

Enseigner l'apprentissage

Le rôle de la pratique réflexive
et des attributions causales

Julie Roberge





Les équipes enseignantes souhaitent généralement développer la maturité d'apprentissage chez leurs étudiants et étudiantes. Elles s'entendent aussi pour dire qu'une certaine pratique réflexive aiderait ces derniers à tirer profit de leurs études collégiales, quelles qu'elles soient. Mais pour cela, il importe d'enseigner ce qu'est apprendre, et surtout, comment apprendre, le métier d'étudiant n'allant pas de soi pour la majorité des jeunes – et des moins jeunes – qui arrivent au cégep.

C'est dans cet esprit que j'ai entrepris une recherche¹ dont l'objectif était de documenter l'usage du questionnaire d'attribution causale (QAT) pour développer la maturité d'apprentissage à travers la pratique réflexive. Pour ce faire, les étudiants et étudiantes de cinq groupes allaient utiliser un QAT dans le cadre normal d'un de leurs cours ; il y aurait, par la suite, des rencontres de groupe pour comprendre l'utilisation qu'ils faisaient du QAT, puis des rencontres individuelles avec des volontaires pendant le reste de leurs études allaient permettre de comprendre l'appropriation du QAT et son utilité pour développer la pratique réflexive et de là, leur maturité d'apprentissage.

¹ La recherche a été financée par le Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA), de 2019 à 2022.

L'importance de la pratique réflexive et des attributions causales

L'individu cherche, dans la plupart des circonstances, à trouver une cause aux échecs, aux difficultés, mais aussi, parfois, à ses réussites ou à ce qu'il croit facile. Ainsi, même s'il ne s'agit que d'une *perception* de cette cause, elle amène l'individu à réfléchir pour prendre conscience de ce qu'il est préférable de faire ou de cesser de faire. Conséquemment, le personnel enseignant doit créer un environnement d'apprentissage où l'étudiant a un certain pouvoir sur ses réussites, ses échecs, ses difficultés et ses facilités, et « dans lequel il est conscient de ce niveau de possibilité et de responsabilité » (Tardif, 1992, p. 129). Malgré tout, être capable d'attribuer une cause à un succès ou à un échec est une entreprise périlleuse pour qui n'a pas l'habitude de pratiquer une certaine autorégulation.

Être un apprenant ou une apprenante, c'est justement apprendre. Mais comment apprend-on ? Comment apprend-on à apprendre ? Les profs disent souvent aux étudiants et étudiantes : « Voici ce qu'il faut étudier pour l'examen. » Toutefois, ce qu'il « faut » étudier, c'est du contenu, ce n'est pas une *façon* de le faire. Un professeur a-t-il déjà enseigné une stratégie d'étude pour des connaissances déclaratives en biologie ? A-t-on donné des stratégies de lecture pour un chapitre de mathématique ou pour un roman en littérature anglaise ? Comment lisent les étudiants et étudiantes ? D'une traite sans se questionner ou en prenant des notes ? Quel genre de notes ? Comment étudient-ils ? Par petites tranches, quelques jours avant l'examen ? Plusieurs heures d'affilée la

veille, quitte à y passer la nuit ? Pour entraîner les étudiants et étudiantes à la pratique réflexive afin de les aider à devenir de meilleurs apprenants et apprenantes, il convient, pour le corps enseignant, de réfléchir, entre autres, aux pratiques évaluatives qui permettent d'expliquer l'utilité du QAT dans le développement de la maturité d'apprentissage².

L'apport du questionnaire d'attribution causale

En quelques mots, le QAT est un outil qui permet aux étudiants et étudiantes de se situer par rapport à leurs apprentissages et leurs façons d'apprendre, au moment des évaluations. Ce questionnaire est un outil qui aborde le questionnement métacognitif chez les étudiants et étudiantes parce qu'il peut les amener à réfléchir aux *causes* de leurs réussites ou de leurs difficultés. Parce qu'il n'est pas rattaché à une discipline en particulier, le QAT peut être utilisé au moment de la rédaction d'une dissertation littéraire ou d'un essai philosophique, d'une présentation orale en soins infirmiers, de la production d'un rapport de laboratoire en biologie, d'un travail de terrain en génie physique, d'un examen en mathématique ; en fait, dans tout ce qui demande une préparation hors classe et qui s'effectue dans un temps restreint en classe ou en stage, bien qu'il soit aussi possible d'utiliser le QAT lors de travaux de longue haleine.

Pour amener les étudiants et étudiantes à prendre conscience de la qualité de leur préparation en vue d'une évaluation, et parce que les raisons de réussite ou d'échec sont multiples, l'utilisation du QAT proposé dans cette recherche se déroule

en trois étapes : avant l'évaluation (comment l'étudiant ou l'étudiante estime sa préparation et pourquoi), tout de suite après l'évaluation (comment l'évaluation s'est-elle passée et pourquoi) et au moment de la remise de l'évaluation corrigée par le professeur (est-ce que les résultats obtenus sont ceux appréhendés et la personne étudiante veut-elle se donner des défis pour la prochaine fois)³. C'est la qualité de cette réflexion qui amène – ou non – les étudiants et étudiantes à développer leur maturité d'apprentissage.

² Il est aussi nécessaire, tant pour les équipes enseignantes que pour la communauté étudiante, de connaître les préceptes de la motivation, de l'engagement et du sentiment d'efficacité personnelle. À ce sujet, le lectorat intéressé peut consulter ces articles parus dans *Pédagogie collégiale* : « Sentiment d'efficacité personnelle et réussite scolaire au collégial » par Nancy Gaudreau (2013), « De la motivation à l'engagement » par Séverine Parent (2014) et « Favoriser la motivation et l'engagement des étudiants... tout au long de la session » par Séverine Parent (2018).

³ Au sujet de la construction d'un QAT, consulter l'article de Julie Roberge « Comment amener les étudiants à être de meilleurs apprenants ? Le questionnaire d'attribution causale comme outil favorisant la maturation de l'apprentissage », paru en 2016 dans *Pédagogie collégiale*.

Et la maturité d'apprentissage dans tout ça ?

On parle de maturité d'apprentissage quand un apprenant est conscient du degré de responsabilité qu'il détient dans son apprentissage. « Par maturité d'apprentissage, on entend 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)

La maturité d'apprentissage, dans ces conditions, a peu à voir avec l'âge des étudiants et étudiantes ; il s'agit plutôt d'une disposition à apprendre, basée sur leurs connaissances antérieures, leurs habiletés à effectuer une tâche, leurs intérêts, la confiance qu'ils manifestent en leurs possibilités ainsi que la motivation et l'engagement à l'entreprendre. On peut donc penser que, dans une classe dite hétérogène, les étudiants et étudiantes ne sont pas au même stade de développement de leur maturité d'apprentissage et qu'il convient de les aider à la développer. Selon Bessette (1998, inspirée de Grow, 1991, p. 7), un étudiant peut se situer sur un spectre de quatre niveaux d'autonomie lorsqu'il est question de l'apprentissage : dépendant, intéressé, engagé et autonome.

Le rôle de tout pédagogue est d'aiguiller les apprenants et apprenantes dans des façons de faire qui seront efficaces, de les encourager dans ces découvertes, que ce soit en enseignement à distance ou en classe. Il arrive que des jeunes découvrent des disciplines scolaires qu'ils ne

connaissaient pas avant d'arriver au cégep. Chez certains étudiants et étudiantes, le choix des études collégiales a été fait un peu au hasard, sans trop savoir ce que c'était. Est-ce que tous et toutes comprenaient vraiment dans quoi ils s'embarquaient en choisissant telle ou telle technique ? Combien 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 personnel enseignant 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 la personne diplômée intégrera le marché du travail, et ce qu'elle sera dans plusieurs années, si tant est qu'il soit possible de l'imaginer.

La recherche : un peu d'organisation... qui fout le camp !

À la session d'automne 2019, des rencontres ont eu lieu avec les cinq professeures qui devaient construire le QAT à utiliser dans leurs cours, à la session d'hiver 2020⁴. Ces rencontres régulières du groupe de travail ont permis aux professeures non seulement d'échanger sur la conception de leur QAT, mais également de réfléchir aux théories qui la sous-tendent⁵.

L'implantation du QAT dans chacun des cours a eu lieu, comme prévu, dès le début de la session d'hiver 2020. Ces premières rencontres ont déjà donné lieu à des réflexions qui alimentaient la nécessité d'aider les étudiants et étudiantes à développer leur pratique réflexive et à réfléchir sur leurs façons d'étudier⁶.

Évidemment, l'arrivée de la pandémie en mars a bousculé la suite. J'ai donc repris les entretiens de groupe à l'automne par Teams, avec les difficultés que ça représentait de ne pas connaître les étudiantes et étudiants participants et de discuter avec des voix inconnues et des caméras fermées. L'enregistrement facile des rencontres a été le seul intérêt de les effectuer par Teams ! Après les rencontres de groupe, les entretiens semidirigés se sont déroulés à quatre reprises – encore par Teams – de la session d'automne 2020 à celle d'automne 2021, avec 15 étudiants et étudiantes. De ce nombre, cinq ont accepté de poursuivre la recherche à la session d'automne 2021, même si leurs études collégiales étaient terminées et qu'ils fréquentaient désormais l'université.

⁴ Les QAT créés par les professeures sont déposés sur le site du CDC. Un exemple de QAT est disponible ici [bit.ly/45KPSRj].

⁵ À ce sujet, lire l'article de Catherine Arvisais-Castonguay « Lire pour se développer professionnellement. Une habitude à intégrer dans sa routine de travail », paru en 2020 dans *Pédagogie collégiale*.

⁶ À ce sujet, se référer à l'article de Julie Roberge « La maturité d'apprentissage : comment la susciter chez nos étudiants ? », paru en 2021 dans *Pédagogie collégiale*.

Tous les entretiens, rencontres de groupe ou individuelles, ont été textuellement transcrits ; une fois les transcriptions complétées, les propos ont été codifiés en fonction de leur signification, puis regroupés pour faciliter leur analyse. Tout ce travail a été réalisé par les personnes assistantes de recherche tout au long de l'étude⁷.

Quelques résultats

Les rencontres de groupe ont permis de documenter l'utilité du QAT et ce que les étudiants et étudiantes en ont pensé, dès la première utilisation. Ils ont relevé que ça les avait obligés à se poser des questions, ce qu'ils n'avaient pas l'habitude de faire. Lors de la première rencontre de groupe, ils se sont beaucoup demandé pourquoi leur professeure leur avait fait remplir pareil questionnaire. La deuxième rencontre, la session suivante, a donné lieu à une autre observation troublante : les étudiantes et étudiants ont avoué avoir trouvé les questions difficiles parce qu'ils avaient peu l'habitude de s'autoréguler ; en fait, pas tant les questions que les réponses honnêtes à donner. C'est sans doute pour cela qu'ils ont dit que remplir à nouveau un QAT serait plus facile désormais parce qu'ils connaissaient déjà les questions. Ce qu'on remarque ici, c'est le peu de maturité d'apprentissage de ces jeunes : ils obéissent à une « mentalité d'étudiants » et ils veulent plaire à leur professeure en répondant « correctement » aux questions posées.

⁷ Justine Schwartz et Elio Desbiens, aujourd'hui diplômées en sciences de la nature du Cégep André-Laurendeau. Le lectorat intéressé à lire le récit de leur expérience comme auxiliaires de recherche peut lire l'article « L'apprentissage par la recherche : une évolution personnelle inattendue » en p. 28 de ce numéro de *Pédagogie collégiale*.

Heureusement, pour certains d'entre eux, le QAT leur a permis de commencer à dépasser les lieux communs dans les réponses ; ils sentaient que les réponses étaient pour les aider à se préparer aux prochaines évaluations, ce qui peut contribuer au développement de leur maturité d'apprentissage.

« On a mis les commentaires du prof dans nos mots en répondant aux questions. La prochaine fois, on peut le relire et à partir de ça, ça peut nous aider à cheminer dans notre réflexion, et après qu'on a fini le travail, on peut vérifier si on a tout. »

– Éléonora

Se poser des questions, donc, est une preuve de maturité d'apprentissage. Sans trop de surprise, les différentes rencontres pendant les deux années de la collecte de données ont montré que les étudiants et étudiantes ne sont pas au même point dans ce développement. Malgré le temps qui passe, plusieurs sont au niveau 1 dans leur « métier d'étudiant » : ils sont dépendants de leurs profs et veulent leur plaire. Mais comment la maturité d'apprentissage se développe-t-elle ? Les observations faites par les étudiants et étudiantes sont regroupées en six sections. Le **tableau 1** présente une synthèse de ces sections, qui seront expliquées par la suite.



Mention de source : iStock/francescoch

Tableau 1

Manifestations du développement de la maturité d'apprentissage

Section	Manifestations
L'implication du personnel enseignant	<ul style="list-style-type: none"> • La pertinence de la correction aidante • Les explications de ce qu'est le QAT • La nécessité de remplir un QAT en classe
Les transitions	<ul style="list-style-type: none"> • Du collégial à l'université • Du collégial au marché du travail • De l'école en présence à l'école à distance • De l'école à distance à l'école en présence • L'absence de cheminement linéaire
La mentalité du lâcher-prise	<ul style="list-style-type: none"> • Le temps d'étude • La séparation école/vie
Les stratégies d'étude	<ul style="list-style-type: none"> • Le peu de stratégies • La difficulté à nommer les stratégies • La gestion du temps
Le sentiment d'efficacité personnelle	<ul style="list-style-type: none"> • L'importance des échecs et des réussites • Le développement du SEP dans plusieurs sphères de la vie • Le rôle des différentes personnes intervenantes
La motivation	<ul style="list-style-type: none"> • Le contexte d'étude • La motivation intrinsèque • Le développement des stratégies d'étude

L'implication du personnel enseignant

On ne sera pas tellement surpris : le personnel enseignant joue un rôle de premier plan pour aider les étudiants et étudiantes à développer leur maturité d'apprentissage. Parmi les gestes déterminants qu'elles posent, les personnes participantes à l'étude ont abondamment relevé la pertinence d'une correction aidante réalisée par le professeur, avec des commentaires constructifs qui servent à comprendre non seulement le travail actuel, mais également les écueils à éviter par la suite. Une étudiante témoigne bien de la difficulté qu'elle a rencontrée lorsqu'un de ses professeurs n'a pas formulé de commentaires aidants.

« Pour reprendre l'exemple de philosophie, le prof dit "Développe ton argumentation ici". Mais dans quel sens ? Est-ce que je rajoute des exemples ? Est-ce que je dois mieux expliquer certains concepts ? »

– Céleste

La formulation de commentaires de correction constructifs et positifs, ainsi que la modalité de correction jouent un rôle marquant sur le développement de la pratique réflexive. La correction orale, pratiquée par deux professeures, va dans ce sens parce qu'il est plus facile d'y donner des commentaires positifs⁸. Les étudiants et étudiantes ont relevé que la remise des copies corrigées

⁸ Au sujet de la correction orale, consulter l'article de Julie Roberge « Commenter autrement les travaux des étudiants. La correction orale dans toutes les disciplines », paru en 2017 dans *Pédagogie collégiale*.

est un moment important dans leur apprentissage, tout comme le remplissage du QAT qui suit. Uriel, maintenant à l'université, a fait remarquer qu'il n'y a malheureusement pas toujours de cohérence entre ce que ses camarades de classe et lui-même apprennent et ce qui est demandé dans les examens, avec comme conséquence que ceux-ci se sentent parfois incompetents au moment de recevoir leur note. Cette incompetence ne disparaît pas par la suite parce que les copies d'examens corrigées ne sont pas disponibles pour les étudiants et étudiantes ; Uriel s'en plaint, en observant qu'il ne peut pas s'améliorer... ou peut-être juste constater que c'est la formulation des questions qu'il ne comprend pas⁹.

« Quand je reçois la correction d'un travail ou que je dois me préparer pour le prochain, le QAT me permet de me rappeler ce que j'ai bien fait la dernière fois. Comme ça, je ne mets pas d'efforts de plus à perfectionner quelque chose que je sais que je fais bien et je mets mon énergie où j'ai besoin. »

– Uriel

Les étudiants et étudiantes ont indiqué la nécessité d'expliquer ce qu'est un QAT, surtout en première session. Comme aucune note n'est attribuée au QAT, il peut être difficile de faire comprendre aux apprenantes et apprenants l'utilité d'un tel instrument. Ceux qui le comprennent rapidement ont généralement déjà développé une certaine maturité d'apprentissage.

Il est nécessaire de remplir le QAT en classe pour s'assurer non seulement que les étudiants et étudiantes le fassent, mais aussi que les collègues de classe et le personnel enseignant puissent aider durant ce processus ou donner des stratégies pour faire mieux la prochaine fois. Certains étudiants et étudiantes ont trouvé que remplir le QAT en classe (notamment la troisième partie qui s'intéresse aux défis à venir) semblait à la fois du temps perdu et du temps gagné : perdu, parce qu'ils ont l'impression de ne « rien apprendre » pendant cet exercice ; mais gagné, parce qu'ils sentent que les réponses qu'ils donnent pourront éventuellement les aider à faire mieux. L'observation, ici, est que les étudiants et étudiantes ont la *perception* de ne rien apprendre quant à la matière, à la discipline ou au contenu du cours, et que l'apprentissage de « comment étudier » semble secondaire. Être capable

de tirer des conclusions par rapport à sa qualité d'étude et aux résultats qui en découlent est une preuve de maturité d'apprentissage, surtout quand un étudiant est capable d'utiliser ces conclusions pour s'améliorer à la fois à l'école et hors de l'école.

« Disons que le QAT aide vraiment plus à s'obliger à voir les affaires que ça ne me tente pas de voir ! Ça ne me tente pas de voir ce que je n'ai pas réussi. Ça m'obligeait vraiment à aller voir ce que ça ne me tentait pas de regarder. Je dirais que ça m'a aidée pour ça. »

– Mariana

Les transitions

Toutes les transitions contribuent, d'une certaine façon, à développer la maturité d'apprentissage, qu'on pense, en premier lieu, aux transitions interordres et intercycles (p. ex. : secondaire à collégial, collégial à universitaire), puis à celles vers le marché du travail. Il y a des apprentissages à réaliser dans chacune de ces transitions.

« L'étudiant arrive au cégep, et c'est comme un enfant : si tu ne l'élèves pas, il ne sait pas qu'il ne faut pas mettre les coudes sur la table. Je ne le savais pas, moi, ce qu'il fallait que je fasse pour étudier. Je ne connaissais pas ces stratégies-là ! »

– Rose

Le passage de l'école en présence à l'école en ligne a aussi été un marqueur de maturité d'apprentissage : beaucoup d'étudiantes et étudiants ont indiqué avoir été perdus dès le

⁹ Au sujet de l'importance de la remise des copies corrigées, se référer à l'article de Julie Roberge « Un peu de perplexité autour des copies corrigées non remises », paru en 2017 dans *Pédagogie collégiale*.

début de l'apprentissage à distance et avoir pris du temps à retrouver leurs repères, mais y être quand même arrivés. Le retour à l'école en présence (automne 2021) a aussi été déstabilisant, après 18 mois à distance. Les étudiants et étudiantes ont beaucoup critiqué les professeurs qui tenaient peu compte que leur première année collégiale avait été à distance ; ils ne se sentaient pas comme « des étudiants de deuxième année », malgré ce que leurs professeurs leur disaient.

« En ligne, tout se faisait n'importe comment, n'importe quand. Je faisais mes autres travaux pendant les cours en ligne. En présence, je suis obligée de me taper trois ou quatre heures de cours et je ne peux rien faire d'autre pendant ce temps-là. Je n'ai pas eu de soutien de la part de mes profs pour m'expliquer c'était quoi, des études collégiales en présence. COVID pas COVID, c'est ça, être étudiant en deuxième année au cégep. Mais je ne savais pas, moi ! On a fait toute notre première année à distance et les profs ne se sont pas adaptés au fait que les étudiants de deuxième année n'ont pas eu de cours en présence en première année. »

– Mia

La transition de l'école à distance à l'école en présence, alors qu'elle aurait dû être saluée par les étudiants et étudiantes, a été, pour plusieurs, une transition difficile. Selon certains d'entre eux, les cours en ligne étaient plus diversifiés : capsules, synchrones ou asynchrones, présentations orales, discussions en ligne, Kahoot!, etc. Il y avait une surprise chaque fois. Les membres du corps enseignant avaient appris à se défaire de la façon traditionnelle de préparer un cours, et ils

ont appris à tenir compte des étudiants et étudiantes qui sont toujours sur leur téléphone... Mais le retour en présence a plutôt montré l'inverse : les étudiants et étudiantes devaient maintenant s'adapter aux profs et aux « *anciennes façons de faire* » (Mia). Cette situation a obligé les étudiants et étudiantes à revoir leurs façons de faire, un peu malgré eux.

On peut aussi penser que ne pas suivre un cheminement linéaire dans ses études montre une certaine maturité, ou du moins, permet de la développer. L'étudiant qui revient aux études après avoir fréquenté le marché du travail ou celui qui change de programme a forcément fait une forme d'introspection pour effectuer ce nouveau choix de vie et, pour les quelques personnes participantes qui étaient dans cette situation, l'importance était mise sur la nécessité d'apprendre, sur l'implication dans les études, sur la capacité à trouver des solutions à différents problèmes (scolaires ou non).

« Pour moi, les examens que je fais, ce n'est pas juste pour avoir une note et pour passer. J'aime ça apprendre, savoir si j'ai vraiment bien compris ce qu'on a fait. Je vois toujours plus loin. Je ne vois pas juste le présent. Quand j'apprends quelque chose, je me demande Qu'est-ce que ça va m'apporter plus tard ? »

– Isabella

La mentalité du lâcher-prise

Le lâcher-prise est un marqueur très clair de la maturité d'apprentissage et de son développement. Les étudiants et étudiantes ont beaucoup de

mal à le faire, notamment parce que toute leur vie scolaire a été bâtie sur une structure immuable et sur des résultats chiffrés et tangibles. Ils ont du mal à estimer le temps nécessaire aux études et à étudier en fonction de l'importance accordée aux différentes évaluations : tout est important.

Certaines personnes participantes ont candidement avoué que toutes les évaluations avaient la même importance, jusqu'à ce qu'elles se rendent compte qu'il n'était pas « normal » d'étudier plusieurs heures pour un quiz de 5 %. Selon elles, peut-être que les profs auraient aussi un peu de lâcher-prise à effectuer sur leur besoin de constamment vérifier si les étudiants et étudiantes sont à jour dans leurs lectures ou leurs exercices. Les petits tests de 5 % créent souvent du stress inutile aux apprenants et apprenantes et ne servent qu'au professeur qui souhaite exercer un certain contrôle sur le déroulement des tâches de la classe.

Celles et ceux qui arrivent à avoir un meilleur équilibre de vie pratiquent, peut-être malgré eux, le lâcher-prise. Ils arrivent plus facilement à imposer une séparation entre l'école, les études et la vie en général.

« Je prends du temps pour moi, je parle avec mes amis en appel, je joue de la musique pour essayer de passer le temps, d'avoir du plaisir en étant chez moi. »

– Uriel

Les stratégies d'étude

La grande majorité des étudiants et étudiantes ont indiqué n'avoir jamais (ou rarement) suivi de cours sur les

différentes stratégies d'étude. On ne sera pas tant que ça étonné qu'ils aient alors peu de stratégies, ou qu'ils n'arrivent pas à nommer celles qu'ils utilisent (souvent, sans savoir qu'il s'agit là d'une *stratégie*). Ils font ce qu'ils ont toujours fait, sans trop savoir s'ils peuvent agir autrement, l'arrivée au collégial ayant peu d'incidences sur le développement de leurs différentes stratégies d'apprentissage.

Par exemple, quelques étudiants et étudiantes réécrivent leurs notes de cours parce qu'ils ont toujours fait ça, et que tout le monde fait ça : « *J'ai juste décidé de faire ça de même !* » (Eleonora) Ce qu'avoue Eleonora, c'est qu'elle ne s'est jamais posé de questions sur une façon qui pourrait être efficace pour elle, elle agit comme toutes ses camarades de classe : elle recopie ses notes. Mais il y a une différence entre recopier (reprendre les notes du cours de

la même façon), redire dans ses mots ou synthétiser, selon Rose.

Lorsqu'il est question de stratégies d'étude, les différents chemins que peuvent prendre les étudiants et étudiantes témoignent de leur maturité d'apprentissage. Quand une façon de faire leur convient et que les résultats obtenus sont à l'avenant, les apprenants et apprenantes, même s'ils n'arrivent pas facilement à nommer la stratégie utilisée, vont décider de garder cette stratégie. Cependant, lorsque les résultats ne sont pas satisfaisants, les étudiants et étudiantes font face à différentes façons de faire, selon leur niveau de maturité d'apprentissage : 1) malgré les efforts à déployer, ils vont essayer d'y arriver ; 2) ils peuvent décider que les efforts nécessaires sont trop grands pour essayer d'envisager de changer de stratégie ; 3) ils n'ont pas pensé qu'une

autre stratégie pourrait être efficace, étant donné qu'ils n'en connaissent pas d'autres ; 4) ils ne savent pas comment agir autrement ; 5) ils ne veulent pas faire autrement.

« J'ai l'impression aussi que choisir des stratégies, c'est juste utile quand on a compris l'erreur, parce que des fois, on n'a pas compris l'erreur, et on veut se donner une autre stratégie, mais la nouvelle stratégie mène un peu nulle part parce qu'on n'a pas compris comment s'améliorer ou ce qu'il faut améliorer. »

– Alexie

La gestion du temps est aussi un facteur lié aux stratégies d'étude. Un étudiant qui a réfléchi à ses stratégies d'étude saura s'il est plus efficace le matin ou le soir, si relire le matin de l'examen n'est pas une stratégie efficace pour lui, s'il lui est préférable de commencer un travail plusieurs jours à l'avance. Le choix des stratégies de gestion de temps est aussi un marqueur du développement de la maturité d'apprentissage.

« Si j'ai étudié 10 heures et que ça n'a pas porté fruit, je ne vais pas étudier 35 heures. Il y a des limites. Mais de développer des méthodes qui ne demandent pas nécessairement plus de temps, mais qui sont plus efficaces, je trouve que ça, c'est mieux. »

– Rose

On le voit, le développement de la maturité d'apprentissage passe par plusieurs facteurs, plus ou moins maîtrisés par les étudiants et étudiantes. Mais il ne peut pas y avoir de maturité d'apprentissage sans sentiment d'efficacité personnelle (SEP), sans motivation.

Le sentiment d'efficacité personnelle

Dans le cadre de cette recherche, le SEP représente la base de la motivation et de l'engagement, la capacité que croit avoir – ou non – un étudiant pour réussir une tâche donnée dans un contexte donné (Gaudreau, 2013).

Le développement du SEP passe par les échecs et les réussites, les études, le travail, les stages, la vie familiale, la vie sociale, la vie amicale, les changements de programme... Tout concourt à développer le SEP chez un individu, et ce, dans plusieurs sphères de sa vie. L'utilisation du QAT, qui permet, à terme, de meilleurs travaux, a une influence sur le SEP des membres de la population étudiante, comme le dit Mariana : « *Ça fait de plus beaux travaux et parce qu'on a de meilleures notes, ça crée une confiance en soi. C'est vraiment important pour le développement personnel.* »

Pour les étudiants et étudiantes, la peur de la déception, tant pour eux qu'envers leurs professeurs, est importante ; certains étudiants sont conscients que trop d'études, ça n'améliore pas les résultats et qu'il faut « dépasser » cette possible déception. Ils souhaitent aussi que les professeurs ne les jugent pas sur quelques résultats, mais plutôt sur l'ensemble de ce qu'ils sont capables de réaliser.

« [Sans le QAT], si j'avais une bonne note, je n'aurais pas regardé mes erreurs [parce que ça ne servait à rien] et si j'avais une mauvaise note, je n'aurais pas regardé non plus parce que j'aurais été en maudit ! Mais là, avec le QAT, au contraire, ça peut être bénéfique. La note, ce n'est pas juste un chiffre. »

– Rose

Oser demander de l'aide de différentes personnes intervenantes, que ce soit d'un professeur ou une ressource psychosociale, est une marque d'un bon SEP, qui exercera une influence sur le développement de la maturité d'apprentissage. Les étudiants et étudiantes qui ont un bon sentiment d'efficacité personnelle ont généralement une bonne perception d'eux-mêmes : ils savent qu'ils ne sont pas des « étudiants parfaits ». Néanmoins, ils éprouvent du plaisir à venir au cégep, à étudier pour apprendre. Ceux qui ont changé de programme ou qui sont revenus à l'école après avoir fréquenté le marché du travail ont non seulement développé une bonne maturité d'apprentissage, mais témoignent également d'un bon SEP.

« **Les études, au secondaire, c'était facile. Mais là, je suis au cégep, et ce que j'apprends, ça me valorise : je suis en train d'apprendre des affaires difficiles, c'est intéressant !** »

– Rose

La motivation

Dans la recherche, on a constaté que la maturité d'apprentissage est influencée par plusieurs facteurs en lien avec la motivation ; c'est le cas du contexte d'études : l'organisation des études (cours en présence ou en ligne, ou le style d'enseignement d'un professeur), des habitudes de vie des étudiantes et étudiants (l'équilibre de vie dont ils sont capables entre les cours, le travail et les stages), la correction des travaux (la correction orale, on l'a dit, aide à la motivation parce qu'il y a plus souvent des commentaires positifs et des commentaires pour s'améliorer), les

bonnes notes obtenues et le plaisir à l'école. Le choix de programme influence aussi la motivation à développer des compétences qui, ultimement, auront un effet sur la maturité d'apprentissage : les étudiantes et étudiants qui ont changé de programme ou celles et ceux qui, à la fin de la recherche, étaient rendus à l'université, avaient une motivation mieux définie.

La motivation intrinsèque est aussi plus claire à la fin des études, du moins, les étudiants et étudiantes sont davantage capables de nommer les éléments qui concourent à développer leur motivation scolaire à la fin de la recherche, donc à la fin de leurs études collégiales. Ils ont développé des façons d'apprendre dans « leur » domaine, avec l'aide – ou non – du personnel enseignant.

Les liens entre la motivation, l'engagement et la maturité d'apprentissage sont également visibles dans le développement des stratégies d'étude. Mais la motivation ne se force pas... d'où l'importance de bien développer un sentiment d'efficacité personnelle : si l'étudiant se sait efficace dans une situation, il sera motivé à y participer.

Quelques propositions étudiantes

Les dernières rencontres ont permis aux personnes participantes de s'exprimer sur l'ensemble de leurs études, de l'utilisation du QAT, de leur maturité d'apprentissage (même si elles ne connaissent pas ces mots!). Parmi leurs dernières propositions, on retient :

1. Utiliser un QAT, exigé par le personnel enseignant, dans le cadre normal du déroulement du cours, surtout en première session ; le passage du secondaire au collégial serait moins éprouvant pour les étudiants et étudiantes, tant dans les résultats à obtenir et obtenus que dans les exigences, fort différentes ;
2. Accorder une grande importance à la correction et, surtout, aux commentaires formulés pour aider l'étudiant ou l'étudiante à cibler ce qui va (c'est important) et ce qui ne va pas dans le travail corrigé, et en prévision des travaux subséquents. Ceux et celles qui ont eu une correction orale par leur professeur en ont parlé pendant toute la durée de la recherche, même si ce n'était arrivé qu'une seule fois, lors de leur deuxième session au cégep ;
3. Prendre soin de poser des questions dans le QAT qui aident les étudiants et étudiantes à trouver des réponses utiles à leur développement. Comme trop de questions décourage les répondants et répondantes, il faut savoir alterner entre des questions à choix multiples et à développement court ;
4. Enseigner des stratégies, qu'elles soient d'apprentissage, de prise de notes ou d'organisation (ce qu'est

un horaire de cégep, la gestion d'un agenda, etc.), en général et en particulier (selon un cours) ;

5. Enseigner des stratégies d'étude dans tous les cours : lire en mathématique, ce n'est pas comme lire en psychologie ou en littérature. Lire pour en savoir plus, c'est différent de lire pour apprendre ;
6. Amener les étudiants et étudiantes à nommer les stratégies utilisées et à en évaluer l'efficacité ;
7. Effectuer un choix en programme (ou en département) : créer un QAT évolutif qui « se transformerait » au fur et à mesure de la progression des étudiants et étudiantes dans leur programme – cette idée a rallié toutes les personnes participantes ;
8. S'assurer que l'équipe enseignante d'un même programme soit cohérente : les questions posées dans le QAT en première année n'ont pas nécessairement à être posées en deuxième ou en troisième année. Il faut amener les étudiants et étudiantes plus loin dans leurs réflexions, au fur et à mesure du déroulement de leurs études.

Conclusion

Au bout de trois ans de recherche, dont deux en pandémie, il est possible de présenter plusieurs observations. La première est que oui, les étudiants et étudiantes développent leur maturité d'apprentissage, mais il faut les aider ! On ne redira jamais assez la place centrale qu'occupent les membres du personnel enseignant, le sentiment d'appartenance au programme (ou au cégep), la correction utile et l'utilisation du QAT pour développer cette maturité d'apprentissage qui fait que les apprenantes et apprenants savent pourquoi

ils viennent au cégep et comment réussir leur projet d'études.

Tout est vraiment lié : l'utilisation du QAT oblige les étudiants et étudiantes à se poser des questions sur leurs façons d'étudier, d'effectuer des travaux ou de se préparer aux évaluations en développant, avec plus ou moins de succès, la pratique réflexive. S'ils obtiennent des succès dans leurs évaluations, cela a une réelle incidence sur leur sentiment d'efficacité personnelle et sur leur motivation. Et tout ça contribue, de façon inégale, au développement de la maturité d'apprentissage.

Pour que le QAT soit vraiment utile, il est nécessaire de lui octroyer du temps, idéalement en classe. Si la personne enseignante est responsable de ce qui se passe en classe, il en va autrement pour l'organisation de ce qui se passe à l'extérieur de l'école. La pratique réflexive se développe avec le temps, mais quand on oblige les étudiants et étudiantes à réfléchir, on « force » un peu ce développement.

C'est Mia qui conclut :

« Je ne me suis jamais demandé, par exemple, "Quelle note penses-tu avoir ?" Je ne pensais jamais vraiment à ça. Si j'ai 60, j'ai 60, et si j'ai 80, j'ai 80. Ça va comme ça. Mais après avoir eu le questionnaire, ça m'a plus aidée à porter une attention à mes techniques, comment je travaille, puis à ma perception de moi-même encore une fois. Ça m'a aidée à voir que ce point-là, je l'ai bien et ça, c'est mon point fort, donc je vais continuer à faire ça. Mais ce point-là, c'est un petit peu moins fort, je devrais peut-être le modifier. »

— Mia —

Références bibliographiques

Arvisais-Castonguay, C. (2020). « Lire pour se développer professionnellement. Une habitude à intégrer dans sa routine de travail », *Pédagogie collégiale*, vol. 33, n° 4, p. 11-16.

Bessette, S. (1998). « La diversité dans les classes : des enseignements de l'éducation aux adultes », *Pédagogie collégiale*, vol. 11, n° 4, p. 6-9.

Gaudreau, N. (2013). « Sentiment d'efficacité personnelle et réussite scolaire au collégial », *Pédagogie collégiale*, vol. 26, n° 3, p. 17-20.

Parent, S. (2014). « De la motivation à l'engagement », *Pédagogie collégiale*, vol. 27, n° 3, p. 13-16.

Parent, S. (2018). « Favoriser la motivation et l'engagement des étudiants... tout au long de la session », *Pédagogie collégiale*, vol. 31, n° 4, p. 3-8.

Roberge, J. (2016). « Comment amener les étudiants à être de meilleurs apprenants? Le questionnaire d'attribution causale comme outil favorisant la maturation de l'apprentissage », *Pédagogie collégiale*, vol. 29, n° 3, p. 19-24.

Roberge, J. (2017). « Commenter autrement les travaux des étudiants. La correction orale dans toutes les disciplines », *Pédagogie collégiale*, vol. 30, n° 3, p. 21-27.

Roberge, J. (2017). « Un peu de perplexité autour des copies corrigées non remises », *Pédagogie collégiale*, vol. 31, n° 1, p. 23-26.

Roberge, J. (2021). « La maturité d'apprentissage : comment la susciter chez nos étudiants? » *Pédagogie collégiale*, vol. 34, n° 3, p. 11-16.

Roberge, J. (2022). *Utiliser un questionnaire d'attribution causale : une façon d'entraîner les étudiants à la pratique réflexive*, rapport de recherche PAREA, Montréal, Cégep André-Laurendeau (avec la collaboration d'Elio Desbiens et de Justine Schwartz).

Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique*, Montréal, Logiques.



Professeure de français et chercheuse au Cégep André-Laurendeau, **Julie Roberge** a publié maints ouvrages et articles sur la correction des copies, la motivation scolaire et la motivation scolaire. Elle a également animé de nombreux ateliers sur la correction et contribué à mettre sur pied le réseau des répondants et répondantes de la valorisation du français. Chargée de cours à l'UQAM et à l'UdeM, membre du comité de rédaction de la revue *Pédagogie collégiale*, elle a reçu le prix Paul-Cérin-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

Un rendez-vous pour quiconque s'intéresse à la recherche en éducation, souhaite en discuter et désire en tenir compte.

Avec
un
grand **R**

26^e édition

Enseigner l'apprentissage : le rôle de la pratique réflexive et des attributions causales

La rencontre avec la chercheuse et professeure de français **Julie Roberge** ainsi que ses auxiliaires de recherche, **Elio Desbiens** et **Justine Schwartz**, est l'occasion de discuter des résultats d'un projet dont l'objectif était de documenter l'usage du questionnaire d'attribution causale pour développer la maturité d'apprentissage chez les étudiantes et étudiants.

Détails et inscription



En ligne
11 décembre 2023, 10 h 30 à 12 h

Une invitation de

