

COMMENT AMENER LES ÉTUDIANTS À ÊTRE DE MEILLEURS APPRENANTS ?



JULIE ROBERGE

Professeure
Cégep André-Laurendeau

LE QUESTIONNAIRE D'ATTRIBUTION CAUSALE COMME OUTIL FAVORISANT LA MATURATION DE L'APPRENTISSAGE*

Je le reconnais d'emblée: les termes *attribution causale* ne sont pas très porteurs de sens. Pourtant, c'est ce que je souhaite faire: amener les étudiants à reconnaître qu'ils peuvent attribuer leurs erreurs comme leurs succès à une ou à plusieurs causes, au moment de la rédaction d'une dissertation littéraire. J'enseigne le français, mais les réflexions que j'ai menées sur le sujet peuvent être transférées à toutes les disciplines et pour un nombre important de travaux et d'évaluations.

PREMIÈRES RÉFLEXIONS

Il y a une bonne dizaine d'années, j'avais réfléchi à une façon de rendre les étudiants davantage responsables de leurs apprentissages. Ce premier travail de réflexion nous avait menées, une collègue et moi, à la conception d'une première grille d'autoobservation de la réussite et de l'erreur. Cette grille, présentée aux étudiants au moment de la remise des dissertations corrigées, leur permettait de poser un regard critique sur leur performance et les amenait à s'arrêter sur les stratégies qu'ils avaient mises en place pour se préparer à la rédaction de la dissertation. Cette approche se limitait toutefois à une observation à posteriori de l'activité. Moi qui crois depuis toujours à la nécessité d'intervenir sur le « processus » d'apprentissage pendant que l'étudiant apprend, je me contredisais un peu en n'agissant que sur le produit fini!

Un des (nombreux!) intérêts de participer aux colloques de l'AQPC réside dans la rencontre d'autres personnes qui contribuent à alimenter les réflexions... C'est ainsi qu'en 2006, j'ai fait la connaissance de Sylvie Bessette, alors conseillère pédagogique au Cégep de Sherbrooke, et au fil de nos discussions, nous avons abordé le type de questionnement métacognitif que je souhaitais développer chez mes étudiants. C'est elle qui m'a parlé du *questionnaire d'attribution causale*, expression peu évocatrice mais précise, avancée par Denise Barbeau (1997), pour amener les étudiants à réfléchir aux « causes », justement, de leurs échecs ou de leurs réussites.

« La recherche et l'explication de la cause d'un phénomène ont des fonctions particulières: elles permettent de réduire l'effet de surprise face à un résultat non souhaité ou non attendu et d'aider à atteindre, dans le futur, un objectif souhaité (par exemple, si l'élève sait pourquoi il a échoué à un examen, il pensera peut-être pouvoir

réussir le prochain s'il pense pouvoir agir sur la cause, ou il pourra atténuer les conséquences négatives d'un échec possible si la cause est hors de son contrôle) » (Barbeau, 1997, p. 454).

Même si les termes *attribution causale* n'ont pas beaucoup de résonance chez mes étudiants, j'ai créé un questionnaire qui porte ce nom: je prends le temps d'en expliquer la teneur et ils comprennent ce que ça représente dans leur processus d'apprentissage. Je pourrais trouver un terme plus « sexy » à ce questionnaire... mais mes étudiants savent de quoi je parle: on « attribue » une « cause » aux résultats obtenus à la suite d'une réflexion plus ou moins élaborée. Étant donné que je suis professeure de français, le questionnaire d'attribution causale est utilisé au moment de la rédaction d'une dissertation littéraire, mais il pourrait tout aussi bien servir pour une présentation orale en soins infirmiers, un laboratoire en génie chimique, un examen en physique; en fait, tout ce qui demande une préparation hors classe et qui s'effectue dans un temps restreint, en classe.

LE DÉROULEMENT

À la différence de la première grille conçue avec ma collègue, le questionnaire d'attribution causale ne s'intéresse pas qu'au produit fini, mais concerne trois moments: avant la dissertation, tout de suite après la fin de la rédaction et au moment de la réception de la copie corrigée. Cette manière de faire favorise un suivi beaucoup plus serré des étudiants et de leur préparation à la dissertation parce qu'elle s'inscrit dans un processus de développement de leurs habiletés métacognitives. Ce développement permet de réduire la responsabilité des professeurs dans l'apprentissage des étudiants, responsabilité dont ils s'acquittent encore en trop grande partie, alors qu'elle devrait revenir davantage aux étudiants. On sait que ces derniers doivent *apprendre*, mais le rôle des professeurs n'est-il pas de les accompagner dans cet apprentissage-là, justement? Le questionnaire permet aussi, quand il est bien utilisé, la transférabilité des stratégies dans tous les cours,

* L'auteure tient à remercier chaleureusement Sylvie Bessette pour sa grande collaboration à la rédaction de cet article. M^{me} Bessette, maintenant à la retraite, a été, tour à tour, professeure au département de Techniques de travail social et conseillère pédagogique au Cégep de Sherbrooke. Elle a réalisé plusieurs projets de recherche, dont deux recherches PAREA, et a été membre du comité de rédaction de la revue *Pédagogie collégiale* pendant six ans. On peut la joindre à s.bessette1001@gmail.com.



pas uniquement ceux de français, mais tous les cours d'un programme, puisqu'il incite le développement des capacités d'apprentissage: s'il y a des «trous» dans leurs apprentissages, les étudiants apprennent à demander de l'aide sur des points précis, pas sur des observations vagues, du genre «Madame, je ne comprends rien, mais vraiment rien!»

PREMIÈRE PARTIE : AVANT LA RÉDACTION

La première prise de conscience souhaitée chez les étudiants est à quel point ils se sentent «prêts» pour la dissertation ou pour l'examen. Ainsi, deux questions leur sont posées, avant même qu'ils aient sous les yeux les consignes pour la rédaction. Ces questions sont présentées à la **figure 1**.

FIGURE 1	PREMIÈRE PARTIE DU QUESTIONNAIRE D'ATTRIBUTION CAUSALE
AVANT LA DISSERTATION	
1. Comment qualifierais-tu ta préparation pour cet examen ?	
<input type="checkbox"/> Bonne	<input type="checkbox"/> Pas vraiment bonne
<input type="checkbox"/> Moyennement bonne	<input type="checkbox"/> Pas bonne du tout
2. À quoi peux-tu attribuer la qualité de ta préparation ?	

Ce qui importe ici, c'est que l'étudiant prenne conscience de son degré de préparation (est-ce bon ou non?) et à quoi il attribue cette qualité de préparation. Les étudiants les plus honnêtes peuvent dire qu'ils sont plus ou moins préparés parce qu'ils n'ont pas pris le temps de relire leurs notes ou de regarder les exercices préparatoires faits en classe, par exemple. Dans ces conditions, il est possible que l'ensemble de la rédaction se déroule plus ou moins bien... C'est une relation de cause à effet, ici. Mais il est tout à fait possible que la dissertation se passe bien, l'étudiant ayant été inspiré par une question qu'il juge «facile» en fonction de l'œuvre lue. Comme il est envisageable qu'une préparation jugée bonne par un étudiant amène celui-ci à trouver difficile la rédaction de son travail long.

L'intérêt de cet «avant», c'est de le comparer avec le «après». L'étudiant qui avoue être mal préparé pourrait avoir une note (ainsi que des commentaires) qui témoigne de cette mauvaise préparation. Mais que dire à l'étudiant qui se dit bien préparé et qui échoue à la dissertation? Le travail du professeur ne tient donc plus à enseigner «la» dissertation, mais plutôt à donner des pistes pour que l'étudiant puisse se préparer adéquatement. C'est le «contenu» de l'enseignement qui change. Cette pratique ouvre alors la porte à un enseignement – ou à

un accompagnement – différencié, adapté à chaque étudiant. Les étudiants prennent quelques minutes afin de répondre aux deux questions et laissent cette feuille de côté: c'est le moment de la rédaction!

DEUXIÈME PARTIE : TOUT DE SUITE APRÈS AVOIR TERMINÉ LA RÉDACTION DE LA DISSERTATION

Les étudiants planifient, rédigent, corrigent leur dissertation, dans le temps qui leur est imparti pour le faire, que ce soit en quatre heures consécutives ou encore en deux ou trois cours séparés. Peu importe la situation, les étudiants ont reçu des indications pour passer à travers l'organisation du temps de ces cours dédiés à la rédaction.

À la toute fin de cette période, quelques minutes leur sont nécessaires pour remplir la deuxième partie du questionnaire d'attribution causale présentée à la **figure 2**.

FIGURE 2	DEUXIÈME PARTIE DU QUESTIONNAIRE D'ATTRIBUTION CAUSALE
TOUT DE SUITE APRÈS AVOIR TERMINÉ LA DISSERTATION	
1. Comment la dissertation s'est-elle déroulée, dans l'ensemble ?	
2. Qu'est-ce qui s'est bien passé? Pourquoi?	
3. Qu'est-ce qui s'est moins bien passé? Pourquoi?	
4. Quelle note crois-tu obtenir en littérature (sur 70)?	
<input type="checkbox"/> Moins de 32/70 (45%)	<input type="checkbox"/> de 49 à 55/70 (70-79%)
<input type="checkbox"/> de 33 à 41/70 (46-59%)	<input type="checkbox"/> de 56 à 62/70 (80-89%)
<input type="checkbox"/> de 42 à 48/70 (60-69%)	<input type="checkbox"/> Plus de 63/70 (90%)
5. Quelle note crois-tu obtenir en langue (sur 30)?	
<input type="checkbox"/> Moins de 14/30 (45%)	<input type="checkbox"/> de 21 à 23/30 (70-79%)
<input type="checkbox"/> de 14 à 17/30 (46-59%)	<input type="checkbox"/> de 24 à 26/30 (80-89%)
<input type="checkbox"/> de 18 à 20/30 (60-69%)	<input type="checkbox"/> Plus de 27/30 (90%)

Les étudiants peuvent s'aider s'ils fournissent des réponses honnêtes aux «pourquoi». Pourquoi l'étape de recherche des idées s'est-elle mal passée? «J'avais mal annoté mon roman» ou «J'étais absent au cours où on a étudié les thèmes» sont deux des difficultés possibles... auxquelles l'étudiant peut trouver une ou plusieurs solutions. Et auxquelles je peux également l'aider à trouver une ou plusieurs solutions. Plus l'étudiant est précis dans ce qui s'est bien – ou moins bien – passé, plus il s'aide, et plus je peux l'aider. Parce que trouver une solution à



un «petit» problème est sans contredit plus facile que trouver une solution à un «gros» problème à plusieurs ramifications.

Les deux dernières questions présentent le volet littérature et le volet langue parce que le Département de français du Cégep André-Laurendeau a adopté un double seuil de réussite. Celles-ci sont très révélatrices de la perception que les étudiants ont d'eux-mêmes, de leurs habiletés de même que de leurs compétences. Généralement, les plus forts estiment assez justement la note qu'ils obtiendront même s'ils sont parfois gênés de dire qu'ils auront plus de 90 %, le sentiment de culpabilité judéo-chrétienne autour de l'excellence étant très fort chez certains d'entre eux! Pour les étudiants plus faibles, toutefois, estimer la note à obtenir est plus difficile: certains indiquent plutôt la note qu'ils souhaiteraient obtenir, pas nécessairement celle qu'ils sont capables d'avoir.

À la fin du temps imparti pour la dissertation, les étudiants remettent donc le plan de rédaction, la dissertation, la feuille de consignes et le questionnaire d'attribution causale où les deux premières parties ont été remplies. Je pars à la maison avec mon paquet de copies à corriger... et j'anticipe le plaisir – oui, le plaisir – que j'aurai à corriger les rédactions de mes étudiants et à lire les réponses du questionnaire.

Il est essentiel de ne pas juger des réponses fournies par l'étudiant. Il avoue ne pas s'être préparé adéquatement? Il n'est sans doute pas souhaitable de lui faire des remontrances, mais [...] de l'amener à prendre conscience des avantages qu'il pourrait tirer d'une meilleure préparation.

Une précision s'impose ici quant à la correction que je fais des dissertations. Depuis plusieurs années, j'effectue de façon orale la correction des productions écrites: je lis à voix haute le texte de l'étudiant et je fais des commentaires au fur et à mesure de ma lecture, exposé que j'enregistre dans un fichier MP3¹. La veille de la remise des copies corrigées, j'envoie les différents fichiers MP3 aux étudiants. Au moment de la remise des copies corrigées en classe, ils doivent écouter mes commentaires en suivant sur leur copie papier où ne paraissent que les codes liés à la qualité de la langue. Pour ce faire, je prends la peine de réserver un laboratoire informatique afin que les étudiants aient tout le temps nécessaire pour écouter «leur» correction, surtout s'il s'agit de la première dissertation de la session. Que la correction ait été faite par écrit ou oralement, il est important de laisser le temps aux étudiants de prendre connaissance de la correction, de la note obtenue, des commentaires dits ou écrits.

RETOUR SUR LE QUESTIONNAIRE D'ATTRIBUTION CAUSALE AU MOMENT DE LA CORRECTION.

En utilisant cette modalité de correction orale, il est possible (et sans aucun doute souhaitable) que je commente les réponses données par les étudiants aux première et deuxième parties du questionnaire:

Tu as dit que ta préparation n'était pas très bonne dans la première partie, tu dis aussi que ta dissertation ne s'est pas très bien passée parce que tu as pris trop de temps pour trouver tes idées. Est-ce que tu vois un lien entre tes deux réponses? Comment crois-tu qu'une meilleure préparation pourrait te permettre de passer moins de temps à chercher tes idées la prochaine fois?

ou

Tu indiques que tu crois avoir entre 60 % et 69 % en langue dans ta dissertation. J'ai pourtant codé au-delà de 70 fautes dans ta dissertation. Tu es encore loin de la note de passage... Comment pourrais-tu identifier les erreurs de langue que tu fais le plus souvent et voir à ne pas les refaire dans tes prochaines rédactions?

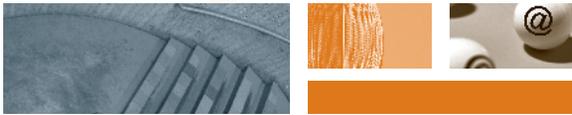
ou encore

Vous avez fait le plan en équipe, mais la dissertation de façon individuelle. Place-toi avec ton coéquipier et voyez, tous les deux, ce que vous avez fait de bien dans vos dissertations et ce que vous avez fait de moins bien. Comme vous partiez du même plan, ça pourrait être intéressant de comparer ce qui s'est bien passé et moins bien passé pour chacun d'entre vous. Est-ce que c'est la même chose? Si oui, c'est peut-être que votre plan gagnerait à être plus précis. Qu'en penses-tu?

Il est évident que la correction orale permet de faire ce type de commentaires aux étudiants. Cependant, la correction écrite (commentaires rédigés sur la copie) permet aussi de constater les difficultés des étudiants. Toutefois, le commentaire écrit sera beaucoup plus court et portera sans doute plus sur une erreur vue dans la dissertation plutôt que sur une difficulté relevée par l'étudiant dans son questionnaire (Roberge, 2006).

Dans les deux cas, il est essentiel de ne pas juger des réponses fournies par l'étudiant. Il avoue ne pas s'être préparé adéquatement? Il n'est sans doute pas souhaitable de lui faire des

¹ Pour plus d'informations sur cette modalité de correction, voir l'article de Julie Roberge « Corriger des productions écrites : qu'est-ce qui profite le plus aux élèves? » *Pédagogie collégiale*, vol. 23, n° 1, 2009, p. 27-34 [aqqc.qc.ca/sites/default/files/revue/roberge-23-1_0.pdf].



remontrances, mais plutôt de l'amener à prendre conscience des avantages qu'il pourrait tirer d'une meilleure préparation. Un autre étudiant avoue ne pas avoir fait les lectures et les ateliers préparatoires? Il convient alors de l'amener à réaliser que ces ateliers sont faits pour l'aider à saisir le sens de l'œuvre et à se préparer pour la dissertation. Souvent (malheureusement), les étudiants demandent aux professeurs: «Est-ce que c'est important que je fasse cet atelier-là? Est-ce que ça va compter?» La note, pour eux, est le premier critère d'importance: si ça compte, ils vont le faire... Alors, par le biais des réponses fournies au questionnaire, le professeur peut très bien amener l'étudiant à mieux comprendre que «cet atelier-là» servait de préparation à la dissertation même si, dans l'absolu, aucune note ne lui était attribuée. Le résultat – sans doute meilleur – à la dissertation va justifier le fait d'avoir participé efficacement à l'atelier.

TROISIÈME PARTIE : AU MOMENT DE LA REMISE DES RÉDACTIONS CORRIGÉES

Une fois la correction terminée, qu'elle soit orale ou écrite, je remets les copies aux étudiants. Après leur avoir laissé le temps de prendre connaissance de ma rétroaction, je demande aux étudiants de remplir la troisième partie du questionnaire dont des extraits sont présentés à la figure 3².

FIGURE 3	TROISIÈME PARTIE DU QUESTIONNAIRE D'ATTRIBUTION CAUSALE
À LA RÉCEPTION DE LA DISSERTATION CORRIGÉE ET NOTÉE	
1.	La note obtenue est-elle celle que tu espérais? Pourquoi?
3.	Les commentaires obtenus sont-ils ceux que tu espérais? Pourquoi?
4.	Est-ce moins bien ou mieux réussi que tu ne l'avais prévu?
5.	À quoi peux-tu attribuer cette différence ou cette ressemblance avec ce que tu avais prévu?
6.	Souhaites-tu faire quelque chose de particulier en prévision de la prochaine dissertation pour te préparer adéquatement? <input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/> Peut-être
7.	Quelles stratégies de lecture, d'écriture ou de correction vas-tu te donner?
11.	Quelles autres stratégies pourrais-tu te donner?

Pour que le questionnaire prenne tout son sens, il importe de rappeler aux étudiants de le remplir avec tout le sérieux lié à cette tâche. Dès lors, ils seront en mesure de se rendre compte qu'une «préparation moyenne» peut donner lieu à un travail de rédaction difficile... ainsi qu'à un résultat moins élevé que souhaité. Il faut amener les étudiants à constater les liens qui existent entre la qualité de la préparation et le résultat obtenu. Une préparation bâclée donne rarement de bons résultats. Mais ça, quand bien même le professeur s'évertuerait à le chanter sur tous les tons, c'est aux étudiants à en prendre conscience, et il y a des limites à l'aide que le professeur peut apporter si les étudiants ne découvrent pas les difficultés qu'ils éprouvent et la nécessité de se donner des stratégies efficaces. Malheureusement, les étudiants ont souvent des stratégies qu'ils trainent depuis des années, les répétant de session en session, de travail en travail, sans avoir eu le courage (ou la possibilité) de se rendre compte qu'elles étaient inefficaces, ou bien sans avoir eu même la conscience d'avoir recours à une stratégie: «J'ai toujours fait ça comme ça, madame...» «Peut-être... mais tu as aussi toujours eu le même type de résultat! Est-ce que mieux réussir tes dissertations pourrait t'intéresser?» D'où la question 7 qui demande à l'étudiant s'il veut se donner des stratégies... car, pour toutes sortes de raisons qui échappent souvent au professeur, l'étudiant pourrait ne pas avoir envie de se donner d'autres stratégies plus efficaces parce qu'il se «contente» de la note de passage, par exemple.

C'est cette maturité d'apprenant que je voudrais développer chez mes étudiants. Ce travail s'avère un peu plus facile selon les cours et les sessions: les «petits» de première année ont besoin, sans doute, davantage d'encadrement pour réfléchir que les «grands» de deuxième année, comme les étudiants qui ont eu un parcours atypique ont besoin davantage d'aide pour cerner leurs difficultés et les moyens de les contourner que ceux qui suivent la séquence sans échec, ni abandon de cours, ni cours de renforcement en français.

■ AU FIL DES ANS

Depuis quelques années, l'utilisation du questionnaire d'attribution causale est intégrée dans la structure de mes cours réservés à la rédaction de la dissertation. Quand je propose une gestion du temps aux étudiants, je leur mentionne qu'ils doivent prendre deux minutes, dès le départ, pour répondre aux deux questions posées à la première partie. Ce n'est pas

² Le fait que quelques extraits aient été sélectionnés explique la numérotation discontinue des questions. L'exemple complet du questionnaire est disponible sur [https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/34658/morberge_questionnaire_dattribution_causale_29-3.pdf]



un choix, c'est une obligation! Puis, à la toute fin du temps réservé à la rédaction, je leur dis qu'il ne reste que «cinq minutes» au cours, qu'ils doivent cesser d'écrire (ou de réviser leur copie) et qu'est venu le temps de répondre aux questions de la deuxième partie. Là non plus, ils n'ont pas le choix, le travail sur le questionnaire faisant partie intégrante de leur démarche d'apprentissage.

Au moment de la remise de la rédaction corrigée, non seulement je leur laisse du temps pour répondre aux questions de la troisième partie, mais je les oblige à le faire en classe. «Je le ferai à la maison» n'est pas une réponse acceptable!

Pour que le questionnaire d'attribution causale soit utile, il importe de réserver un moment en classe pour en expliciter la teneur et la raison d'être. Ainsi, je prends le temps d'expliquer aux étudiants que plus leurs réponses sont honnêtes, plus ils s'aident... et plus ils m'aident à les aider. Répondre que «rien» ne s'est bien passé dans la dissertation ne permet pas de cibler leurs difficultés. Qu'est-ce qui s'est «mal passé», précisément? Comprendre la question? Trouver les citations dans l'œuvre? Trouver les idées? Les organiser? Transposer les idées en texte continu? Réviser la langue? Gérer le temps? Plus l'étudiant met le doigt sur une partie fine de ses difficultés, plus sa prise de conscience est efficace. S'il écrit «J'ai manqué de temps», il peut être utile de le questionner sur les raisons de son manque de temps: Avait-il fait les lectures demandées? Les avait-il comprises suffisamment pour en faire une dissertation? Parfois, les réponses paraissent déroutantes: une peine d'amour ou un emploi trop prenant l'a empêché de bien se préparer à la dissertation...

Les réponses données sont aussi fort utiles pour moi: si la moitié des étudiants indiquent avoir manqué de temps, je devrai, de toute évidence, faire en sorte qu'ils soient capables d'effectuer le travail dans le temps imparti. Si je ne peux rien changer aux exigences de la dissertation ni au temps octroyé (par exemple, pour des prescriptions ministérielles), je peux toutefois amener les étudiants à trouver plus rapidement leurs idées ou bien leur donner des stratégies pour mieux corriger la langue.

Il n'est pas toujours facile d'inciter les étudiants à avoir des réflexions métacognitives: pour certains d'entre eux, remplir le questionnaire est fastidieux parce qu'ils sont obligés de réfléchir... et ils n'en ont pas toujours l'habitude. Du moins, pas pour des sujets semblables. Ils prennent connaissance des commentaires oraux ou écrits sur la correction de leur copie, mais ils ne savent pas toujours quoi en faire (Roberge, 2009; 2008). Et comme le questionnaire d'attribution causale (ou du moins, les réponses formulées) leur retourne cette

tâche de réflexion, ils ont quelquefois du mal à bien cerner les raisons de leurs réussites ou de leurs difficultés. Mais à la fin de la session, je constate – et ils me le disent – qu'ils ont «un peu plus» réfléchi à des façons de se préparer pour la dissertation, d'autant plus qu'ils avouent aussi, gênés, qu'ils ne se sont jamais vraiment «préparés» pour une dissertation: «On ne connaît pas la question d'avance, comment peut-on se préparer?»

PISTES PROSPECTIVES

Si le questionnaire, dans sa forme actuelle, me permet d'aider les étudiants – et leur permet aussi de s'aider eux-mêmes –, il serait intéressant de pousser un peu plus loin l'observation «prédissertation». À titre d'exemple, je pourrais placer les étudiants en équipe pour qu'ils se donnent des pistes de préparation, deux semaines avant la dissertation, et qu'ils remplissent une «préunième» partie avec les pistes qu'ils vont se donner. Ainsi, la première partie «Comment qualifierais-tu ta préparation?» pourrait s'appuyer sur des pistes précises, élaborées quelques semaines avant la dissertation.

Pour que le questionnaire prenne tout son sens, il importe de rappeler aux étudiants de le remplir avec tout le sérieux lié à cette tâche.

J'aimerais aussi prendre un peu plus de temps au moment de la remise des copies corrigées – et des cours subséquents – pour placer les étudiants en équipe en fonction des difficultés éprouvées ou des défis à relever. Par exemple, les étudiants ayant coché «se donner des stratégies de lecture» pourraient s'entraider à trouver des stratégies de lecture efficaces, dès le début de l'étude de l'œuvre suivante, tout comme ceux qui ont dit avoir manqué d'inspiration pour les idées principales de la dissertation. Je note qu'actuellement, je n'exploite pas assez la troisième partie: je ne la regarde qu'au moment de la dissertation suivante. Si l'étudiant a dit vouloir se donner des stratégies de lecture, il devrait, normalement, avoir écrit dans le questionnaire de la deuxième dissertation que la lecture de l'œuvre s'est bien passée. Si un étudiant a indiqué vouloir corriger ses erreurs de ponctuation, il ne devrait plus y en avoir (ou si peu!) dans la deuxième dissertation. J'aimerais être capable d'amener les étudiants à faire plus aisément des liens entre les réponses données aux deux premières sections du questionnaire, les résultats obtenus et les réponses à la troisième section: une bonne préparation rend, souvent, la rédaction de la dissertation plus facile et le résultat obtenu, plus satisfaisant.



Depuis que j'utilise ce genre de questionnaire, il ne me viendrait plus à l'idée d'agir autrement: je trouve que cette façon de faire me permet un encadrement dégressif des étudiants, en les amenant à être de plus en plus autonomes... ce qui est souhaité par moult professeurs. Mais comment encourager les étudiants à développer leur autonomie quand les professeurs s'octroient encore tant de responsabilités dans l'apprentissage de leurs étudiants?

Ce que je constate à travers cette expérience, c'est que, malgré mes nombreuses années de pratique, malgré mes études, malgré ma connaissance du réseau collégial, malgré mes expériences professionnelles on ne peut plus variées, je continue à apprendre, à peaufiner, à expérimenter... pour devenir, jour après jour, un meilleur professeur. Et amener mes étudiants à être de meilleurs apprenants. On en revient toujours à la même sempiternelle question: «Moi, j'enseigne. Mais eux, apprennent-ils?»³ »

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

BARBEAU, D. *Tracer les chemins de la connaissance. La motivation scolaire*, Montréal, AQPC, 1997.

ROBERGE, J. « Corriger des productions écrites: qu'est-ce qui profite le plus aux élèves? » *Pédagogie collégiale*, vol. 23, n° 1, 2009, p. 27-34 [aqpc.qc.ca/sites/default/files/revue/roberge-23-1_0.pdf].

ROBERGE, J. *Rendre efficace la correction des rédactions*, rapport de recherche PAREA, Montréal, 2008.

ROBERGE, J. *Corriger les textes de vos élèves. Précisions et stratégies*, Montréal, Chenelière Éducation, 2006.

SAINT-ONGE, M. *Moi j'enseigne, mais eux apprennent-ils?* Montréal, Beauchemin, 1993.

Julie ROBERGE est professeure au département de français du Cégep André-Laurendeau. Ces dernières années, elle a publié un ouvrage sur la correction des productions écrites, fait une recherche sur la compréhension des commentaires des professeurs par les étudiants, animé de nombreux ateliers sur la correction, contribué à mettre sur pied le réseau des répondants sur la langue française (les repfrans), participé à l'ouvrage collectif *Évaluer les compétences au collégial et à l'université: un guide pratique*, publié par l'AQPC. Elle est également chargée de cours au Département de didactique à l'UQAM et membre du comité de rédaction de la revue *Pédagogie collégiale*.

julie.roberge@clairendeau.qc.ca

³ Titre de l'ouvrage de Michel Saint-Onge (1993), qui a fait école dans le réseau collégial pendant plusieurs années.