



Données probantes : la résistance étudiante aux pédagogies actives

Par Jean-Sébastien Dubé

Coordonnateur de la veille et de la gestion des connaissances
Service de soutien à la formation
Université de Sherbrooke



Pour citer l'article : Dubé, J.-S. (2018, octobre). Données probantes : la résistance étudiante aux pédagogies actives. *Perspectives SSF*. Service de soutien à la formation, Université de Sherbrooke.

La littérature scientifique a maintes fois démontré que les pédagogies actives favorisent l'apprentissage. Toutefois, celles-ci exigent des personnes étudiantes des actions autres que celles d'écouter et de prendre des notes, ce à quoi on les a habitués tout au long de leur parcours scolaire. Si le problème de la résistance des étudiantes et étudiants aux nouvelles façons d'enseigner n'est pas nouveau (on en parle dans des articles scientifiques dès les années 1970), il est difficile d'établir jusqu'à quel point cette résistance constitue un frein à l'adoption des pédagogies actives...

C'est une vérité de La Palisse, mais les personnes étudiantes peuvent devenir le principal obstacle à l'enseignement. S'ils refusent d'apprendre, tous les efforts déployés en ce sens seront vains (Tagg, préface à Tolman et Kremling, 2016). Lorsque des enseignantes et enseignants hésitent déjà à explorer de nouvelles façons de faire (craintes liées à l'évaluation de l'enseignement ou à la progression de carrière), on peut penser que les réactions négatives d'étudiants et d'étudiantes aux pédagogies actives peuvent agir comme un facteur de démotivation important – avec des réactions de type « On ne m'y reprendra plus... ».

Dans le contexte où [l'anxiété chez les étudiantes et étudiants](#) serait en hausse, il convient d'envisager en amont que l'adoption d'approches de pédagogie active peut créer de la résistance. Il devient plus que jamais essentiel de prévoir de telles résistances de manière à les atténuer.

1. Comment reconnaître les manifestations de résistance?	2
2. Qu'est-ce qui cause la résistance?	3
3. Comment s'en prémunir?	6
4. Résister pour apprendre?	8

De quoi parle-t-on?

Prince et Weimer (2017) définissent la résistance des étudiantes et étudiants comme « **tout comportement observable chez l'étudiant qui diminue chez l'enseignant le désir d'utiliser une stratégie pédagogique** » (traduction libre). Ils donnent les exemples de résistance suivants : le refus de participer à des activités pédagogiques, le fait de déranger le groupe pendant une telle activité ou d'évaluer sévèrement un enseignant ou une enseignante qui utilise les pédagogies actives. D'après ces auteur et autrice, il s'agit de comportements exceptionnels, souvent le fait d'une minorité d'étudiantes et d'étudiants.

Le psychologue Anton Tolman, coauteur de [Why Students Resist Learning: A Practical Model for Understanding and Helping Students](#) (2016) (cité dans Stachowiak, 2017), adopte plutôt une définition affective de la résistance étudiante. Selon lui, les enseignantes et enseignants sont susceptibles de vivre ces manifestations de résistance comme un affront personnel alors qu'en fait il s'agirait d'un **état** (*state*) et non d'un trait de personnalité (*trait*) :

*Student resistance is an outcome, a motivational state in which students reject learning opportunities due to **systemic factors**. The presence of resistance **signals** to the instructor the need to assess the systemic variables that are contributing to this outcome in order to intervene effectively and enhance student learning.* (2018; emphases dans le texte original)

Tolman insiste sur le fait que **ces manifestations de résistance devraient être considérées comme un signal** dans la communication entre personnes apprenantes et personnes enseignantes, non comme du bruit. Il estime qu'à partir de ce signal, il est possible d'agir sur l'un ou l'autre de ces facteurs systémiques (voir [Figure 1](#)), de manière à réduire ces résistances.

1. Comment reconnaître les manifestations de résistance?

Afin d'aider les enseignantes et enseignants à reconnaître la résistance étudiante, Seidel et Tanner (2013) présentent dans un tableau 19 comportements résistants compilés et catégorisés par des auteurs comme Burroughs et al. (1989) et Richmond et McCroskey (1992). Ces comportements résistants vont de rencontrer l'enseignant ou l'enseignante hors cours pour lui faire part de difficultés qu'engendre sa façon d'enseigner jusqu'à interpellier les autorités facultaires, en passant par l'obstruction en classe ou le fait d'ignorer l'enseignante ou l'enseignant.

Examples of what student resistance can look like

How students exhibit resistance...	Sample student behaviors and/or language
Teacher advice	<i>I would offer the teacher advice by saying something like: 'Be more expressive' or 'If you open up, we'll be more willing to do what you want'.</i>
Teacher blame	<i>I would resist by claiming that 'the teacher is boring or I don't get anything out of it or You don't seem prepared yourself'.</i>
Avoidance	Students drop the class; do not attend; do not participate.
Reluctant compliance	Students comply, but unwillingly.
Active resistance	Students attend class, but come purposefully unprepared.
Deception	<i>I'll act like I'm prepared for class even though I may not be. I'll make up some lie about why I'm not performing well in class.</i>

Direct communication	<i>I would talk to the teacher and explain how I feel and how others perceive him/her in class.</i>
Disruption	<i>I would be noisy in class. I would be a wise-guy in class.</i>
Excuses	<i>I don't understand the topic. The class is so easy I don't need to stay caught up.</i>
Ignoring the teacher	<i>I would simply ignore the teacher. I probably wouldn't say anything; just do what I was doing before.</i>
Priorities	<i>This class is not as important as my others.</i>
Challenging the teacher's power	<i>Do you really take this class seriously?</i>
Rallying student support	<i>I would talk to others to see if they feel the same. I might get others to go along with me in not doing what the teacher wants.</i>
Appealing to powerful others	<i>I would threaten to go to the dean.</i>
Modeling teacher behavior	<i>If you're not going to make the effort to teach well, I won't make an effort to listen.</i>
Modeling teacher affect	<i>You don't seem to care about this class. Why should I?</i>
Hostile-defensive	<i>Right or wrong that's the way I am.</i>
Student rebuttal	<i>I know what works for me; I don't need your advice.</i>
Revenge	<i>I'll get even by expressing my dissatisfaction on evaluations at the end of the term. I won't recommend the teacher/class to others.</i>

Source : Tableau reproduit à partir de « [“What if students revolt?”— Considering Student Resistance: Origins, Options, and Opportunities for Investigation](#) », par Shannon B. Seidel et Kimberly D. Tanner, 2013 dans *CBE Life Sciences Education*, vol. 12, n° 4, p. 588.

La résistance étudiante aux approches de pédagogie active peut être, selon Tolman et Morris (2017), active ou passive. Elle peut prendre diverses formes selon que les personnes étudiantes désirent asseoir leur autonomie (répondant à des sentiments de colère ou de frustration) ou se protéger (répondant à des sentiments d'anxiété ou de peur). Ainsi, une manifestation de résistance « autonomiste » passive pourrait être de sciemment remettre ses travaux en retard. Une manifestation de résistance active dans un but de préservation pourrait prendre la forme de négociations fébriles à propos des critères de correction.

2. Qu'est-ce qui cause la résistance?

Seidel et Tanner (2013) s'attardent aux origines de ces manifestations de résistance mais ne croient pas qu'elles soient liées uniquement aux méthodes pédagogiques innovantes utilisées :

The use of the phrase “student resistance to active learning” itself belies a common tacit assumption that the culprits fostering these resistance behaviors are somehow the innovative teaching techniques themselves. However, little evidence from the research literature appears to support this assumption.

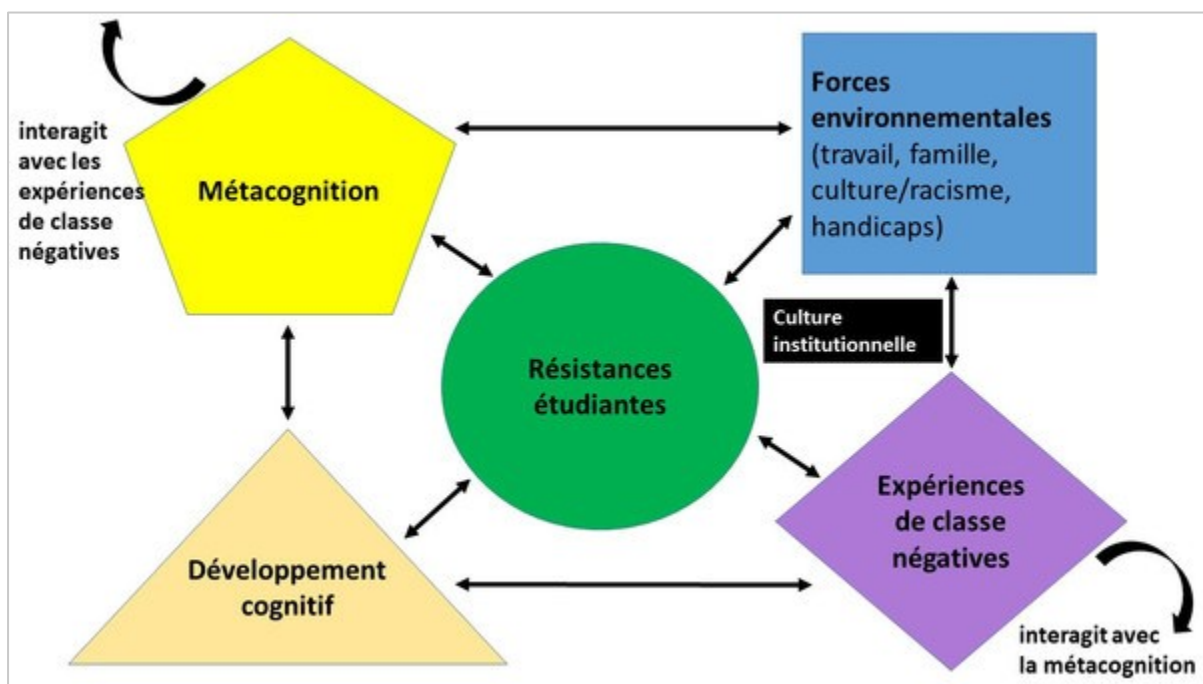
Trois sources potentielles de résistance sont mentionnées :

- des **interactions difficiles avec les pairs**, alors que les méthodes actives recourent souvent aux travaux d'équipe ;

- des **comportements inadéquats de la personne enseignante** (par exemple, une incapacité à se rapprocher des personnes étudiantes, un désengagement du cours, une perception d'iniquité ou une mauvaise gestion de la quantité d'information à transmettre) ;
- le fait que les étudiantes et étudiants aient été **socialisés pour d'autres comportements en classe** que ceux attendus en apprentissage actif.

Dans leur livre de 2016, Tolman et Kremling élaborent un **modèle intégré de résistance étudiante** (*integrated model of student resistance* ou IMSR) qui tente de tenir compte de tous les facteurs susceptibles d'intervenir dans l'esprit de l'étudiante ou de l'étudiant résistant. Ce modèle prend en considération le contexte institutionnel, les forces environnementales, les expériences négatives antérieures des étudiantes et étudiants en classe, leur développement cognitif et leur métacognition, comme l'illustre le schéma ci-dessous.

Modèle intégré de résistance étudiante



Source : Modèle intégré de résistance étudiante, traduction libre par J.S. Dubé du schéma présenté dans *Why Students Resist Learning: A Practical Model for Understanding and Helping Students*, par Anton Tolman et Janine Kremling, 2016, Stylus Publishing.

Et voici une explication des différents facteurs qui composent ce modèle (Tolman et Morris, 2018; Stover et Holland, 2018).

Forces environnementales

Il s'agit de facteurs externes comme le travail, l'influence de la famille, le contexte institutionnel, la culture, les incidences de racisme, les handicaps, etc.

Par exemple, des études ont démontré qu'il pouvait être plus difficile pour les étudiantes et étudiants issus des groupes minoritaires de participer à des activités collaboratives. D'autres études ont montré que les femmes avaient l'impression que leur apport était dévalué ou négligé dans un contexte de travaux d'équipe.

Expériences de classe négatives

La manière dont les personnes étudiantes perçoivent l'apprentissage est colorée par leurs expériences scolaires passées :

Students do not come to our classes as blank slates. They bring with them their own histories of previous educational encounters with institutions and teachers; unfortunately, for many students these previous interactions have been negative and shape what students expect of their teachers and influence how they interpret and react to instructor behaviors. [...] Even though you may believe you are supportive and careful in your teaching, your students may bring with them the wounds of these prior experiences. (Tolman et Morris, 2018)

Développement cognitif

Il est ici question des croyances qu'entretiennent les étudiantes et étudiants sur l'apprentissage. Ainsi, un étudiant qui croit que la connaissance passe simplement d'une personne experte à des personnes néophytes risque de considérer que l'apprentissage par les pairs équivaut à une perte de temps (Stover et Holland, 2018). Quatre perceptions qui nuisent à la qualité des études sont présentées dans l'encadré ci-dessous.

Quatre perceptions erronées qu'ont les personnes étudiantes sur l'apprentissage

1. L'apprentissage peut se faire rapidement.

Par exemple, les étudiantes et étudiants croient qu'ils peuvent lire un texte en diagonale et tout comprendre. Les personnes enseignantes doivent leur proposer régulièrement des activités qui les obligent à interagir avec le matériel écrit.

2. La connaissance se limite à des faits isolés.

Les étudiantes et étudiants mémorisent des définitions ou des concepts sans les relier les uns aux autres. Il faut les amener à faire ces liens: *The best way for teachers to correct this misconception is by using test questions that ask students to relate definitions, use definitions to construct arguments, or apply them to some situation.*

3. La réussite dans un domaine dépend d'un talent inné plutôt que du travail assidu.

La notion de talent correspond à un état d'esprit dit « fixe » (*fixed mindset*; Dweck, 2006, citée dans Stover et Holland, 2018) que les étudiantes et étudiants ne croient pas pouvoir améliorer. La rétroaction de l'enseignant ou de l'enseignante est cruciale pour leur permettre d'assouplir cette perception et de réaliser qu'ils sont forts dans certains domaines parce qu'ils s'y sont exercés davantage. Cela correspond plutôt à un état d'esprit « de développement » (*growth mindset*).

4. Il est possible d'être excellent au « multitâche », notamment pendant les cours ou l'étude.

Toutes les données de recherche démontrent que nous ne sommes jamais aussi efficaces à une tâche effectuée en parallèle à d'autres que lorsque nous nous concentrons sur une tâche unique (Chew, paraphrasé dans Weimer, 2017).

Source : Encadré traduit librement et adapté de l'article [Four Student Misconceptions about Learning](#), Maryellen Weimer, 2017, juillet.

Métacognition (ou son absence)

La métacognition réfère à la conscience – souvent limitée – qu’ont les étudiantes et étudiants de leurs propres processus cognitifs et de la façon de les réguler. « *Many students come to our classes with little awareness of study strategies or what produces better learning.* » (Tolman et Morris, 2018)

Tolman et Morris rappellent que tous ces facteurs sont interdépendants. Ainsi, une étudiante de première génération avec des *a priori* cognitifs traditionnels, ayant réussi à l’école par la mémorisation, sera particulièrement bousculée par des méthodes pédagogiques actives.

3. Comment s’en prémunir?

Prince et Weimer (2017) encouragent les enseignantes et les enseignants à réagir à de telles manifestations de résistance sans blâmer les personnes étudiantes, en faisant montre d’ouverture et dans un esprit positif. Ils rappellent que c’est en quittant leurs zones de confort que les étudiantes et étudiants peuvent apprendre le plus. Offrir de l’encouragement, donner de la rétroaction positive et réitérer sa confiance en la capacité des personnes étudiantes à réaliser une activité pédagogique donnée sont différentes façons de maintenir un climat positif.

D’après Seidel et Tanner (2013), certaines actions des personnes enseignantes peuvent diminuer d’éventuels comportements résistants chez les étudiantes et étudiants :

- tisser des liens avec les étudiantes et les étudiants;
- expliquer les changements pédagogiques et leurs raisons d’être aux étudiantes et étudiants;
- structurer les interactions étudiantes de façon à favoriser l’équité;
- utiliser des grilles critériées explicites et les faire connaître aux étudiants et étudiantes;
- varier les méthodes d’enseignement.

D’autres actions sont recommandées par Seidel et Tanner lorsque la résistance se manifeste :

- offrir aux étudiantes et étudiants des occasions de s’exprimer;
- prendre le temps d’évaluer la résistance réelle;
- partager les préoccupations entendues avec les personnes étudiantes, de même que les correctifs envisagés.

Tharayil et al. (2018), qui ont interviewé 18 personnes enseignantes en génie, ont pu identifier deux types de stratégies utilisées par les enseignants et enseignantes pour limiter la résistance des personnes étudiantes : les stratégies « explicatives » et les stratégies « facilitatrices ». La colonne de droite du tableau ci-dessous indique le nombre de personnes interviewées qui affirment avoir utilisé l’une ou l’autre de ces stratégies.

Deux types de stratégies utilisées par les enseignants pour limiter la résistance des étudiantes et étudiants

Stratégies explicatives	Expliciter l'utilisation de la méthode active	15/18
	Rappeler les exigences du cours	14/18
	Préciser les attentes quant à la réalisation de l'activité	4/18
Stratégies facilitatrices	Se déplacer dans la classe	16/18
	Aborder les étudiants qui ne participent pas	15/18
	Encourager les questions	14/18
	Solliciter de la rétroaction de la part des étudiants	9/18
	Développer des activités encourageant la participation	7/18
	Afficher une attitude encourageante	6/18
	Développer une routine de classe	6/18
	Évaluer la participation	5/18
	Décomposer la tâche en étapes progressives	4/18

Source : Tableau original créé et traduit par l'auteur à partir de [Strategies to mitigate student resistance to active learning](#), par Sneha Tharayil et al. (mars 2018), vol. 5, n° 7, pp 5-6.

Stover et Holland (2017) s'appuient sur le [modèle intégré de résistance étudiante](#) (IMSR) pour trouver des parades en lien avec les différents facteurs de résistance identifiés dans le modèle.

Forces environnementales

Il est important que les enseignantes et enseignants qui utilisent des pédagogies actives précisent dès le début du cours leurs attentes à l'égard de la participation des étudiantes et étudiants. Dans la recherche de Stover et Holland, l'enseignante d'un groupe intégrant l'apprentissage collaboratif a insisté d'entrée de jeu sur le fait que les personnes étudiantes joueraient un rôle plus actif en travaillant en équipe. Ces attentes ont été partagées publiquement et fréquemment sur de multiples supports (miniconférences en classe, directives pour les devoirs et documentation remise en classe).

Expériences négatives antérieures des étudiantes et étudiants en classe

Les enseignantes et les enseignants devraient faire connaître aux étudiantes et étudiants les recherches actuelles sur les avantages des méthodes actives en matière d'apprentissage. Par exemple, la recherche qui démontre que l'apprentissage collaboratif donne de meilleurs résultats académiques que l'apprentissage individuel (Johnson, Johnson et Smith, 2014).

Développement cognitif

Les enseignantes et enseignants ont tout avantage à démontrer aux personnes étudiantes comment leur cerveau encode l'information pour la retenir. Ainsi, des découvertes récentes en neurosciences montrent l'impact positif de la collaboration sur les activités d'apprentissage (Hohnen et Murphy, 2016).

Métacognition (ou son absence)

Faire preuve de transparence et expliquer aux étudiantes et étudiants la raison pour laquelle l'enseignant ou l'enseignante a choisi de délaisser totalement ou partiellement le cours magistral constitue également une bonne stratégie. Dans l'une des classes de la recherche de Stover et Holland, l'enseignante utilisait les méthodes actives. Elle a expliqué à ses étudiants qu'elle avait pour objectif de développer leurs aptitudes à la collaboration parce que le milieu des soins de santé exige que les employés et employées collaborent pour résoudre des problèmes complexes.

Dans l'éventail de stratégies en vue d'atténuer la résistance étudiante aux approches de pédagogie active, il appartient à chaque personne enseignante de choisir celles qui lui conviennent en fonction de son style d'enseignement propre.

All instructors are different with varied strengths, styles and instructional contexts; there is no "one size fits all" approach for making active learning strategies work. The most successful efforts to diffuse educational innovations recognize this. (Tharayil et al., 2018)

4. Résister pour apprendre?

Pour Tharayil et al (2018), la scénarisation d'une activité pédagogique devrait idéalement inclure une préoccupation pour ce qui pourrait mal fonctionner : « ... A crucial and productive instructional design question to ask before implementing a new instructional method is, "What could go wrong?" ». Mais il y a lieu de se demander si la résistance étudiante doit être considérée comme un « mauvais » fonctionnement. Selon Tolman (cité dans Stachowiak, 2017), **le fait de résister fait partie de l'apprentissage** en tant que processus de transformation.

Seidel et Tanner (2013) invitent les enseignantes et enseignants à prendre en compte la **différence dans les langages utilisés** pour qualifier les freins à l'innovation pédagogique chez les personnes étudiantes et chez les personnes enseignantes. Pour **les étudiantes et les étudiants**, on parle de **résistance aux pédagogies novatrices** (une attitude internalisée, difficile à changer), tandis que pour **les enseignantes et les enseignants**, il est question de « **barrières à l'innovation** » (des éléments externes, sur lesquels on pourra peut-être agir...).

De même, ne serait-il pas plus fécond de parler de « barrières à faire tomber » chez les étudiantes et étudiants? **La chute de telles barrières ne devrait-elle pas constituer une dimension de l'apprentissage à part entière?** Quelles stratégies pourraient être développées pour élargir l'horizon des personnes étudiantes et susciter leur engagement dans leur apprentissage?

Sources

Prince, Michael et Maryellen Weimer. « [Understanding Student Resistance to Active Learning](#) », *The Teaching Professor*, 2 novembre 2017 [accès complet réservé aux membres].

Seidel, Shannon B. et Kimberly D. Tanner. « [“What if students revolt?”– Considering Student Resistance: Origins, Options, and Opportunities for Investigation](#) », *CBE Life Sciences Education*, hiver 2013, vol. 12, n° 4, p. 586-595.

Stachowiak, Bonni. « [Why Students Resist Learning](#) » (baladodiffusion; entrevue avec Anton Tolman), *Teaching in Higher Ed*, n° 171, 21 septembre 2017 (36 min 53).

Stover, Sheri et Cindra Holland. « [Student Resistance to Collaborative Learning](#) », *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, vol. 12, n° 2, décembre 2017, p. 1-11.

Tharayil, Sneha, Maura Borrego, Michael Prince, Kevin A. Nguyen, Prateek Shekhar, Cynthia J. Finelli et Cynthia Waters. « [Strategies to mitigate student resistance to active learning](#) », vol. 5, n° 7, 12 mars 2018, 16 p.

Tolman, Anton. « [Student Resistance, Faculty Frustration, and How to Improve Student Learning](#) » (présentation PowerPoint), conférence d'honneur pour le UNH Health Sciences Education Day, 28 septembre 2018.

Tolman, Anton et Trevor Morris. « [Turning Students Into Scholars by Reducing Resistance to Learning](#) », *Noba Blog*, 8 août 2018.

Weimer, Maryellen. « [4 Student Misconceptions about Learning](#) », *Faculty Focus*, 26 juillet 2017 [reprise d'un article paru le 29 janvier 2014].



Sauf indications contraires, cet article est disponible en vertu des conditions de la [Licence Creative Commons Attribution –4.0 International](#).

Vous êtes encouragé à :

- partager : copier, distribuer et communiquer le matériel par tous moyens et sous tous formats.
- adapter : remixer, transformer et créer à partir du matériel.

Selon les conditions suivantes :

- attribuer la paternité : Vous devez citer le nom des auteurs originaux.