

LA MATURITÉ D'APPRENTISSAGE : COMMENT LA SUSCITER CHEZ NOS ÉTUDIANTS ?



JULIE ROBERGE

Professeure-chercheuse
Cégep André-Laurendeau

CONTEXTE

Échange entre un professeur et son groupe d'étudiants, quelque part pendant la session :

- Pourquoi faites-vous cette activité ?
- Parce que vous l'avez demandé.
- Pourquoi pensez-vous que je vous demande de faire ça ?
- Parce que c'est prévu dans le cours.
- Pourquoi pensez-vous que c'est prévu dans le cours ?
- Parce que le cours est monté comme ça.
- Pourquoi est-ce que le cours est monté comme ça, vous pensez ?
- Euh... Parce que vous l'avez décidé.
- Je reviens à ma première question : pourquoi pensez-vous que je vous fais faire cette activité ?
- C'est vous qui décidez.
- Pourquoi est-ce que j'ai décidé ça, vous pensez ?
- Euh... Parce que c'est vous le prof.

On tourne en rond, assurément. Même s'il vous fait (un peu) sourire, cet échange est vrai.

Comment amener les étudiants à prendre conscience qu'ils apprennent pour eux, *pourquoi* ils apprennent ? Comment les amener à prendre conscience de la façon dont ils apprennent, *comment* ils apprennent ? Et, surtout, de ce que ça peut leur apporter dans leur vie ? Pas celle dans cinq ans, au moment de se trouver un travail, ou dans 15 ans, au moment de postuler un autre emploi. Non, la vie, là, là, maintenant. Que c'est à eux qu'ils doivent faire plaisir. Qu'apprendre est un plaisir si on sait comment s'y prendre.

Que de questions en plus d'une réflexion en plusieurs volets à titre de réponse ! C'est ce que je peux vous offrir pour l'instant.

Dans le cadre d'une recherche PAREA sur le développement de l'autonomie et de la pratique réflexive chez les étudiants par le biais de l'utilisation d'un questionnaire d'attribution causale que je mène depuis l'automne 2019, et dont la fin est prévue

en 2022, j'ai rencontré des étudiants quelques jours avant la mise à l'arrêt en mars 2020 et à la rentrée, en septembre 2020. Je vous reparlerai des résultats de la recherche dans quelques années, mais déjà, les premières rencontres font ressortir des observations qui méritent qu'on s'y attarde tout de suite. Ces quelques années d'attente seront des années perdues.

■ QU'EST-CE QUE LA MATURITÉ D'APPRENTISSAGE ?

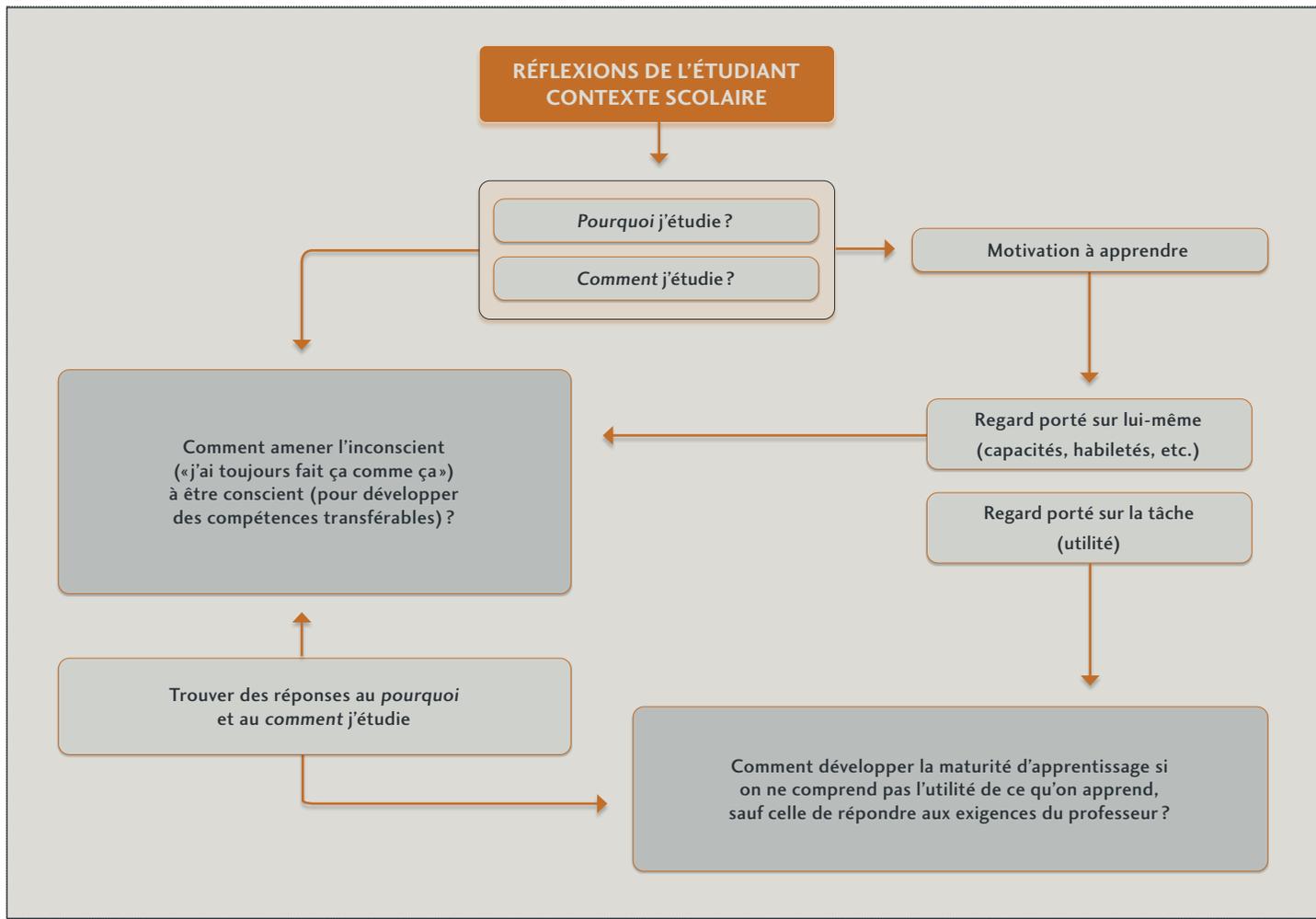
Des surprises émergent souvent des rencontres planifiées selon un protocole serré prévu par la recherche. Et là, en cette année troublée, j'aimerais vous parler de la maturité d'apprentissage des étudiants. À la question « Pourquoi êtes-vous ici ? » que mon collègue Michaël Héту pose, depuis plusieurs années, à ses étudiants en début de première session, les réponses varient, évidemment. Elles vont du « J'étudie pour avoir un bon métier plus tard » à « J'étudie pour faire plaisir à mes parents », en passant par « Je suis obligé » ou « Ben... je ne sais pas ».

Ce qui est ressorti des premières rencontres avec les étudiants est-il vraiment étonnant ? Alors que l'on pense les étudiants centrés sur leurs besoins immédiats, beaucoup n'étudient pas « pour eux ». Ils le font pour un métier, pour « plus tard », pour faire plaisir à leurs parents ou pour être avec leurs amis. On n'a pas nécessairement à s'en offusquer : j'aurais répondu « pour le métier » si on m'avait posé la question alors que je commençais mes études collégiales il y a fort longtemps, même si le métier que j'entrevois à l'époque n'est pas celui que je pratique aujourd'hui. Il faut seulement comprendre ce qu'on peut en faire, comme professeur. L'étudiant, en tant que personne, est assez peu présent dans ses propres réponses. Par exemple, certains enfants d'immigrants se sentent obligés d'étudier pour valoriser le fait que leurs parents ont tout quitté pour venir ici afin de donner une meilleure vie à leurs enfants. Au-delà de la motivation extrinsèque sous-jacente à ces réponses, ce qui m'a étonnée, c'est de voir à quel point beaucoup d'étudiants (heureusement, pas tous !) ne savent pas pourquoi ils étudient. Alors, doit-on s'étonner qu'ils ne se posent pas de questions pour comprendre comment étudier pour être efficaces, pour réellement apprendre quelque chose par l'étude ou le travail scolaire ? Ils ne savent pas à quoi ça va leur servir. Au mieux, ça va leur servir à répondre aux exigences du professeur. Alors, qu'est-ce que la maturité d'apprentissage ? Et comment la développer dans tout ça ?



FIGURE 1

LA MATURITÉ D'APPRENTISSAGE



La maturité d'apprentissage vient d'abord avec une prise de conscience à deux volets, propres au contexte scolaire : *pourquoi* j'étudie et *comment* j'étudie. C'est en se remettant en question que l'étudiant va réussir à porter un regard sur lui-même, sur ses habiletés, ses capacités, ainsi que sur la tâche qu'on lui propose de faire : dans quelle mesure est-elle utile à son apprentissage ? Ces questionnements vont l'amener, on le souhaite, à rendre conscient ce qui est inconscient. L'étudiant qui répond à son professeur « je n'ai jamais fait de plan quand j'écris » n'est pas nécessairement conscient qu'il s'agit d'une bonne ou d'une mauvaise façon de faire ; c'est sa façon de faire. Mais s'il colle cette réflexion à la tâche à effectuer (on peut bien

réussir un paragraphe sans faire de plan, mais on n'arrivera sans doute pas à faire un texte plus long et plus substantiel sans plan) aux résultats obtenus (je ne parle pas de la note, mais de la satisfaction à avoir réalisé un travail dont l'étudiant est fier), on peut plus facilement l'amener à réfléchir à ce qui fonctionne (ou non) pour lui. Mais comment développer cette maturité d'apprentissage si la seule utilité qu'un étudiant voit aux travaux ou aux examens qu'il fait est celle d'atteindre les exigences de son professeur ?

Concrètement, la maturité d'apprentissage, c'est le « niveau de connaissances de l'apprenant sur un sujet donné, son



degré d'intérêt à acquérir de nouvelles connaissances sur ce sujet, le degré de reconnaissance de sa responsabilité dans l'acte d'apprentissage ainsi que le niveau de ses habiletés intellectuelles» (Bessette, 1998, p. 6).

De quelle manière développer cette maturité chez nos étudiants? Comment faire pour qu'ils se concentrent moins sur le fait de faire plaisir à leur professeur, mais qu'ils commencent plutôt à se faire plaisir à eux? Évidemment, il faut débiter par faire un travail sur nous, professeurs, sur nos exigences, parce que nous sommes peut-être aussi un peu responsables de l'attitude des étudiants. Combien de fois ai-je entendu un professeur se plaindre de ses étudiants: «Je leur ai dit que moi, je l'avais fait, ce cours-là, et que j'avais souffert pour le passer; c'est à eux, maintenant, de souffrir et de se forcer. Il n'est pas facile, ce cours-là, et c'est connu qu'il y a un haut taux d'échec!» Pire! J'ai déjà entendu un professeur dire à ses étudiants, au premier cours: «Regardez votre voisin. Un de vous deux va couler le cours.» Était-ce vraiment malveillant comme commentaire ou l'enseignant voulait-il susciter une prise de conscience? Il y avait peut-être une intention pédagogique derrière ces commentaires, mais pour aider à la motivation, on pourra sans doute trouver mieux, l'étudiant craignant d'être celui des deux qui coulera ou s'inquiétant pour son camarade qui subira l'échec si lui-même réussit... Comment les apprenants peuvent-ils avoir envie d'étudier, de trouver une raison motivante d'y arriver et de voir comment ils peuvent s'améliorer dans ces circonstances?

Le rôle du professeur est d'aiguiller les étudiants vers des façons de faire qui seront efficaces, de les encourager dans ces apprentissages, que ce soit en enseignement à distance ou en classe¹. Les étudiants découvrent des disciplines scolaires qu'ils ne connaissaient pas avant d'arriver au cégep. Comment faire pour les aider à y accéder?

Chez certains étudiants, le choix des études collégiales se fait un peu au hasard, sans trop connaître le programme auquel ils s'inscrivent. Est-ce que tous les étudiants savaient vraiment dans quoi ils s'embarquaient en optant pour telle ou telle technique? Combien d'étudiants ont peiné devant les lectures à effectuer en n'ayant jamais su, avant de s'inscrire à un programme, que beaucoup d'apprentissages allaient se faire par cette voie? C'est là où le rôle du professeur devient essentiel. Il sert à la fois à expliquer le cours, mais aussi la

discipline, ce qu'elle est aujourd'hui et ce qu'elle sera demain, au moment où le diplômé intègrera le marché du travail, et ce qu'elle sera dans plusieurs années, si tant est qu'il soit possible de l'imaginer.

■ La quête de sens

Prenons justement l'exemple de la lecture. Les étudiants savent lire quand ils arrivent au cégep; ils ont développé certaines habiletés. Qu'on s'entende: ils savent décoder des mots et, généralement, résumer ce qu'ils ont lu. Parce que c'est ce qu'on a développé chez eux au primaire et au secondaire. Il ne faut pas leur en vouloir. Mais *comment* lisent-ils? D'une traite sans se questionner? En prenant des notes? Quelles notes? En jaunissant tout un paragraphe? En remplissant une fiche de lecture? Avec le spectre d'un test surprise de lecture dès le cours suivant? Devront-ils partager leurs observations de lecture avec la classe ou argumenter la position de l'auteur? Les amener à comprendre la tâche et son utilité, selon une intention de lecture donnée par le professeur, serait déjà un bon début. Lire un roman pour en faire une analyse n'est pas la même chose que le lire pour en faire un résumé. Lire un chapitre «pour en savoir plus» n'est pas le même genre de lecture que «lire pour apprendre». Poursuivons la réflexion: faire un rapport de laboratoire au cégep n'est sans doute pas la même chose qu'au secondaire. Développer des compétences techniques d'un métier à pratiquer dans quelques années fait partie de ce qui est déstabilisant au cégep. C'est au professeur d'enseigner tout ça. Quand les étudiants se seront appropriés des façons de faire efficaces, ils pourront comprendre, peut-être, pourquoi ils apprennent tout ça. Il faut donc commencer dès leur arrivée à leur expliquer qu'ils apprennent pour eux parce que ces apprentissages leur seront utiles à eux, en premier lieu. Pas pour faire plaisir à leur professeur. Voire pas pour faire plaisir à leurs parents (tant mieux si ça leur fait plaisir!). Il s'agit de leur vie. De leurs compétences. Du plaisir qu'ils vont éprouver dans leurs études, dans leur métier éventuel. Ils doivent trouver un sens aux exercices donnés en classe, aux questions d'examen et aux lectures à effectuer, et notre rôle s'inscrit dans cette quête de sens en leur proposant des activités pertinentes.

■ La pratique réflexive

Il faut entraîner les étudiants à la pratique réflexive pour développer leur maturité d'apprentissage. Lison et St-Laurent en donnent cette définition: «la pratique réflexive réfère à la capacité d'un individu de devenir l'objet de sa propre réflexion, et ce, afin de prendre des décisions sur les actions en cours

¹ Merci de me permettre de ne pas utiliser le mot *présentiel*.



et à venir» (2015, p. 313). Il s'agit de démêler l'inconscient du conscient. Le «j'ai toujours fait ça comme ça» deviendrait «j'ai toujours fait ça comme ça, et ça fonctionne pour moi pour telle ou telle raison».

Parce que ce processus n'est ni inné ni automatique, il est connu que «le développement de la pratique réflexive et des habiletés métacognitives favorise celui de la capacité d'auto-évaluation des étudiants» (Lison et St-Laurent, 2015, p. 313). Le développement de la pratique réflexive passe par l'observation des connaissances antérieures, leur utilisation dans une nouvelle situation et l'évaluation des résultats obtenus. Il me semble évident que l'apport d'un soutien (un professeur, un pair ou un mentor) facilite le développement d'une pratique réflexive efficace. Encore faut-il poser les bonnes questions aux étudiants pour les bousculer un peu...

Pour y arriver, les étudiants pourraient commencer par décrire la façon dont ils s'y prennent pour faire un travail ou pour étudier. Juste cette prise de conscience est déjà passablement difficile. Ils n'ont jamais mis de mots sur leur façon de faire. Au mieux, un professeur leur a déjà demandé de «réfléchir» à la manière dont ils s'y sont pris, notamment à la réception d'une copie corrigée. Mais rarement ont-ils couché sur papier ces réflexions pour y revenir plus tard. Pourtant, «y revenir plus tard» est essentiel. C'est de cette façon que l'étudiant pourra ensuite expliquer pourquoi il a fait ça «comme ça», ce que ça a donné, s'il est satisfait (ou non) du résultat. Si l'étudiant est satisfait, il peut très bien choisir de continuer à travailler de la même façon, mais s'il n'est pas heureux du résultat (je ne parle toujours pas de la note!), il a une «preuve» écrite de ce qu'il a fait et peut décider de changer quelque chose dans sa méthode. Même si la pratique réflexive commence par l'observation du passé, il importe d'amener les étudiants à se projeter dans le futur: Que savent-ils de leur façon de faire qui pourra leur être utile? Comment modifier une marche à suivre qui ne soit pas efficace? Comment aider ceux qui n'y arrivent pas? Quelles sont les raisons qui pourraient expliquer ce blocage? C'est ici que la classe et le professeur entrent en jeu: le fait de bénéficier d'un accompagnement adéquat, voire un encadrement plus explicite, permet aux étudiants de dépasser la caricature. On l'a vu dans l'échange du début: les étudiants recherchent d'abord l'approbation de leurs professeurs. Ce n'est que dans un contexte où ils se sentent en sécurité qu'ils sauront se dépasser, donner un sens à leurs expériences et construire leurs habiletés avec l'aide de leur entourage (leurs collègues de classe et leurs professeurs).

² Anecdote de vie: J'ai retrouvé, il y a quelques années, un travail que j'avais fait sur moi au secondaire. J'y écrivais que j'aurais voulu être psychologue, mais que «la peur des études prolongées m'a fait abandonner cette idée». C'est que je suis titulaire d'un doctorat, aujourd'hui...

■ La disposition à apprendre

La maturité d'apprentissage, on le constate, a peu à voir avec l'âge: il s'agit d'une disposition à apprendre. Selon Bessette (inspirée de Grow, 1991), il existe quatre niveaux d'autonomie: dépendant, intéressé, engagé et autonome. Évidemment, le rôle du professeur est bien différent selon le niveau où se situe l'étudiant. J'en conviens, c'est plus facile à dire qu'à faire. Surtout quand on a 35 personnes différentes dans une classe. Encore moins facile quand on ne voit que 35 pastilles à l'écran avec des initiales dedans! Mais je crois que ça vaut la peine de trouver des moyens de questionner les étudiants sur leurs façons de faire pour que les réponses qu'ils trouvent les aident à avancer, à devenir autonomes pour eux, pas pour faire plaisir à leur professeur. La maturité d'apprentissage se développe!

Le rôle du professeur est d'aiguiller les étudiants vers des façons de faire qui seront efficaces, de les encourager dans ces apprentissages, que ce soit en enseignement à distance ou en classe.

C'est un cliché de dire qu'on apprend pendant toute une vie. Quel professeur ou quel parent n'a-t-il pas déjà tenu ces propos? Mais les étudiants ne voient souvent pas très loin. Ils voient peut-être la semaine prochaine (il y a un travail à remettre), au mieux, ils voient la fin de la session (parce que c'est rempli d'exams). Mais ils voient plus rarement la fin de leurs études collégiales. Encore moins les études universitaires. Le baccalauréat, peut-être. Mais parlez-leur d'une maîtrise ou d'un doctorat, ils lèvent les yeux au ciel. C'est sans doute normal². Même chose pour le monde du travail. Ils voient leur entrée dans leur nouvelle profession, mais ne voient pas ce qui viendra dans les années suivantes. Auront-ils la chance d'avoir une promotion? Voudront-ils être des chefs d'équipe, voire des patrons? Seront-ils obligés de changer de métier parce que l'entreprise qui les emploie a fermé? Le métier qu'ils pensent exercer à la fin de leurs études va-t-il encore exister dans 20 ans? Le flou entourant leurs choix fait qu'ils ne voient pas ça. On le constate dans les cours de français: «Pourquoi est-ce que je devrais améliorer mon français écrit? Je n'écrirai pas dans ma job!» Certes. «Peut-être au moment de ton embauche. Mais plus tard, quand tu voudras être chef d'équipe et qu'on te fera passer



un test de français parce que tes nouvelles tâches vont exiger de toi que tu communique clairement avec tes employés, tu maudiras tes profs de français (et peut-être aussi les autres) de ne pas t'avoir poussé suffisamment dans l'apprentissage de la langue.»

On demande souvent aux étudiants de s'autoévaluer en cours ou en fin de session sans leur avoir expliqué comment faire et sur quels critères baser leur jugement. Les étudiants doivent pourtant arriver à commenter leurs apprentissages, les efforts qu'ils ont faits pour apprendre, les stratégies mises en place pour y arriver. Même observation quand on prépare les étudiants à des entrevues d'embauche, dans les programmes techniques, ou des entrevues de sélection universitaires : les amener à répondre à la question « Pourquoi on te choisirait, toi, pour faire le travail ? » est parfois difficile. Ils ont du mal à donner leurs points forts et les points qu'ils doivent améliorer. Ils se sont rarement posé des questions sur ce qu'ils sont, ce qu'ils aiment, ce qu'ils souhaitent faire, espérant peut-être une inspiration divine au moment de s'inscrire à l'université, au 1^{er} mars. Pour certains d'entre eux, ce choix relève d'une utopie : ils rêvent de médecine alors qu'ils ont la cote R pour accéder à un programme non contingenté.

Pourquoi viennent-ils au cégep ? Plusieurs n'ont pas de réponse à cette question. Parce que c'est la suite logique du secondaire. Oui, mais. Que veulent-ils faire dans la vie ? Ils ne le savent pas. Remarquez que je ne le savais pas trop, moi non plus, à leur âge. Vous, le saviez-vous ? Savent-ils se poser les bonnes questions pour y arriver ? Savent-ils s'ils préfèrent travailler en équipe, s'ils souhaitent avoir un horaire de travail de 9 à 5, s'ils sont capables de vivre avec les incertitudes salariales liées à certains métiers artistiques ? Rares sont ceux qui se sont posé ces questions. Elles sont pourtant fondamentales dans le choix de poursuivre – ou non – des études. Une personne qui a besoin de créer devra se diriger vers un métier qui lui offre cette possibilité, et non pas un métier d'exécutant. Une personne qui préfère un horaire stable choisira un métier qui le lui permettra. La pratique réflexive va jusque-là. Parce qu'elle permet de développer la maturité d'apprentissage. C'est à ce moment, je crois, qu'on aura parlé de *réussite éducative*.

■ La métacognition

La pratique réflexive qui mène à la maturité d'apprentissage, on le voit, est intrinsèquement liée à la métacognition. Cette dernière se définit comme la connaissance qu'une personne a de ses connaissances, du contrôle qu'elle a sur elle-même, ainsi que sur ses stratégies d'apprentissage (Tardif, 1992).

De fait, les professeurs peuvent mettre en place des activités permettant aux étudiants « de développer leurs stratégies métacognitives et leur capacité à formuler les raisons de leurs échecs aussi bien que de leurs succès, à évaluer leur niveau de compréhension et de leur progression dans leurs apprentissages et même à prédire leurs performances scolaires » (Lison et St-Laurent, 2015, p. 316).

Toutefois, beaucoup d'apprenants ont tendance à ne pas modifier leurs façons de faire, même s'ils se rendent compte que ce n'est pas efficace. Doit-on vraiment les en blâmer ? Combien d'adultes n'osent pas changer de vieilles habitudes parce que ce sont des habitudes, justement ? La pandémie et l'enseignement à distance qu'il a fallu organiser en catastrophe ont pu nous montrer nos propres limites quant au changement. Certains remaniements demandent aussi plus de travail et certains individus vont choisir de ne modifier que de petites choses, certains défis semblant insurmontables. Ils donnent l'impression de surfer sur une vague en espérant ne pas se noyer.

Contrairement à ce que les étudiants peuvent penser, il ne s'agit pas nécessairement de travailler plus fort pour réussir, il s'agit de travailler mieux. Mais comment travailler mieux quand on ne sait pas comment ? Qui peut aider les étudiants à savoir comment ? Il faut donc accompagner ces derniers dans ce questionnement³. Trop souvent, les professeurs disent ce qu'il faut faire pour se préparer à une évaluation (« Vous étudiez telle partie »), mais rarement expliquent-ils *comment* étudier.

Il faut aussi dire que l'erreur est rarement vue comme une étape normale dans l'apprentissage (Reuter, 2013 ; Astolfi, 2015), tant du côté des professeurs qui ont *un contenu à passer* que du côté des étudiants qui perdent des points en fonction des erreurs commises. La perception qu'ils gagnent des points en faisant état de leurs apprentissages pourrait montrer une grande maturité d'apprentissage, ce qui est peu le cas, notamment quand on regarde le type d'évaluation pratiqué par les professeurs, les commentaires qu'ils rédigent et le peu de temps qu'ils accordent à la réception des copies corrigées par les étudiants (Roberge et Roberge, 2015 ; Roberge, 2017). La correction des travaux, effectuée par le professeur, doit être également une occasion d'apprendre par les étudiants : « c'est à partir de leurs erreurs et des éléments bien réussis qu'ils atteindront [...] les compétences visées par le cours et, éventuellement, le programme » (Roberge et Roberge, 2015, p. 411). Et c'est en observant leurs erreurs qu'ils pourront se

³ À ce sujet, voir l'article sur l'utilisation du questionnaire d'attribution causale paru en 2016 dans *Pédagogie collégiale* : [eduq.info/xmlui/handle/11515/34658].



poser des questions sur leurs apprentissages et la façon de les effectuer, si les professeurs leur laissent du temps et les encouragent à le faire.

On le sait : « la connaissance est une construction personnelle qui se façonne à travers les connaissances antérieures que possède l'individu, ses buts d'apprentissages et les expériences qu'il vit par rapport à la nouvelle connaissance » (Ménard et St-Pierre, 2014, p. 24). Or, pour les pédagogues qui corrigent comme pour les apprenants qui reçoivent leurs copies corrigées, il est utile de « revoir le rapport à l'erreur [...] parce qu'il est normal de faire des erreurs en cours d'apprentissage. Il est aussi très formateur de partir des erreurs des étudiants pour (re)construire leurs connaissances et leurs compétences » (Roberge et Roberge, 2015, p. 390).

J'ai eu l'impression de m'égarer en ramenant ma réflexion à la correction, mais pas tant que ça, finalement. La correction permet aux étudiants de développer cette capacité réflexive. Comment pourront-ils y arriver s'ils observent des commentaires peu aidants rédigés sur leurs copies ? Comment un commentaire comme « mal dit » ou « inexact » écrit dans la marge peut-il les amener à réfléchir sur leur façon d'étudier ou de se préparer à répondre à des questions d'examen ? Ce temps passé à réfléchir à ce qui a été réussi et moins réussi contribue à la construction de la maturité d'apprentissage, pour peu qu'on aide les étudiants à le faire.

CONCLUSION

La pratique réflexive et le développement de leurs habiletés métacognitives permettent donc aux étudiants de porter un regard sur certaines de leurs habitudes de travail ou d'études, et de tirer des conclusions quant aux échecs et aux réussites. C'est la mise en place de stratégies métacognitives qui donnera l'occasion aux étudiants de « se questionner sur les moyens d'atteindre le but fixé ou de résoudre un problème tout en sélectionnant les stratégies qui conviennent spécifiquement à la situation » (Lison et St-Laurent, 2015, p. 317). La recherche financée par le PAREA que je mène actuellement pourra éventuellement apporter, je le souhaite, quelques réponses aux questions soulevées au début. On peut alors souhaiter que certaines de ces stratégies deviennent transférables d'une discipline à l'autre, si les étudiants arrivent à porter un regard juste sur leur travail d'apprenants. C'est à ces conditions que l'on permettra aux étudiants de développer leur maturité d'apprentissage. ◆

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

ASTOLFI, J.-P. *L'erreur, un outil pour enseigner*, Paris, ESF, 2015.

BESSETTE, S. 1998. « La diversité dans les classes : des enseignements de l'éducation aux adultes », *Pédagogie collégiale*, vol. 11, n° 4, été 1998, p. 6-9 [eduq.info/xmlui/handle/11515/21023].

LISON, C. et C. ST-LAURENT. « Développer la pratique réflexive des étudiants pour soutenir leur autoévaluation », dans LEROUX, J.-L. (dir.). *Évaluer les compétences au collégial et à l'université : un guide pratique*, Montréal, AQPC, collection Performa, 2015, p. 311-334.

REUTER, Y. *Panser l'erreur à l'école. De l'erreur au dysfonctionnement*. Villeneuve-d'Ascq, Les Presses du Septentrion, 2013.

ROBERGE, J. « Un peu de perplexité autour des copies corrigées non remises », *Pédagogie collégiale*, vol. 31, n° 1, automne 2017, p. 23-26 [eduq.info/xmlui/handle/11515/36354].

ROBERGE, J. et S. BESSETTE. « Comment amener les étudiants à être de meilleurs apprenants ? Le questionnaire d'attribution causale comme outil favorisant la maturation d'apprentissage », *Pédagogie collégiale*, vol. 29, n° 3, printemps 2016, p. 19-24 [eduq.info/xmlui/handle/11515/34658].

ROBERGE, J. et J. ROBERGE. « Stratégies de correction des productions écrites dans toutes les disciplines », dans LEROUX, J.-L. (dir.). *Évaluer les compétences au collégial et à l'université : un guide pratique*, Montréal, AQPC, collection Performa, 2015, p. 377-414.

TARDIF, J. *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*, Montréal, Logiques, 1992.

VIAU, R. *La motivation à apprendre en milieu scolaire*, Montréal, ERPI, 2009.

Professeure de français au Cégep André-Laurendeau, Julie ROBERGE a publié, ces dernières années, un ouvrage sur la correction des productions écrites, fait une recherche sur la compréhension des commentaires des professeurs par les étudiants et une autre sur la motivation scolaire dans le premier cours de français. Elle a animé de nombreux ateliers sur la correction, contribué à mettre sur pied le réseau des Répondantes et des répondants de la valorisation du français (Repfran), puis 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 à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Montréal et de l'Université de Montréal et membre du comité de rédaction de la revue *Pédagogie collégiale*. En 2016, elle a reçu le prestigieux prix Paul-Gérin-Lajoie, le prix d'excellence en enseignement collégial, de la ministre de l'Enseignement supérieur. Julie Roberge est membre de l'Ordre d'excellence en éducation du Québec.

julie.roberge@clairendeau.qc.ca