. Certains craignent de nuire au développement de l'autonomie en ayant des exigences trop précises en ce domaine. Pourtant, des remarques comme « *s'ils ne sont pas capables de s'organiser, ils ne peuvent réussir mon cours* » sont davantage une forme de sélection qu'une forme d'éducation. Une attitude plus ouverte aux différents stades de développement de l'autonomie permet d'introduire peu à peu des exigences tout en fournissant au fur et à mesure des moyens de les atteindre.

Le suivi

« Quand aux lectures ou études déclarées très importantes, si notre cours peut se faire sans que ces lectures, études ou travaux aient été faits, c'est – le message est clair pour les élèves – que ce n'était pas aussi important, capital ou essentiel que nous l'avions prétendu. » (Aylwin, 1992) Il est normal que les élèves choisissent de faire d'abord ce qu'ils estiment être le plus important. L'importance, pour eux, peut se mesurer en fonction des notes, mais aussi en fonction du suivi que l'enseignant a annoncé pour la tâche d'étude ou le devoir. Ainsi l'élève qui doit faire un schéma-résumé d'un chapitre à l'étude sera fortement incité à le produire s'il a la possibilité de l'utiliser lors de l'examen, même si aucun point n'est attribué pour la production du schéma lui-même. On peut procéder de façon incitative ; c'est le cas lorsque l'enseignant questionne les élèves sur la tâche réalisée ou lorsque celle-ci est évaluée de façon formative, par exemple. On peut aussi exercer une contrainte pour que l'élève réalise la tâche d'étude ; c'est ce qui se produit si la tâche est évaluée sommativement ou si les réponses à un questionnaire écrit sont obligatoirement requises pour participer à une table ronde en classe, par exemple.

Le suivi peut être l'occasion d'échanger avec les élèves sur la façon dont ils ont réalisé le travail et sur les difficultés qu'ils ont rencontrées. Il peut s'agir de donner aux élèves une rétroaction descriptive sur leurs processus, leurs démarches, autant que sur

le produit, le résultat. On a vu plus haut combien cette rétroaction est particulièrement importante lors de l'acquisition de connaissances procédurales. C'est aussi l'occasion de relier la tâche aux apprentissages passés et futurs et au travail qui se fait en classe ou encore de la relier à une évaluation sommative ultérieure, comme dans l'exemple du schéma-résumé mentionné plus haut. L'enseignant peut en profiter pour renforcer, critiquer, encourager ou noter. Ce suivi peut consister en une discussion en grand groupe au sujet de la tâche, une discussion en petites équipes, une période de questions-réponses, une synthèse des connaissances acquises, une interrogation orale ou écrite, la cueillette des travaux en vue d'une vérification et d'une notation, la reprise de parties de ce travail pour l'évaluation sommative, l'échange et la notation ou l'écriture de commentaires entre pairs, des rencontres individuelles entre l'élève et l'enseignant, une grille de vérification à remplir, l'invitation faite à un élève de présenter son travail aux autres, etc.

Mentionnons ici que plusieurs recherches ont montré les effets positifs de commentaires écrits sur les travaux des élèves, (Walberg, Weinstein, Paschal, 1985 ; Austin, 1976 ; Coulter, 1987). Malheureusement, le manque de temps en limite souvent la rédaction. Certains moyens peuvent permettre de réduire cet inconvénient. Ainsi, il semblerait qu'il est aussi efficace de vérifier quelques exercices au hasard que de corriger le travail au complet (Coulter, 1987). Certains enseignants ont pu constater que les élèves peuvent commenter de façon très appropriée les travaux de leurs pairs. Quoi qu'il en soit, il faut garder à l'esprit que la rétroaction doit informer l'élève sur ce qu'il sait, ce qu'il ne sait pas et ce que l'enseignant ou l'enseignante lui suggère de faire. Elle doit être plus descriptive qu'évaluative, spécifique plutôt que générale. Elle doit porter sur un comportement qui peut être changé et elle doit être communiquée au moment opportun.

Les outils de travail

Saint-Onge rapporte aussi que *les outils de travail doivent être disponibles et de qualité*. Cette condition semble aller de soi à l'heure des imprimantes au laser et alors que de plus en plus de manuels de qualité sont disponibles. Il faut toutefois apporter une attention spéciale au degré de lisibilité des textes selon le niveau de lecture des élèves. Un *test de closure* (Fortier, 1980) permet de vérifier rapidement si un texte est adapté aux élèves auxquels il est destiné. Ce test permet de mesurer le degré de difficulté d'un texte ou sa lisibilité par rapport aux lecteurs auxquels il est destiné. Il existe un logiciel permettant de fabriquer, d'utiliser et de corriger rapidement ce test (Fortier, Berthelot, 1984). Il serait aussi pertinent d'ajouter que les outils de travail doivent s'adresser à tous et à toutes sans discrimination de sexe ni de race. Le choix des textes et des exemples devrait être fait en tenant compte de cette dimension.

Le rythme d'assignation des tâches

Une autre condition d'efficacité des tâches d'étude a trait au rythme d'assignation des tâches. Il est bien connu maintenant que beaucoup d'élèves étudient peu pour toutes sortes de raisons, dont le travail rémunéré. Il arrive malgré tout que certains enseignants et certaines enseignantes exigent des travaux qui demandent beaucoup plus que la pondération déterminée dans les *Cahiers de l'enseignement collégial*. Comment les élèves peu-

vent-ils planifier leur semaine d'étude s'ils ne peuvent pas se fier au nombre d'heures annoncé ? N'est-il pas plus facile de se motiver pour un travail qui demandera une heure par soir que pour un travail exigeant un nombre d'heures indéterminé ? La concentration de plusieurs travaux et examens à certains moments clés de la session complique aussi l'organisation de l'étude des élèves. La rédaction de plans de cours en équipes favorise la concertation à ce sujet. On peut alors s'entendre pour étaler les échéances des travaux et des examens sur une plus longue période de temps.

Conclusion

En guise de conclusion, voici quelques pistes pouvant guider celui ou celle qui se demande par quoi commencer pour influencer positivement l'étude des élèves.

Au sujet du choix de la tâche d'étude, y a-t-il lieu de choisir une tâche différente de celle qu'on propose habituellement, plus appropriée au type de connaissances à acquérir, aux processus d'apprentissage à activer ; une tâche plus courte, tenant compte de la pondération du cours et de la disponibilité des élèves ; une tâche plus intéressante tenant compte des préoccupations, des intérêts et des habiletés des élèves ?

Au sujet de la précision des consignes, y a-t-il lieu de spécifier les consignes en donnant les critères de correction par écrit ; de présenter des exemples du produit fini ; de faire soi-même le travail demandé pour mieux en comprendre les exigences ; de demander aux élèves de reformuler les consignes pour vérifier leur compréhension ?

Au sujet du support à apporter, y a-t-il lieu d'enseigner explicitement des stratégies d'apprentissage (le quoi, le pourquoi, le comment, le quand) : faire un schéma, une liste de tâches, se motiver, prendre des notes, paraphraser, résumer, poser des questions, etc. ; de bâtir des outils d'accompagnement de la tâche : une feuille de route hebdomadaire, un journal d'étude, une grille de vérification, une grille d'évaluation, une boîte à questions etc. ; d'organiser des rencontres individuelles ; de diviser un travail long en plusieurs étapes ?

Au sujet du suivi à apporter, y a-t-il lieu de permettre l'utilisation d'un travail, par exemple, un schéma, un résumé ou des réponses à un questionnaire, lors d'évaluations sommatives ; de mener une discussion de groupe au sujet de l'étude ; de commenter les productions des élèves ; de corriger leur travail ou un exercice choisi au hasard ?

Au sujet des outils de travail, y a-t-il lieu de réviser les documents pour s'assurer qu'ils s'adressent bien à tous et à toutes ; de les faire réimprimer, d'annoter certains textes à l'usage des élèves ; de vérifier leur degré de lisibilité ; de rechercher de nouveaux textes et de nouveaux livres plus adéquats ?

Au sujet du rythme d'assignation des tâches, y a-t-il lieu de demander aux élèves de mesurer et de noter le temps pris à faire les travaux ; de les faire soi-même, de consulter les collègues afin de planifier la remise des travaux longs et les examens pour un même groupe d'élèves ; de faire commencer certaines tâches en classe ; de rédiger des plans d'étude en équipes de programmes ?

Les enseignants et les enseignantes ne pourront jamais étudier à la place de leurs élèves mais il ressort de ces remarques que certaines stratégies existent pour inciter ces derniers à le faire mieux et davantage. Au cours d'une activité de perfectionnement créditée dans le cadre de PERFORMA, des collègues ont tenté diverses interventions comme celles qui sont suggérées ici. Ils ont pu constater une amélioration dans la quantité ou dans la qualité de l'étude de leurs élèves. En général, on constate que plus l'intervention est précise et porte sur un petit changement à la fois, plus il est possible d'en mesurer les effets positifs et plus la satisfaction par rapport à l'intervention est grande. ☒

RÉFÉRENCES

- AUSTIN, J. D., « Do Comments on Mathematics Homework Affect Student Achievement? » dans *School Science and Mathematics*, n° 76, 1976, p. 159-164.
- AYLWIN, Ulric, *La différence qui fait la différence...*, Montréal, Association québécoise de pédagogie collégiale, 1992, 114 p.
- COSTA, Arthur, L., Lawrence F. LOWERY, *Techniques for Teaching Thinking*, Pacific Grove, Midwest Publications, Critical Thinking Press & Software, 1989, 105 p.
- COULTER, F., « Homework » dans *The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*, édité par Michael J. Dunkin, Oxford, Pergamon Press, 1987, p. 271-277.
- FORTIER, Gilles, « Le test de closure » dans *Québec Français*, vol. 48, 1980, p. 78-82.
- FORTIER, G. et S. BERTHELOT, *Les tests de closure* (Logiciel), Logidisque Inc., 1984.
- GAGNÉ, Ellen D., *The Cognitive Psychology of School Learning*, Boston-Toronto, Little, Brown and Company, 374 p.
- LACROIX, Rhéo, Marc-André LESSARD et Claude GAGNON, « Résultat Plus, instrument de diagnostic des difficultés d'apprentissage », dans *Actes du Congrès Collège Célébrations 92*, Montréal, AQPC, 1992.
- LANGÉVIN, Louise, « Stratégies d'apprentissage : où en est la recherche ? » dans *Vie pédagogique*, n° 77, mars 1992, p. 39-43.
- MEIRIEU, Philippe, *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*, Paris, ESF Éditeur, 3^e édition, 1990, 158 p.
- SAINT-ONGE, Michel, « L'étude, quel problème ? » dans *Pédagogie Collégiale*, vol. 5, n° 1, septembre 1991, p. 12-16.
- SAINT-ONGE, Michel, « La gestion de l'étude par les enseignants » dans *Actes du 11^e colloque de l'AQPC*, Montréal, 1991, p. 101.1-101.6.
- SAINT-PIERRE, Lise, « L'étude et les stratégies d'apprentissage » dans *Pédagogie Collégiale*, vol. 5, n° 2, décembre 1991, p.15-21.
- SAINT-PIERRE, Lise, *Des stratégies pour que mes élèves étudient plus et/ou mieux*, notes de cours inédites, novembre 1992.
- TARDIF, Jacques, *Pour un enseignement stratégique, l'apport de la psychologie cognitive*, Montréal, Les Éditions Logiques, 1992, 474 p.
- WALBERG, H. J., T. WEINSTEIN et R. S. PASCHAL, « Homework's Powerful Effects on Learning » dans *Educational Leadership*, avril 1985, p. 76-79.