



---

## Utiliser un questionnaire d'attribution causale : une façon d'entraîner les étudiants à la pratique réflexive

rapport PAREA (10710)

**Julie Roberge**

avec la collaboration d'Elio Desbiens et de Justine Schwartz  
Cégep André-Laurendeau

La présente recherche a été subventionnée par le ministère de l'Enseignement supérieur, dans le cadre du Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA). Le contenu du présent rapport d'engage que la responsabilité de l'établissement et de l'auteur.

**Utiliser un questionnaire d'attribution causale :  
une façon d'entraîner les étudiants à la pratique réflexive**  
Rapport PAREA

Julie Roberge

© Julie Roberge et Cégep André-Laurendeau, 2022

La présente recherche a été subventionnée par le ministère de l'Enseignement supérieur, dans le cadre du Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA).

Dépôt légal – Bibliothèque nationale du Québec, 2022

Dépôt légal – Bibliothèque nationale du Canada, 2022

978-2-920928-93-0

Le contenu du présent rapport d'engage que la responsabilité de l'établissement et de l'auteure.

Julie Roberge

et



Cégep André-Laurendeau

1111, rue Lapierre

Montréal, QC H8N 2J4

514.364-3320

[www.claurendeau.qc.ca](http://www.claurendeau.qc.ca)

Dessin de la page couverture : « La prose en averse »

© Juliette Faguy, 2022

Dessin de la quatrième de couverture : « Apprendre en ligne »

*(dessin fait sans lever le crayon de la feuille)*

© Juliette Faguy, 2022

# Résumé (10710)

Utiliser un questionnaire d'attribution causale : une façon d'entraîner les étudiants à la pratique réflexive  
Julie Roberge  
Cégep André-Laurendeau

---

Mots-clés : maturité d'apprentissage – sentiment d'efficacité personnelle – motivation – pratique réflexive – questionnaire d'attribution causale

Ce rapport fait état d'une recherche menée au Cégep André-Laurendeau, de 2019 à 2022, auprès d'étudiantes et étudiants inscrits dans différents programmes et qui ont commencé leurs études à l'automne 2019 et à l'automne 2020. Le but de la recherche était de les accompagner dans le développement de leur pratique réflexive, par le biais de l'utilisation d'un questionnaire d'attribution causale, avec l'objectif de développer leur maturité d'apprentissage. La recherche en temps de pandémie et d'enseignement à distance a plutôt permis de constater comment les étudiantes et étudiants ont développé leur maturité d'apprentissage, entre autres en utilisant un questionnaire d'attribution causale (QAT). Le QAT sert à questionner les étudiantes et étudiants sur les stratégies d'étude qu'ils mettent de l'avant avant une évaluation ou une remise de travail, de façon à pouvoir faire des liens, par la suite, entre la qualité de préparation et les résultats obtenus.

Cinq enseignantes ont créé un QAT à utiliser dans le cadre du déroulement normal de leurs cours. L'équipe de recherche a rencontré les étudiantes et étudiants de ces cinq groupes pour savoir quel était l'intérêt, dans le cadre de leur formation collégiale, à utiliser un QAT pour développer leur maturité d'apprentissage. Puis, pendant deux ans, l'équipe de recherche a continué à rencontrer quinze de ces étudiants, pour s'enquérir du développement de leur maturité d'apprentissage tout au long de leurs études.

## Résultats

Bien que le QAT soit utile à toutes les étudiantes et étudiants, il l'est davantage pour ceux qui éprouvent des difficultés à se poser des questions. D'ailleurs, les questions posées par le QAT obligent les étudiantes et étudiants à effectuer de la pratique réflexive pour identifier des stratégies qui leur sont efficaces ou moins efficaces. Ce que nous avons aussi remarqué, c'est que les étudiantes et étudiants ont du mal à observer ce qu'ils font, à même nommer les stratégies qu'ils mettent en œuvre. Devant l'utilisation de stratégies qu'ils jugent inefficaces, il y a ceux qui ne voient pas le problème, ceux qui le voient mais qui ne savent pas comment ils pourraient y remédier, ceux qui le voit et qui n'ont pas envie d'y remédier et, finalement, ceux qui le voient et qui prennent les moyens pour y remédier. Faisant également appel au sentiment d'efficacité personnelle et à la motivation scolaire, le développement de la maturité d'apprentissage est donc à vitesse très variable. Certaines étudiantes et étudiants avaient déjà développé de bonnes aptitudes à la pratique réflexive avant d'arriver au cégep alors que d'autres les ont développé, avec un inégal succès, en cours d'études collégiales. L'étude montre également l'importance du travail et de la présence des enseignantes et enseignants auprès des élèves, pour les accompagner dans le développement de leur maturité d'apprentissage, tant dans le support humain dont ils font preuve, dans la construction et la prestation des cours, que dans la correction des travaux.



À la mémoire de mon père, Yvon Roberge,  
qui m'a légué sa rigueur intellectuelle, sa curiosité,  
son amour de la langue française,  
son gout du dépassement, sa générosité.



## Note linguistique

---

Afin d'alléger les parties théoriques, ce document utilise le principe de l'accord de proximité lorsque les genres masculin et féminin cohabitent au sein d'une même phrase.

Dans les sections d'analyse, étant donné que les enseignants rencontrés et la majorité des étudiants sont des femmes, le féminin sera utilisé à la forme neutre, englobant toutes les personnes qui ont été rencontrées pour cette recherche.

Puisque nous sommes une enseignante de français et que nous croyons à l'évolution de la langue écrite et à sa modernisation, l'orthographe rectifiée est utilisée et les participes passés utilisés avec l'auxiliaire avoir seront accordés à la forme neutre. Ainsi, la phrase « les étudiantes que nous avons **rencontré** » ne comporte pas d'erreur d'accord.

Pour les besoins de la compréhension, nous avons parfois édité les observations faites par les étudiants, dans le seul souci de rendre les propos cohérents et intelligibles.





## Remerciements

---

La présente recherche a été rendue possible grâce au soutien financier du ministère de l'Enseignement supérieur, par le biais du Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA).

Qu'il me soit permis de remercier ici toutes les personnes avec qui j'ai été en contact au ministère de l'Enseignement supérieur, notamment madame Christine Néron.

Je voudrais également remercier la Direction générale, monsieur Claude Roy et madame Nathalie Giguère, ainsi que la Direction des études du Cégep André-Laurendeau, madame Diane Turcotte, pour leur support tout au long de cette recherche. Mes remerciements vont aussi aux enseignantes et aux étudiantes qui ont bien voulu participer à la recherche.

Finalement, des remerciements chaleureux sont adressés à Elio Desbiens et Justine Schwartz, deux étudiant.es du programme de sciences de la nature du Cégep André-Laurendeau qui ont travaillé à titre d'assistant.es de recherche pendant les 18 derniers mois. Votre rigueur intellectuelle, votre organisation, votre générosité et votre bonne humeur sont impressionnantes. Je vous serai éternellement reconnaissante. Je vous souhaite le meilleur pour la suite des choses. Prenez bien soin de votre SEP et de votre MOT; votre MATAP ne s'en portera que mieux !



Julie Roberge  
Cégep André-Laurendeau



## D'autres remerciements

---

Je n'aurais pas pu vivre les trois années d'une recherche comme celle-là, dans les circonstances que l'on connaît, avec une certaine sérénité sans le support inconditionnel d'un nombre important de personnes qui tournoient dans ma vie.

### **Au Cégep André-Laurendeau :**

- Claude Roy et Nathalie Giguère, direction générale, et Diane Turcotte, directrice des études. Merci de croire en mes projets;
- Marise Lachapelle, coordonnatrice du bureau de la Recherche et de l'Innovation. Merci pour les vacances disparues!;
- Marion Mathieu, adjointe administrative à la direction des études et au bureau de la Recherche et de l'Innovation. Merci de me sauver la vie;
- Enrico Agostini Marchese, conseiller pédagogique à la recherche. Merci de répondre à mes inquiétudes;
- Stéfanie Langlois, technicienne, direction des études. Merci, entre autres, pour les tableaux Excel!;
- Catherine Arvisais-Castonguay, Myrella Bergeron-Prévost, Marie-Pier Blanchard, Élise Marcoux et Valérie Montreuil, les cinq enseignantes qui ont conçu des questionnaires d'attribution causale et qui m'ont ouvert les portes de leurs cours. Merci de votre engagement;
- Les étudiant.es des cinq groupes rencontrés, dont je dois taire les noms, qui ont répondu avec franchise à mes questions. Merci de votre disponibilité;
- Les quinze étudiant.es participant.es qui doivent rester anonymes. Merci de votre générosité;
- Les deux assistant.es de recherche : Elio Desbiens et Justine Schwartz. Merci. Pour tout;
- Juliette Faguy, jeune diplômée du BI, qui a créé les dessins qui ornent ce rapport. Merci pour ton originalité;
- Mes collègues qui ont adopté et adapté le QAT pour amener les étudiants à réfléchir à leurs pratiques;
- Les assistantes qui ont (presque) commencé le travail avant l'arrêt pandémique : Lauriane Bureau, Perline Hardy-Brunal et Ana Maria Paneque Leivas, puis Alexandra Kroner, à l'hiver 2021.

### **Ailleurs dans le réseau collégial :**

- Sylvie-Gisèle Bessette, consultante et amie. Merci de m'avoir parlé d'attribution causale et de maturité d'apprentissage, il y a plusieurs années. Cette recherche n'existerait pas sans toi. Merci pour les rires sérieux;
- Isabelle Laplante, du Centre de documentation collégiale. Merci des réponses rapides à mes demandes;
- Les collègues avec qui j'ai discuté de mes recherches : Michaël Hétu, Stéphanie Carle, Dan Stewart, Julie Gagné, Marie Ménard, Catherine Bélec, Anne-Marie Paquette, Catherine Arvisais-Castonguay, Myrella Bergeron-Prévost, Marie-Ève Pelland, Corinne Vallée, Maryse Dallaire, Sylvie Allaire, Marie-Pier Poulin, David Beaulieu, Olivier Lalonde. Merci pour les réflexions et les questions;
- Mes collègues du comité de rédaction de la revue *Pédagogie collégiale*. Merci pour les rires et les encouragements;
- Mes étudiant.es de l'université, de l'UQAM ou de l'UdeM, qui m'obligent à trouver des réponses à leurs questions. Merci pour la curiosité.

### **Et puis...**

- Mon Safari Condo, Azarius, qui me permet d'aller travailler ailleurs et de m'aérer les esprits.

# Résumé

---

Mots-clés : maturité d'apprentissage – sentiment d'efficacité personnelle – motivation – pratique réflexive – questionnaire d'attribution causale

Apprendre à apprendre.

Ce rapport fait état d'une recherche menée au Cégep André-Laurendeau, de 2019 à 2022, auprès d'étudiantes et étudiants inscrits dans différents programmes et qui ont commencé leurs études à l'automne 2019 et à l'automne 2020. Le but de la recherche était de les accompagner dans le développement de leur pratique réflexive, par le biais de l'utilisation d'un questionnaire d'attribution causale (QAT), avec l'objectif de développer leur maturité d'apprentissage. La recherche en temps de pandémie et d'enseignement à distance a plutôt permis de constater comment les étudiantes et étudiants ont développé leur maturité d'apprentissage, entre autres en utilisant un questionnaire d'attribution causale. Le QAT sert à questionner les étudiantes et étudiants sur les stratégies d'étude qu'ils mettent de l'avant avant une évaluation ou une remise de travail, de façon à pouvoir faire des liens, par la suite, entre la qualité de préparation et les résultats obtenus.

Cinq enseignantes ont créé un QAT à utiliser dans le cadre du déroulement normal de leurs cours. L'équipe de recherche a rencontré les étudiantes et étudiants de ces cinq groupes pour savoir quel était l'intérêt, dans le cadre de leur formation collégiale, à utiliser un QAT pour développer leur pratique réflexive et, de là, leur maturité d'apprentissage. Puis, pendant deux ans, l'équipe de recherche a continué à rencontrer quinze de ces étudiants, pour s'enquérir du développement de leur maturité d'apprentissage tout au long de leurs études.

## Résultats

Bien que le QAT soit utile à toutes les étudiantes et étudiants, il l'est davantage pour ceux qui éprouvent des difficultés à se poser des questions. D'ailleurs, les questions posées par le QAT obligent les étudiantes et étudiants à effectuer de la pratique réflexive pour identifier des stratégies qui leur sont efficaces ou moins efficaces. Ce que nous avons aussi remarqué, c'est que les étudiantes et étudiants ont du mal à observer ce qu'ils font, à même nommer les stratégies qu'ils mettent en œuvre. Devant l'utilisation de stratégies qu'ils jugent inefficaces, il y a les étudiantes et étudiants qui ne voient pas le problème, ceux qui le voient mais qui ne savent pas comment ils pourraient y remédier, ceux qui le voient et qui n'ont pas envie d'y remédier et, finalement, ceux qui le voient et qui prennent les moyens pour y remédier. Faisant également appel au sentiment d'efficacité personnelle et à la motivation scolaire, le développement de la maturité d'apprentissage est donc à vitesse très variable. Certaines étudiantes et étudiants avaient déjà développé de bonnes aptitudes à la pratique réflexive avant d'arriver au cégep alors que d'autres les ont développées, avec un inégal succès, en cours d'études collégiales. L'étude montre également l'importance du travail et de la présence des enseignantes et enseignants auprès des élèves, pour les accompagner dans le développement de leur maturité d'apprentissage, tant dans le support humain dont ils font preuve, dans la construction et la prestation des cours, que dans la correction des travaux.

# *Abstract*

---

Key words : learning maturity – sense of personal efficiency – motivation – reflexive practice – causal attributions questionnaire

## Learning to learn

This report details the results of a research project carried out at Cégep André-Laurendeau from 2019 to 2022, involving students who started their studies in various college-level programmes in Fall 2019 and Fall 2020 semesters. The goal of this research was to accompany these students in the development of their reflective practices through the use of a causal attributions questionnaire (CAQ<sup>1</sup>), and ultimately to help them develop their learning maturity. However, conducting this research in the context of a global pandemic characterized by remote learning required a shift in the aims of the project; instead of accompanying the students, we were able to observe how students themselves developed their learning maturity. This was accomplished chiefly through a causal attributions questionnaire. The CAQ questioned students about their pre-exam or assignment study strategies, in order to highlight the links between the quality of their preparation and the evaluation results.

Five different instructors each created a CAQ to be used in the normal delivery of their courses. The research team met with the students of these five groups to assess the usefulness of the CAT in the development of their learning maturity in the context of college-level studies. Fifteen of these students continued to meet with the research team throughout the 2-year project, to allow for further enquiry into the development of learning maturity throughout their college studies.

---

<sup>1</sup> QAT, in French

## Results

The CAQ proved to be useful for all students, but more so for those who have difficulty questioning themselves. Indeed, the items in the CAQ required students to engage in a reflective practice in order to identify which strategies were more effective and which were less effective. We noticed that students have difficulty observing what they were doing, or even naming the strategies that they were using.

Faced with strategies that they judged ineffective, some of these students were not able to see the problem, others could see it but didn't know how to overcome it, still others saw the problem but didn't care to correct it and, finally, there were those who saw the problem and adopted measures to overcome it. This sense of personal efficiency and academic motivation leads to highly variable rates of development of learning maturity. Some students had already developed effective reflective practices before arriving at cégep, while others developed these aptitudes over the course of their cégep studies, although with unequal success. This research project also highlighted the importance of the teachers' presence and contributions to the development of learning maturity, thanks to their general humanitarian support, the construction and delivery of their courses, or their evaluation of student work.



# Table des matières

---

Résumé (10710) .....	III
Note linguistique .....	VII
Remerciements .....	IX
D'autres remerciements.....	XI
Résumé .....	XIII
<i>Abstract</i> .....	XV
Table des matières.....	XVII
Liste des tableaux .....	XXIII
Liste des figures .....	XXV
Liste des annexes .....	XXVII
<b>Introduction</b> .....	1
<b>Chapitre I problématique</b> .....	3
1. Être un étudiant.....	3
2. Les attributions causales .....	5
2. Le questionnaire d'attribution causale.....	8
3. Objectifs de la recherche .....	15
<b>Chapitre II cadre théorique</b> .....	17
1. La maturité d'apprentissage.....	18
1.1 La tâche et son utilité.....	21
2. La motivation scolaire .....	24
2.1 L'engagement en lien avec la motivation .....	29
2.1.1 Trois types d'engagement.....	30
3. L'évaluation .....	32
3.1 L'approche quantitative et l'approche qualitative .....	33
3.2 Revoir les pratiques évaluatives.....	34
3.3 Le droit à l'erreur .....	35
3.4 La correction des travaux .....	36
3.4.1 L'utilisation d'une grille d'évaluation.....	37
3.4.2 La correction écrite et la correction orale .....	37
3.4.3 Les commentaires formulés par les enseignantes et enseignants .....	38
3.4.4 La réception des travaux corrigés par les étudiantes et étudiants.....	41
4. Le sentiment d'efficacité personnelle.....	42
5. La pratique réflexive et la métacognition .....	46

<b>Chapitre III méthodologie</b> .....	51
1. Type de recherche adopté.....	51
2. Instruments de recherche .....	56
2.1 Le groupe de travail .....	57
2.2 Le groupe de discussion .....	58
2.3 L'entrevue semidirigée .....	59
2.4 La transcription, la segmentation et la codification des protocoles.....	61
2.5 L'analyse de contenu.....	65
3. Organisation de la recherche.....	68
3.1 Obtention de la certification éthique.....	68
4. Collecte de données auprès des enseignantes et enseignants .....	70
4.1 Le groupe de travail .....	70
4.1.1 Ce qui devait se passer .....	70
4.1.2 Différence entre ce qui était prévu et ce qui s'est passé .....	74
4.1.3 Conséquences des différences .....	75
5. Collecte des données auprès des étudiantes et étudiants .....	75
5.1 Le groupe de discussion .....	76
5.1.1 Phases 1-A et 1-B de la collecte de données – ce qui aurait dû se passer .....	76
5.1.2 Phases 1-A et 1-B de la collecte de données – ce qui s'est passé.....	76
5.1.3 Conséquences des différences .....	78
5.2 Les entretiens semidirigés .....	80
5.2.1 Phase 2 de la collecte de données : ce qui aurait dû se passer.....	80
5.2.2 Phase 2 de la collecte de données : ce qui s'est réellement passé.....	80
5.2.3 Conséquences de ces différences.....	81
5.2.4 Phase 3 de la collecte de données : ce qui aurait dû se passer.....	82
5.2.5 Phase 3-A de la collecte de données : ce qui s'est réellement passé .....	82
5.2.6 Conséquences des différences .....	83
5.2.7 Phase 3-B de la collecte de données : un ajout .....	83
5.2.8 Phase 4 de la collecte de données : ce qui aurait dû se passer.....	84
5.2.9 Phase 4 de la collecte de données : ce qui s'est réellement passé.....	84
5.2.10 Conséquences des différences .....	84
5.3 Difficultés rencontrées .....	85
6. Déroulement de l'analyse.....	86
6.1 Embauche des assistants de recherche .....	86
6.2 Transcription des entretiens.....	88
6.3 Codification des entretiens .....	88
6.4 Difficultés rencontrées (en transcription ou en codification) .....	92
6.5 Analyse des entretiens codifiés.....	93
6.6 Difficultés rencontrées au moment de l'analyse.....	93
7. Rappel des objectifs de la recherche .....	94

<b>Chapitre IV analyse des données</b> .....	97
Groupe de travail des enseignantes .....	97
1. Déroulement de la recherche – groupe de travail .....	97
1.1 Lectures et discussion .....	98
1.1.1 Maturité d'apprentissage .....	99
1.1.2 Motivation scolaire .....	102
1.1.3 Pratique réflexive et métacognition .....	103
1.1.4 Sentiment d'efficacité personnelle.....	103
1.1.5 Attributions causales .....	104
1.1.6 Évaluation et correction .....	106
1.2 Construction des questionnaires d'attributions causales .....	109
1.2.1 Des observations utiles .....	109
1.2.2 La construction du QAT.....	110
Le QAT de Catherine .....	112
Le QAT de Myrella.....	113
Le QAT d'Élise .....	114
Le QAT de Valérie .....	115
Le QAT de Marie-Pier.....	115
1.2.3 Commentaires généraux sur l'utilité du QAT .....	116
Les rencontres avec les étudiants.....	118
1. Données sociologiques.....	118
2. Le questionnaire de départ .....	120
3. Les groupes de discussion .....	125
3.1 Définition des attributions causales et du QAT.....	126
3.2 L'utilité du QAT .....	127
3.3 Les activités faites autour de l'utilisation du QAT .....	133
3.4 Le développement des stratégies.....	133
3.5 L'importance de la correction.....	136
3.6 Le QAT dans d'autres circonstances .....	137
3.7 Conclusion sur les attributions causales et l'utilisation du QAT .....	139
4. Les rencontres individuelles .....	141
4.1 Portraits individuels.....	141
Alexie.....	142
Aline .....	143
Anthony.....	145
Audrey.....	146
Aurélie .....	148
Céleste .....	149
Eleonora .....	151
Glory.....	152
Isabella .....	154
Katelyn .....	156

Mariana .....	158
Mia .....	160
Rose .....	162
Suzie .....	163
Uriel.....	164
5. Le développement de la maturité d'apprentissage.....	166
5.1 La maturité d'apprentissage : comment s'est-elle développée ?.....	169
5.1.1 L'implication de l'enseignante .....	170
5.1.2 Les transitions.....	176
5.1.3 Habitudes et équilibre de vie .....	181
5.2 La maturité d'apprentissage : comment l'a-t-on observé ? .....	182
5.2.1 L'implication .....	182
5.2.2 La mentalité du lâcher-prise.....	184
5.2.3 Les stratégies d'étude et d'apprentissage .....	186
5.2.4 Conclusion sur la maturité d'apprentissage.....	189
6. Le sentiment d'efficacité personnelle.....	192
6.1 Le SEP : comment s'est-il développé ? .....	193
6.1.1 Échecs et réussites .....	193
6.1.2 Vie familiale, sociale ou amicale .....	194
6.1.3 Rôle des enseignantes .....	195
6.2 Le SEP : comment l'a-t-on observé ? .....	196
6.3 Le SEP : conclusion.....	198
7. La motivation .....	199
7.1 La motivation : comment s'est-elle développée ?.....	199
7.1.1 Contexte d'études.....	200
7.1.2 Habitudes et équilibre de vie .....	205
7.1.3 La correction .....	206
7.2 La motivation : comment l'a-t-on observé ?.....	208
7.3 La motivation : conclusion.....	217
8. La pratique réflexive et la métacognition .....	218
8.1 Habitudes et stratégies d'étude.....	219
8.2 Importance de l'apprentissage .....	223
8.3 Importance de la correction .....	223
8.4 Importance de l'accompagnement .....	226
8.5 Apport du QAT.....	227
8.6 Pratique réflexive et métacognition : conclusion.....	229
9. Le développement de la maturité d'apprentissage ? .....	230
10. La figure, version 2 .....	232
11. En guise de conclusion .....	234

**Chapitre V retombées et communications**.....237

- 1. Enseignement .....238
- 2. Communications .....239
- 3. Publications.....241
- 4. Autre retombée .....242

**Conclusion** .....245

**Médiagraphie** .....251

**Annexes** .....255



## Liste des tableaux

---

Tableau 1. Exemples d'attribution causale émis par des étudiantes et étudiants.....	12
Tableau 2. Modèle gradué d'autonomie dans l'apprentissage.....	18
Tableau 3. Questionnaire pour constituer le profil étudiant .....	23
Tableau 4. Conditions selon lesquelles les activités paraîtront motivantes aux yeux des élèves.....	28
Tableau 5. Différents types de commentaires.....	40
Tableau 6. Facteurs efficaces pour le développement de l'apprentissage autorégulé.....	49
Tableau 7. Matériel nécessaire à la collecte de données .....	68
Tableau 8. Évaluations où sera implanté le QAT à la session d'hiver 2020.....	74
Tableau 9. Groupes rencontrés selon les phases 1-A et 1-B.....	78
Tableau 10. Étudiantes et étudiants participant individuellement à la recherche .....	81
Tableau 11. Codes utilisés et explications.....	88
Tableau 12. Codes utilisés et lien avec les théories.....	90
Tableau 13. Données sociologiques des participantes.....	118
Tableau 14. Questions et réponses sur les habitudes d'études pour un examen .....	121
Tableau 15. Questions et réponses sur les habitudes d'organisation pour un travail .....	123
Tableau 16. Questions et réponse sur la remise des copies corrigées.....	124





# Liste des figures

---

Figure 1. Première partie du questionnaire d'attribution causale.....	9
Figure 2. Deuxième partie du questionnaire d'attribution causale.....	10
Figure 3. Troisième partie du questionnaire d'attribution causale.....	12
Figure 4. La maturité d'apprentissage.....	20
Figure 5. La dynamique motivationnelle de l'élève.....	24
Figure 6. La boucle de renforcement de l'efficacité personnelle.....	45
Figure 7. Démarche de recherche qualitative/interprétative.....	53
Figure 8. Le développement de la maturité d'apprentissage, version 1.....	167
Figure 9. Post-it collés sur le cadre de l'écran.....	214
Figure 10. Pages d'agenda (1).....	215
Figure 11. Pages d'agenda (2).....	215
Figure 12. Page d'agenda (3).....	216
Figure 13. Modèle révisé du développement de la maturité d'apprentissage.....	233



# Liste des annexes

---

Annexe 1. Questionnaire d'attribution causale .....	257
Annexe 2. Certification éthique .....	261
Annexe 3. Formulaire de consentement.....	265
Annexe 4. Formulaire d'engagement à la confidentialité.....	273
Annexe 5. Plan des rencontres du groupe de travail .....	277
Annexe 6. Liste des lectures effectuées par le groupe de travail.....	283
Annexe 7. Exemples de notes à la suite d'une réunion du groupe de travail.....	287
Annexe 8. Questionnaire sociologique .....	299
Annexe 9. Questionnaires de départ .....	305
Annexe 10. Questionnaires de sortie .....	315
Annexe 11. Questions Phase 1-A de la collecte de données .....	327
Annexe 12. Questions Phase 1-B de la collecte de données .....	333
Annexe 13. Questions Phase 2 de la collecte de données.....	339
Annexe 14. Questions Phase 3 de la collecte de données.....	343
Annexe 15. Questions Phase 3-B de la collecte de données .....	347
Annexe 16. Questions Phase 4 de la collecte de données.....	351
Annexe 17. Transcription Rencontre de groupe.....	355
Annexe 18. Transcription Entretien semidirigé .....	363
Annexe 19. Tableau regroupant les codes, les explications et la théorie.....	373
Annexe 20. Exemple de codification (en ordre de transcription) .....	379
Annexe 21. Exemple de codification (en ordre de codes).....	395
Annexe 22. Exemple d'analyse.....	403
Annexe 23. Exemple de regroupement d'analyse .....	421
Annexe 24. Questionnaire d'attribution causale (1) Catherine Arvisais-Castonguay .....	443
Annexe 25. Questionnaire d'attribution causale (2) Catherine Arvisais-Castonguay .....	447

Annexe 26. Questionnaire d'attribution causale (1) Myrella Bergeron-Prévost.....451

Annexe 27. Questionnaire d'attribution causale (2) Myrella Bergeron-Prévost.....457

Annexe 28. Questionnaire d'attribution causale Élise Marcoux.....463

Annexe 29. Questionnaire d'attribution causale Valérie Montreuil .....469

Annexe 30. Questionnaire d'attribution causale Marie-Pier Blanchard.....473

# Introduction

---

Apprendre à apprendre.

Être une étudiante ou un étudiant est un métier en soi qui a peu été enseigné, comme s'il allait de soi parce que l'être humain fréquente l'école depuis sa tendre enfance. Qu'est-ce qu'être une étudiante ? Comment devient-on un étudiant ? Comment passe-t-on de la fin des études secondaires aux études supérieures ?

La prise de conscience de ses responsabilités d'apprenante ou d'apprenant n'est pas nécessairement instinctive chez la plupart des élèves. L'élève qui arrive du secondaire a été très encadré dans son parcours scolaire ; celui qui arrive du marché du travail ne sait plus toujours comment étudier et faire des travaux, si sa présence à l'école date d'il y a longtemps ; l'élève qui a abandonné un programme d'études pour en choisir un autre a-t-il l'impression d'avoir perdu son temps ? Et que penser des étudiantes et étudiants qui ont été formés à l'étranger ? Les notions de compétences à développer, d'évaluation formative, d'approche par problèmes lui sont peut-être étrangères. Sans compter la difficulté que représente la langue française. Ou la notion même de cégep, avec ce que ça comporte comme différences et difficultés : une date d'abandon, quinze semaines de cours, l'allègement des sessions, un parcours plus ou moins négociable... On le voit : le passage à l'éducation supérieure comporte son lot de surprises, d'inconnu et d'incertitudes.

Être une apprenante ou un apprenant, c'est justement apprendre. Mais apprendre quoi ? Qu'est-ce qui distingue une connaissance déclarative en biologie de la construction d'un pont en architecture ? Le développement de

stratégies de lecture en littérature d'un laboratoire de physique ? Comment apprend-on ? On le voit : il y a une différence entre le contenu et le moyen. Pour les étudiantes et étudiants, toutefois, tout peut paraître assez mêlé. Comment étudie-t-on en prévision d'un examen ? Une fois les résultats obtenus, que fait-on si on n'en est pas satisfait ?

Le développement de la maturité d'apprentissage se fait avec l'âge, bien sûr, mais il s'effectue aussi en mettant de l'avant la pratique réflexive. Cela semble facile à faire... pourtant, peu d'étudiantes et étudiants y arrivent. À moins d'être aidés par leurs enseignantes et enseignants. Pour y arriver, l'utilisation d'un questionnaire d'attribution causale peut être bénéfique : il s'agit, pour l'étudiante et l'étudiant, de se poser des questions sur sa façon de s'être préparé à une évaluation, d'observer comment l'évaluation s'est déroulée pour se donner, ou non, des défis pour la prochaine évaluation. C'est à ces conditions que l'étudiante ou l'étudiant sera capable d'être responsable de ses apprentissages. C'est le sujet du présent rapport : documenter l'utilisation du questionnaire d'attribution causale dans le développement de la maturité d'apprentissage, par le biais de la pratique réflexive.

Le chapitre I fait état de la problématique de la recherche ; le chapitre II présente les théories qui servent à étayer les résultats ; le chapitre III présente la méthodologie de la recherche et le chapitre IV, l'analyse des résultats obtenus. Le chapitre V consiste en les retombées de la recherche. C'est dans la conclusion que sont validés l'objectif et les sous-objectifs de la recherche.

# Chapitre I

## problématique

---

Ce premier chapitre présente les réflexions qui ont mené à l'établissement de la problématique de la recherche : ce qu'est être une étudiante ou étudiant et l'utilisation du questionnaire d'attribution causale. C'est à la suite de ces deux parties que sont présentés les objectifs et sous-objectifs de la recherche.

### **1. Être un étudiant**

Les étudiantes et étudiants qui arrivent du secondaire ou qui en sont à leur première expérience au collégial sont souvent remplis de bonne volonté pour entreprendre leurs études collégiales, malgré tout le stress associé à cette période charnière (CAPRES, 2018). Ce qu'on appelle la population A en est à sa première expérience au collégial, mais n'arrive pas nécessairement directement du secondaire, ayant plutôt un parcours différent. Les étudiantes et étudiants qui composent la population B n'en sont pas à leur première expérience au collégial, mais y reviennent avec la volonté de mener à bien leurs études collégiales. Dans les deux cas, il peut s'agir d'un parcours nouveau, d'un lieu différent d'études, d'une structure définie autrement : deux ou trois années d'études, parfois quatre ou cinq, séparées en trimestres, avec des cours de formation générale et spécifique dont ils ne comprennent pas toujours la structure.

Les différents résultats issus du Sondage provincial sur les étudiants du collégial (SPEC), mené par la Fédération des Cégeps (2012), permettent aux cégeps de connaître entre autres le profil sociodémographique des étudiantes et étudiants, ceux qui sont issus de l'immigration, leurs valeurs ou l'orientation choisie par eux. Le questionnaire

pose aussi des questions sur les besoins des étudiantes et étudiants : quels sont leurs besoins financiers ou scolaires ? Comment composent-ils avec la conciliation travail-études ? Quelles sont les aides à l'apprentissage dont ils pourraient avoir besoin ? Sont-ils en situation de handicap ? Ont-ils des soucis de santé mentale ? Or, « les jeunes [n'ont] pas tous les mêmes ressources internes et externes pour vivre cette phase d'instabilité » (CAPRES, 2018, p. 10). Toutes ces questions suggèrent des réponses qui amènent les cégeps à se doter de plans de réussite spécifiques à leurs étudiants, à leur milieu, à leur programme. Mais une question demeure, malgré tous ces sondages qui visent à connaître les étudiantes et étudiants : comment leur a-t-on montré à *être* une étudiante ou un étudiant ? Qui plus est, une « bonne » étudiante et un « bon » étudiant ?

Être une étudiante ou étudiant est un métier en soi qui a peu été enseigné, comme s'il allait de soi parce que l'être humain fréquente l'école depuis sa tendre enfance. Le service aux étudiants (SAÉ) (2013) de l'Université de Montréal a créé un document pour baliser « les incontournables du métier d'étudiant », pour montrer à quel point, même au niveau supérieur, les étudiantes et étudiants ont besoin d'être encadrés pour apprendre. On peut penser qu'ils ont peu appris à étudier, à utiliser un agenda, à gérer leur temps, à effectuer des travaux en collaboration alors qu'ils étaient au secondaire ou au collégial puisque, parmi les pistes proposées, le SAÉ fait ressortir la gestion du temps, la prise de notes, la préparation aux examens, la passation des examens, l'attention et la concentration, ainsi que la lecture efficace, les travaux écrits et la procrastination. Évidemment, les études universitaires ressemblent peu aux études collégiales – encore moins aux études secondaires – mais il semble que les étudiantes et étudiants aient encore besoin d'encadrement quand ils arrivent à l'université. Il est dans le mandat de l'école, quelle qu'elle soit, d'enseigner aux étudiantes et étudiants à développer leur envie d'apprendre, leur curiosité, leur esprit critique. Encore faut-il que l'étudiante et étudiant ait cette envie d'apprendre ou qu'il soit motivé à le faire.

Il est de bon ton, quand on enseigne au collégial, de souhaiter rendre les étudiantes et étudiants actifs dans leurs apprentissages. Différents modèles d'enseignement existent pour y arriver, bien que l'on confonde « souvent l'apprentissage actif avec la classe inversée, l'apprentissage par problèmes, l'apprentissage par projet ou la pédagogie de la découverte. L'apprentissage actif a en fait une portée plus large : il désigne une grande variété de méthodes pédagogiques qui ont comme point commun d'engager les étudiantes et étudiants dans une tâche et de les faire réfléchir sur ce qu'ils font. » (Normand, 2017, p. 5)



Or, encore un trop grand nombre d'enseignants s'octroient trop de responsabilités dans l'apprentissage, ne serait-ce que si on regarde l'omniprésence de l'enseignement magistral (Langevin, 2014). La motivation ou l'engagement dans l'étude d'une discipline n'est pas nécessairement tributaire du contenu lui-même : les étudiantes et étudiants – comme la plupart des individus en général – n'apprennent pas seulement en écoutant, ils ne sont pas des auditeurs habiles à prendre des notes et ne sont pas outillés « à diriger seuls leur propre compréhension » (St-Onge, 1987, p. 14). Les individus apprennent aussi en observant, en lisant sur un sujet, en manipulant des objets, en discutant, en participant à des projets. Malheureusement, les étudiantes et étudiants n'ont pas toujours une assez grande confiance en eux pour faire savoir à leurs enseignants qu'ils ne comprennent pas ; savent-ils qu'ils ne savent pas ? Apprendre est un long processus qui doit être guidé (St-Onge, 1987).

Alors, comment devient-on un étudiant ? Ou, comme enseignant, comment amène-t-on les étudiantes et étudiants à le devenir ?

## **2. Les 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. Ces causes peuvent être intrinsèques ou extrinsèques, selon que l'individu s'estime responsable ou non de ses échecs ou de ses réussites. Barbeau, Montiny et Roy (1997a) pensent qu'il est plus facile de se détacher de la seconde cause parce qu'elle est extérieure à l'individu et qu'il est plus facile de rejeter la faute de son échec sur quelque chose sur laquelle il n'a pas d'emprise. Quant à la première cause, un individu peut penser avoir un certain pouvoir sur celle-ci, justement parce qu'elle est interne : en situation scolaire, « [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 et 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 et coll., 1997a, p. 454). Parallèlement, cela peut aider à atteindre un objectif souhaité.

Attribuer une cause, une raison à une situation, qu'il s'agisse d'un échec ou d'une réussite, même s'il ne s'agit que d'une *perception* de cette cause, amène l'individu à réfléchir : « Les attributions sont parfois justes et d'autres fois inexactes. Si les attributions sont justes, il y aura plus de probabilité que les comportements soient adéquats » (Barbeau et coll., 1997a, p. 459). Selon ces chercheurs, amener les étudiantes et étudiants à établir des relations de cause à effet pourrait être des « éléments de diagnostic et de prévention des échecs et des abandons scolaires » (1997a, p. 459). Les enseignants doivent créer un environnement d'apprentissage où l'élève a un certain pouvoir sur ses réussites, sur 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).

La motivation à apprendre tient, entre autres, à deux facteurs : le regard que l'étudiante et étudiant porte sur lui-même, sur ses capacités, ses habiletés, ainsi que le regard qu'il porte sur la *tâche d'apprentissage*, à quoi elle pourrait éventuellement lui servir parce qu'en elle-même, cette tâche n'a pas de sens si l'étudiante et étudiant n'arrive pas à la lier à une utilité, à lui donner une valeur.

Cette valeur attribuée à la tâche peut être liée aux émotions ressenties par l'apprenant. Il est plus aisé de mettre la réussite sur le hasard ou sur des questions faciles et l'échec sur des questions incompréhensibles ou un mauvais enseignement dispensé par l'enseignante et enseignant.

La prise de conscience de sa responsabilité face à ses apprentissages se fait graduellement, au fur et à mesure de l'avancement des études. Trop souvent, les enseignants indiquent aux étudiantes et étudiants QUOI étudier, mais plus rarement COMMENT le faire, peut-être parce que le comment peut être différent pour chaque étudiant. L'étudiante et étudiant qui arrive du secondaire a été très encadré dans son parcours scolaire ; celui qui arrive du marché du travail ne sait plus toujours comment étudier et effectuer des travaux, si sa présence à l'école date d'il y a longtemps. Et que penser des étudiantes et étudiants qui ont été en partie formés à l'étranger ? Les notions de compétences à développer, d'évaluation formative, d'approche par problème ou d'étude de cas lui sont probablement étrangères. Tout comme celle de l'existence même du Cégep, avec ce que ça comporte comme différences et difficultés : une date d'abandon, l'allègement des sessions, un parcours plus ou moins négociable, l'enseignement supérieur qui ne ressemble sans doute pas à ce qu'ils ont connu.

Être un apprenant, c'est justement apprendre. Mais comment apprend-on ? Comment apprend-on à apprendre ? Comment amener l'inconscient à être conscient, à désautomatiser les processus parce qu'ils sont remplis d'implicite ? Les enseignants disent souvent aux étudiantes et étudiants : « 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. Les enseignants ont-ils déjà enseigné une méthode d'étude pour des connaissances déclaratives en biologie ? Des stratégies de lecture pour un chapitre de mathématique ou pour un roman en littérature anglaise ? A-t-on déjà expliqué aux étudiantes et étudiants l'importance du sommeil ou du temps nécessaire à la maturation dans le processus d'apprentissage ? Comment lisent-ils ? 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 ? Quand on sait à quel point le sommeil joue un rôle essentiel dans le développement du cerveau (Masson, 2016), il y a lieu de s'inquiéter et plutôt proposer des pistes plus efficaces aux jeunes qui débarquent au cégep, le sommeil jouant « un rôle majeur sur ce que nous avons appris, car le sommeil qui suit un apprentissage nous permet de le consolider pour le rendre stable et durable. » (Mazza, 2016). Alors, comment amener les étudiantes et étudiants à consolider leurs apprentissages ? Pour entraîner les étudiantes et étudiants à la **pratique réflexive** pour les aider à devenir de meilleurs apprenants, il convient, pour les enseignants, de réfléchir à 1) **la maturité d'apprentissage**, 2) **la motivation scolaire** ; 3) **l'engagement** ; 4) **les pratiques évaluatives** ; 5) **le sentiment d'efficacité personnelle** et 6) **la métacognition**. Ce sont ces théories qui seront convoquées ici pour expliquer les **attributions causales**, lesquelles peuvent expliquer l'utilité du **questionnaire d'attribution causale** (le QAT).

## 2. Le questionnaire d'attribution causale

En quelques mots, le questionnaire d'attribution causale (QAT) est un outil qui permet aux étudiantes et étudiants de se situer par rapport à leurs apprentissages et leurs façons d'apprendre, au moment des évaluations en classe.

Le questionnaire d'attribution causale est un outil qui aborde le questionnement métacognitif chez les étudiantes et étudiants parce qu'il peut les amener à réfléchir aux *causes* de leurs réussites ou de leurs difficultés : « 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 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 et coll., 1997a, p. 454). Même si les termes « attribution causale » n'ont pas beaucoup de résonance chez les étudiantes et étudiants, l'utilisation d'un questionnaire d'attribution causale représente un moment important dans leur processus d'apprentissage. 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 un essai philosophique, une présentation orale en soins infirmiers, un rapport de laboratoire en biologie, un travail de terrain en génie physique, 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 étudiantes et étudiants à prendre conscience de la qualité de leur préparation en vue d'une évaluation, et parce que les raisons de réussite ou d'échecs sont multiples, l'utilisation du QAT proposé dans cette recherche se déroule en trois étapes : avant l'évaluation, tout de suite après l'évaluation et au moment de la remise de l'évaluation corrigée par le professeur (Barbeau et coll., 1997b). Une version complète d'un QAT est présentée à l'annexe 1.

À la première étape, celle qui a lieu tout juste avant l'évaluation, les étudiantes et étudiants indiquent, sur l'ordinateur ou en version papier, selon les consignes du professeur, à quel point ils se sentent prêts pour ladite

évaluation avant même d'avoir vu la feuille d'examen. Par exemple, les étudiantes et étudiants pourraient avoir à répondre à ces deux questions :

- |   |
|---|
| 1. Comment qualifierais-tu ta préparation pour cette évaluation ?<br><input type="checkbox"/> Bonne <input type="checkbox"/> Moyennement bonne <input type="checkbox"/> Pas vraiment bonne <input type="checkbox"/> Pas bonne du tout |
| 2. À quoi peux-tu attribuer la qualité de ta préparation ?  |

Figure 1. Première partie du questionnaire d'attribution causale

Ce qui importe ici, c'est que les étudiantes et étudiants prennent conscience du degré de préparation à l'évaluation et à quoi ils peuvent attribuer cette qualité de préparation. Il importe aussi que les étudiantes et étudiants ne se sentent pas jugés sur cette qualité de préparation par leur enseignant : il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse à ces deux questions. Les étudiantes et étudiants qui observent honnêtement leur qualité de préparation peuvent dire qu'ils sont bien préparés parce qu'ils ont relu toutes leurs notes de cours avant l'examen. Dans l'absolu, on peut penser qu'il ne s'agit pas d'une stratégie efficace, mais c'est la perception des étudiantes et étudiants sur cette façon de procéder qui importe : relire les notes leur paraît une façon efficace d'étudier parce qu'ils ont peut-être toujours procédé de la sorte. Selon leur degré de préparation, il sera sans doute possible d'établir des corrélations : une étudiante et étudiant qui se dit « moyennement bien préparé » pourra éprouver de la difficulté à compléter favorablement son évaluation, comme il est possible qu'une préparation jugée « bonne » par une étudiante et étudiant donne lieu à des difficultés lors de l'examen. Bien que toutes les combinaisons soient possibles, la corrélation entre « bonne préparation » et « bon déroulement de l'évaluation » est davantage plausible, comme celle entre « pas bonne préparation » et « mauvais déroulement de l'examen » ; il s'agit ici d'une relation plus ou moins évidente de cause à effet.

L'intérêt de cet « avant », on le voit, est de le comparer avec le « après » : l'étudiante et étudiant qui indique s'être mal préparé pourra sans doute expliquer les difficultés rencontrées pendant la réalisation de l'évaluation et les faibles notes qui pourraient en découler. Mais que faire avec l'étudiante et étudiant qui dit être « bien préparé » et dont les résultats ne sont pas à la hauteur de ses attentes ? C'est là où le travail de l'enseignante et enseignant n'est peut-être plus d'enseigner du contenu disciplinaire, mais suggérer des pistes d'études qui conviennent à la matière ou proposer un accompagnement différencié, adapté à chaque étudiant.

La deuxième étape, elle, se déroule tout de suite après la réalisation de l'évaluation. Quelques minutes sont nécessaires pour répondre à quelques questions qui peuvent ressembler à celles formulées dans la figure 2.

1. Comment l'évaluation s'est-elle déroulée, dans l'ensemble ? <input type="checkbox"/> Bien <input type="checkbox"/> Moyennement bien <input type="checkbox"/> Pas vraiment bien <input type="checkbox"/> Pas bien du tout
2. Nomme une chose qui s'est bien passée. Pourquoi ?
3. Nomme une chose qui s'est moins bien passée. Pourquoi ?
4. Quelle note crois-tu obtenir ? <input type="checkbox"/> Moins de 45 % <input type="checkbox"/> 46 %-59 % <input type="checkbox"/> 60 %-69 % <input type="checkbox"/> 70 %-79 % <input type="checkbox"/> 90 %-89 % <input type="checkbox"/> plus de 90 %

Figure 2. Deuxième partie du questionnaire d'attribution causale

Pour répondre à ces questions, les étudiantes et étudiants peuvent à la fois observer les réponses données dans la première partie et observer le déroulement de l'évaluation qu'ils viennent tout juste de vivre. Une fois de plus, la réponse honnête aux différentes questions permet aux étudiantes et étudiants de prendre conscience des liens qui peuvent exister entre la qualité de l'étude et la qualité du déroulement de l'évaluation. Ainsi, une étudiante et étudiant qui indique que trouver des idées principales pour faire le plan de la dissertation a été difficile peut sans doute faire un lien avec une préparation « moyennement bonne » parce qu'il n'a pas pris le temps de relire les thèmes étudiés dans l'œuvre littéraire ; une autre étudiante et étudiant pourrait avoir trouvé facile la réalisation de l'examen de biologie parce qu'il a indiqué avoir fait tous les rapports de laboratoires depuis le début de la session et il croit que c'est suffisant pour avoir compris la matière. Plus l'étudiante et étudiant est précis en indiquant ce qui s'est bien – ou moins bien – passé dans l'évaluation, plus il s'aide à établir des liens entre sa préparation et le déroulement, et plus il permet à ses enseignants de l'aider à cheminer dans son apprentissage. Il est sans doute plus aisé de trouver une ou plusieurs solutions à un « petit problème » plutôt qu'à un problème d'envergure : « Je n'ai rien compris de ce qu'il fallait faire » devient un défi difficilement surmontable parce qu'il n'y a pas réellement de prises claires pour amener l'étudiante et étudiant à « bien comprendre ce qu'il fallait faire ». Une observation précise sur ce qui s'est moins bien passé ou bien passé peut aider l'enseignante et enseignant à corriger : il ne portera peut-être pas autant d'attention – ou ne formulera peut-être pas de commentaire – sur ce que l'étudiante

et étudiant a indiqué avoir bien réussi si c'est effectivement le cas ; il pourra plutôt porter son attention sur une difficulté identifiée par l'étudiant.

Les notes estimées sont très révélatrices de la perception que les étudiantes et étudiants ont d'eux-mêmes, de leurs capacités et de leurs habiletés (Gaudreau, 2013). Généralement, les étudiantes et étudiants plus forts arrivent assez bien à estimer la note qu'ils obtiendront ; toutefois, les étudiantes et étudiants très forts ont du mal à cocher « plus de 90 % », comme si cette note ne leur était malgré tout pas ou peu accessible, le sentiment de culpabilité judéo-chrétienne étant très fort chez certains d'entre eux. Ils préfèrent souvent rester humbles et ne pas trop se vanter (Roberge, 2016). D'autres étudiantes et étudiants, toutefois, cochent plutôt la note qu'ils souhaiteraient avoir, pas celle qu'il est raisonnable de penser obtenir. Logiquement, un étudiante et étudiant qui indique, dans la première partie, que sa préparation n'était « pas vraiment bonne », qui indique après avoir terminé son évaluation que ça ne s'est « pas vraiment bien passé » et qui coche l'intervalle 70 %-79 % arrive mal à estimer les liens entre la préparation effectuée, le déroulement de l'évaluation et la note qui en découlera. Dans tous les cas, il est important que l'enseignante et enseignant qui prend connaissance des deux premières parties complétées du QAT au moment où il corrige la copie ne juge pas des réponses fournies par l'étudiant. Ce dernier avoue ne pas s'être adéquatement préparé ? Il n'est sans doute pas souhaitable de lui faire des remontrances à ce sujet ; il pourrait être préférable de l'amener à réaliser les avantages qu'il pourrait tirer d'une meilleure préparation. Mais il peut arriver que certains étudiantes et étudiants indiquent qu'ils ne sont pas très bien préparés parce qu'ils n'avaient pas le temps de se préparer autrement : surplus de travaux, travail à temps partiel, difficile conciliation travail-études ou famille-études, toutes ces raisons peuvent échapper à l'enseignante et enseignant qui prend connaissance des réponses données par l'étudiant. Par le biais de certaines réponses, l'enseignante et enseignant peut trouver des stratégies pour mieux accompagner ses étudiantes et étudiants, selon les besoins qu'ils manifestent, de façon évidente ou moins évidente.

La troisième partie du questionnaire d'attribution causale se déroule au moment de la remise des copies corrigées aux étudiantes et étudiants. Il s'agit de faire un retour sur la correction et les notes obtenues. Les questions présentées à la figure 3 en sont un exemple.

1. La note obtenue est-elle celle que tu avais cochée ? Pourquoi ?
2. Les commentaires obtenus sont-ils ceux que tu espérais ? Pourquoi ?
3. Est-ce mieux ou moins bien réussi que je ne l'avais prévu ?
4. À quoi peux-tu attribuer cette différence ou cette ressemblance avec ce que tu avais prévu ?
5. Souhaites-tu faire quelque chose de particulier en prévision de la prochaine évaluation ?  
 Oui    Non    Peut-être
6. Quelles stratégies pourrais-tu te donner ?

Figure 3. Troisième partie du questionnaire d'attribution causale

Le QAT aurait sans doute moins de sens dans la réflexion sur les stratégies d'apprentissage si cette troisième partie n'était pas complétée. C'est ici qu'entre en jeu l'autoévaluation, laquelle est « un processus mental permettant aux étudiantes et étudiants d'identifier de manière objective leurs forces et leurs faiblesses ainsi que le type de connaissances, d'habiletés et d'expériences nécessaires à la poursuite de leur développement (Lison et St-Laurent, 2015, p. 320). C'est pourquoi il est important, surtout lors d'une première itération du QAT, que les travaux corrigés soient remis rapidement aux étudiantes et étudiants (Roberge, 2017a) et de laisser du temps en classe pour que les étudiantes et étudiants complètent cette troisième partie, même si le temps qui y est consacré semble empiéter sur le « contenu » du cours. Ici, il s'agit de prendre du temps et non de perdre du temps. C'est à ce moment que les étudiantes et étudiants peuvent se rendre compte qu'une « bonne préparation » peut donner de bons résultats et qu'une préparation « moyennement bonne » peut donner lieu à un travail plus difficile et à un résultat pas tout à fait souhaité. Les réponses aux questions de la troisième partie doivent aider les étudiantes et étudiants à faire un lien de cause à effet entre la qualité de la préparation et les résultats obtenus, comme le montrent les exemples d'attributions causales présentés au tableau 1 (Barbeau et coll., 1997b, p. 236-237).

Tableau 1. Exemples d'attribution causale émis par des étudiantes et étudiants

« J'ai eu cet échec parce que je n'ai pas étudié pour l'examen. »	Cause interne : elle dépend de l'étudiant
« J'ai eu cet échec parce que le professeur a posé des questions hors matière. »	Cause externe : elle dépend d'un autre que l'étudiant
« Je n'ai pas étudié pour cet examen. »	Cause modifiable : elle dépend de l'étudiant mais elle est modifiable ; l'étudiant pourrait étudier pour un autre examen.



« Je n'ai jamais eu de talent pour les mathématiques »	Cause stable : elle dépend de l'étudiant, mais elle est stable ; l'étudiant n'aura pas plus d'aptitudes la prochaine fois.
« Je n'ai aucune aptitude pour les études collégiales. »	Cause globale : elle dépend de l'étudiant, mais elle est globale ; elle concerne l'ensemble des disciplines au programme.
« Le professeur a posé des questions hors matière et, de toute façon, je n'ai aucune aptitude pour les études collégiales. »	Cause externe, stable et globale : elle est hors du contrôle de l'étudiant.
« Cet examen était difficile, mais, contrairement à mes habitudes, je ne l'avais pas du tout étudié. »	Cause interne, modifiable et spécifique : elle est contrôlable par l'étudiant.

Si les étudiantes et étudiants ne font pas le travail honnêtement ou s'ils répondent pour « faire plaisir à leur enseignant », les limites du QAT sont rapidement atteintes. Si les étudiantes et étudiants répondent honnêtement aux questions, l'analyse des réponses leur permettent de se sentir responsables – ou non – de leurs résultats : « Être conscient des causes qu'on attribue à ses échecs et à ses réussites scolaires, et réfléchir à l'effet de ces causes sur son apprentissage sont les principaux avantages de cette intervention » (Barbeau et coll., 1997b, p. 230). Toutefois, la qualité de la préparation ne peut être la seule responsable des résultats : nous le disons d'emblée, les étudiantes et étudiants croient souvent avoir de bonnes stratégies pour étudier parce qu'ils ont « toujours fait ça comme ça » et n'arrivent pas à penser qu'ils pourraient faire autrement. Ils trainent les mêmes stratégies « depuis des années, les répétant de session en session, de travail en travail, savoir 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 » (Roberge, 2016, p. 22). Aider l'étudiante et étudiant à prendre conscience que ses résultats sont tributaires des efforts qu'il a investis dans ses études et remettre en question ses pratiques actuelles afin de les rendre plus efficaces. Une question qui demande à l'étudiante et étudiant s'il veut se donner des stratégies est essentielle, à la toute fin du QAT parce que, pour toutes sortes de raisons, une étudiante et étudiant pourrait ne pas avoir envie de faire mieux ou de développer d'autres stratégies puisque la note obtenue lui convient. Une question qui vérifierait la compréhension de l'étudiante et étudiant face aux exigences d'évaluation pourrait aussi l'amener à cerner ses stratégies efficaces ou non : pourquoi pense-t-il que son enseignant a choisi *cette* façon d'évaluer et a posé *cette* question pour s'assurer du développement ou de l'atteinte de sa compétence ?

On le voit : il faut amener l'étudiant à être capable de porter un jugement éclairé sur ses compétences. Quelles sont les questions à lui poser pour qu'il réussisse à porter ce regard éclairé ? Quelles sont les questions à lui poser pour qu'il nomme et explicite ses stratégies d'étude ? L'entraîner à une pratique réflexive pourrait être une voie à envisager, à condition que l'enseignante et enseignant lui donne des stratégies pour le faire. Selon Viau, « enseigner aux élèves à devenir compétents peut être plus profitable que d'essayer de les persuader qu'ils le sont » (Viau, 2009, p. 43). Alors, comment amener l'étudiante et étudiant à se questionner sur les stratégies d'apprentissage qu'il utilise, plus ou moins consciemment, plus ou moins efficacement ? Comment développer ses stratégies métacognitives ?

Toute cette réflexion demandée aux étudiantes et étudiants est liée à la maturité d'apprentissage. Tous les étudiantes et étudiants qui arrivent au cégep, peu importe leur provenance, n'ont pas nécessairement développé cette façon de réfléchir sur leurs façons d'étudier, de se préparer à faire des travaux. On peut penser qu'il s'agit là de dimensions culturelles. On peut également penser que les étudiantes et étudiants qui proviennent directement du secondaire, à cause de leur jeune âge, n'ont pas développé cette habitude, contrairement à ceux plus âgés qui arrivent du marché du travail ; si ces derniers ont pris la décision de revenir sur les bancs d'école, ils savent sans doute un peu plus pourquoi ils sont là. Toutefois, si leur dernier passage à l'école remonte à plusieurs années, ils ont peut-être perdu l'habitude d'étudier, ils ont peut-être oublié les stratégies qu'ils mettaient de l'avant lors de leurs études antérieures. On le voit : les étudiantes et étudiants du collégial ont des profils hétérogènes et plus les réponses données au QAT sont honnêtes, plus ils s'aident et plus ils aident l'enseignante et enseignant à les aider ! Répondre que « tout » s'est mal passé ne donne pas de prise pour comprendre « ce » qui s'est mal passé. Il importe d'amener l'étudiante et étudiant à cibler ce qui s'est mal passé, par exemple trouver les citations dans son œuvre littéraire, calculer l'intégrale, expliciter les différentes théories du développement de l'enfant, gérer le temps à sa disposition, corriger les erreurs de langue. Si l'étudiante et étudiant indique avoir manqué de temps, le problème n'est peut-être pas le manque de temps proprement dit, mais plutôt une étude inefficace qui fait qu'il s'attarde trop sur des questions pour lesquelles il n'est pas certain de la réponse. Parfois, les réponses données par les étudiantes et étudiants peuvent ne pas être avoir de lien apparent avec le travail à effectuer : une peine d'amour ou la mort

d'un animal de compagnie peut avoir empêché l'étudiante et étudiant de bien se préparer à l'évaluation. Mais l'enseignante et enseignant n'a pas à juger de ces réponses en apparence déroutantes.

Il n'est pas toujours facile d'amener les étudiantes et étudiants à développer l'habitude des réflexions métacognitives. Beaucoup d'entre eux n'ont jamais « réfléchi » à leurs façons de faire ; ils ont développé une habitude sans trop y penser et ils la mettent en application chaque fois que c'est nécessaire. D'autre part, on ne peut pas les blâmer : trop d'enseignantes et enseignants n'ont pas – ou peu – montré à leurs étudiantes et étudiants comment se préparer pour l'évaluation de « ce » cours. On n'étudie pas de la même façon pour une dissertation littéraire que pour un examen de physique, que pour un laboratoire de biologie, que pour une recherche de terrain en technologie du génie minier, que pour un stage d'observation en soins infirmiers. La question posée par St-Onge (1987) est toujours d'actualité : « Moi j'enseigne, mais eux apprennent-ils ? »

### 3. Objectifs de la recherche

C'est pour constater à quel point l'utilisation d'un questionnaire d'attribution causale, adapté au type d'évaluation et à la discipline, peut être utile aux étudiantes et étudiants, pour les amener à développer leur maturité d'apprentissage, que l'objectif de la recherche a été ainsi libellé : **documenter le rôle du questionnaire d'attribution causale comme stratégie permettant aux étudiantes et étudiants d'être autonomes dans leurs apprentissages en développant une pratique réflexive.**

Cet objectif est accompagné de trois objectifs particuliers :

1. Amener les étudiantes et étudiants à utiliser le questionnaire d'attribution causale de façon encadrée, puis autonome, lors d'évaluations en classe ;
2. Observer si les étudiantes et étudiants font des changements dans leurs façons de se préparer aux évaluations.
3. Observer les changements faits et voir, avec les étudiantes et étudiants, si ces changements sont efficaces et produisent les résultats souhaités par les étudiantes et étudiants.

Pour faire documenter le rôle du QAT dans l'apprentissage des étudiantes et étudiants, plusieurs théories sont convoquées pour en expliquer l'utilité : les attributions causales, le sentiment d'efficacité personnelle, la motivation scolaire et la pratique réflexive, qui mènent, ultimement, à développer la maturation d'apprentissage chez les étudiantes et étudiants. Ces théories sont présentées au chapitre suivant.

## Chapitre II

### cadre théorique

---

Nous l'avons vu dans le premier chapitre, celui sur la problématique de la recherche : apprendre n'est pas nécessairement une tâche facile, les étudiantes et étudiants ayant été peu formés pour faire face aux études supérieures. Alors, qu'est-ce qu'apprendre ? On peut penser que la vision des enseignantes et enseignants et des étudiantes et étudiants sur cette tâche peut différer, compte tenu du regard porté sur celle-ci. Chez certains enseignantes et enseignants, l'importance de la discipline passe souvent en premier (Howe, 2017). Au-delà de la discipline, l'enseignement passe par le développement des compétences chez les étudiantes et étudiants. Comment les enseignantes et enseignants peuvent-ils y parvenir ? En entraînant les étudiantes et étudiants à la pratique réflexive, en connaissant les règles de la motivation scolaire, en développant le sentiment d'efficacité personnelle chez les étudiantes et étudiants, en acceptant l'erreur normale en apprentissage (Astolfi, 2015), en évaluant les travaux de façon à aider l'apprentissage et en dépassant la discipline. Or, apprendre est plus complexe que la somme de ces observations. Pour les étudiantes et étudiants, savoir apprendre est la tâche première qui leur est demandée depuis qu'ils ont intégré l'école primaire (et le CPE, dans certains cas !). Pour eux, la réflexion doit aller plus loin que la discipline étudiée : il leur faut « apprendre à apprendre » (Tardif, 1992). Pour ce faire, comprendre leurs façons de fonctionner et accepter l'erreur tout au long de leur parcours sont sans doute des pistes à explorer. C'est ce que nous ferons dans ce chapitre en abordant, dans l'ordre, la maturité d'apprentissage, la motivation scolaire, l'évaluation, le sentiment d'efficacité personnelle, la pratique réflexive, les attributions causales et la métacognition.

# 1. La maturité d'apprentissage

Bien qu'issu de la recherche en éducation des adultes (Bessette, 1998), le concept de maturité d'apprentissage s'applique tout à fait à l'enseignement collégial, vu la grande diversité de la composition des groupes au collégial, notamment dans certains programmes techniques. On parle de maturité d'apprentissage quand l'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 étudiantes et étudiants ; 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 étudiantes et étudiants 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), il existe quatre niveaux d'autonomie des étudiantes et étudiants lorsqu'il est question de l'apprentissage : dépendant, intéressé, engagé et autonome (tableau 2).

Tableau 2. Modèle gradué d'autonomie dans l'apprentissage

Niveau d'autonomie	ÉTUDIANT Attitudes face à l'apprentissage	PROFESSEUR Rôles à jouer	Stratégies appropriées
Niveau 1	Dépendant	Expert du contenu et du processus Directif	Exercices fréquents Lectures dirigées Encadrement ferme
Niveau 2	Intéressé	Motivateur Instructeur	Interactions variées Projets structurés Supervision d'activités
Niveau 3	Engagé	Facilitateur	Codétermination d'objectifs Lectures proposées et discussions guidées
Niveau 4	Autonome	Accompagnateur	Support à la réalisation d'un projet ou d'une activité

L'enseignante et enseignant, devant une classe, jouera quatre rôles, en fonction du degré de maturité de ses étudiantes et étudiants : il sera très directif et se présentera comme expert de contenu à une étudiante et étudiant

dépendant ; il sera plutôt motivateur ou instructeur pour une étudiante et étudiant intéressé ; il se verra comme un facilitateur pour une étudiante et étudiant engagé alors qu'il sera un accompagnateur pour l'étudiante et étudiant autonome. Or, faut-il respecter le niveau de maturité des étudiantes et étudiants ou plutôt les amener à développer de plus en plus d'autonomie pour atteindre les compétences exigées par le programme ? Grow (1991) croit que les enseignants adaptent leur pédagogie selon le niveau d'autonomie de la majorité des étudiants dans « la perspective de [les] aider à atteindre un niveau plus élevé » (Bessette, 1998, p.6)

Bessette (1998) indique que traditionnellement, la documentation sur l'éducation des adultes indique que ces derniers se situent souvent au niveau 3 (engagé) alors qu'en réalité, les étudiantes et étudiants adultes peuvent présenter « un niveau très faible de maturité d'apprentissage » (p. 7) Il serait donc faux de croire que les adultes sont automatiquement dans les niveaux élevés de maturité d'apprentissage. Comme Bessette l'indique, « Attribuer aux jeunes aussi bien qu'aux adultes un niveau prédéterminé de maturité d'apprentissage risque de pénaliser un bon nombre d'étudiants. » (1998, p. 7). Les enseignantes et enseignants pourraient croire que des étudiantes et étudiants plus âgés, parce qu'ils ont un « vécu » différent des jeunes qui arrivent du secondaire, savent pourquoi ils étudient et comment ils sont efficaces pour le faire. Or, au-delà des habiletés nécessaires à la poursuite des études, nombre d'étudiantes et étudiants 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, cet apprentissage pourra servir à répondre aux exigences du professeur (Roberge, 2021).

Comme le montre la figure 4 (Roberge, 2021, p. 12), la maturité d'apprentissage tire sa source dans les réflexions de l'étudiant, laquelle 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 questionnant, et en trouvant réponse à ses questions, que l'étudiante et 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 amener l'étudiante et étudiant à rendre conscient ce qu'il effectue de façon inconsciente de façon à développer des compétences, lesquelles pourront être transférables dans différents domaines (de sa

formation ou non). L'étudiante et étudiant qui répond à son professeur qu'il « n'a jamais fait de plan quand il écrit » 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 (il n'est pas question de la note ici, mais de la satisfaction à avoir réalisé un travail dont l'étudiante et étudiant est fier), on peut plus facilement amener l'étudiante et étudiant à réfléchir à ce qui fonctionne (ou non) pour lui. Mais comment développer cette maturité d'apprentissage si la seule utilité qu'une étudiante et étudiant voit aux travaux ou aux examens qu'il fait est celle d'atteindre les exigences de son professeur ? La maturité d'apprentissage est dans le droit fil de la motivation, nous le verrons plus loin.

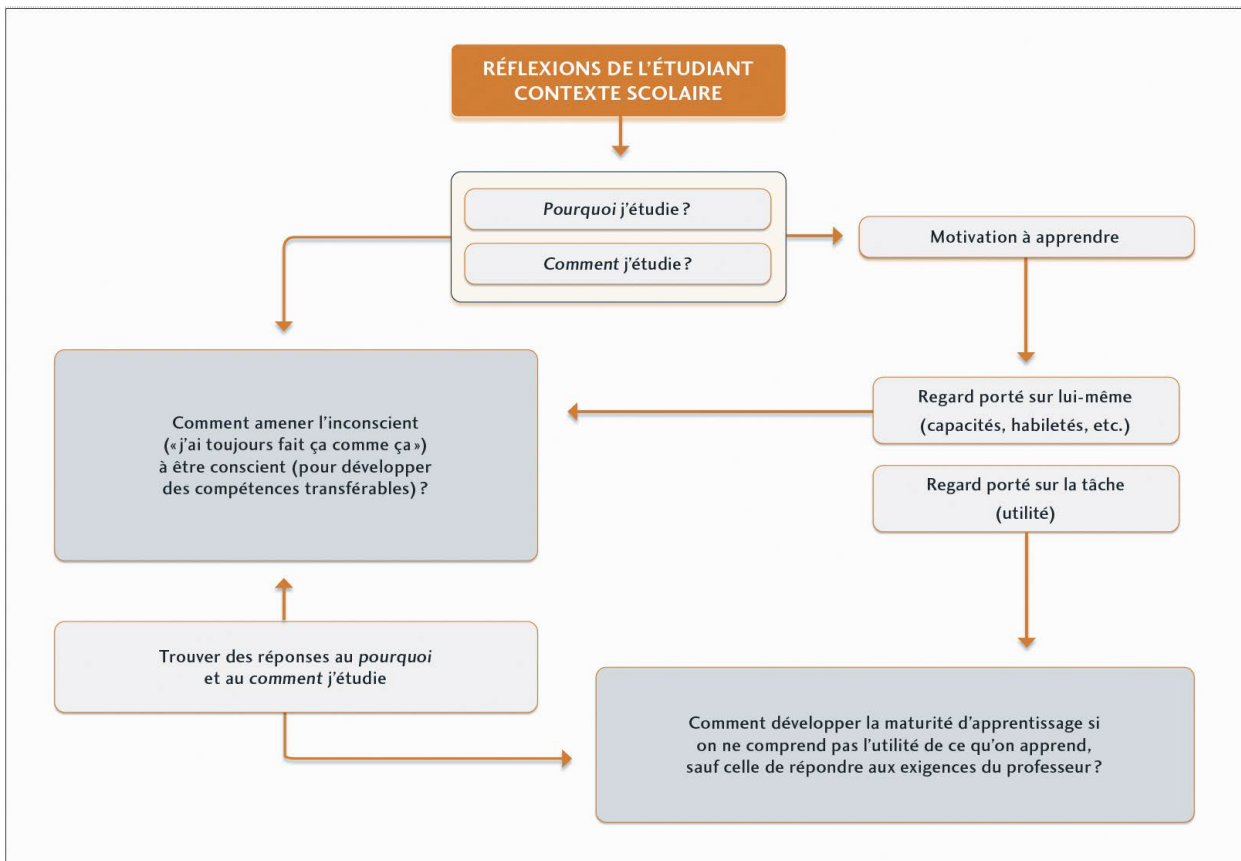


Figure 4. La maturité d'apprentissage

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



étudiants découvrent des disciplines scolaires qu'ils ne connaissaient pas avant de débarquer au cégep. Chez certaines étudiantes et étudiants, le choix des études collégiales a été fait un peu au hasard, sans trop savoir ce que c'était. Est-ce que toutes les étudiantes et étudiants savaient vraiment dans quoi ils s'embarquaient en choisissant telle ou telle technique ? Combien d'étudiantes et 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.

### **1.1 La tâche et son utilité**

Prenons 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. Mais ont-ils développé leurs habiletés en littérature pour autant ? Quel regard portent-ils sur cette tâche dans le cadre de leurs études collégiales ? *Comment* lisent-ils ? Choisissent-ils de lire à l'écran ou sur papier ? Quelles sont les stratégies qu'ils ont développées, avec l'expérience ? Lisent-ils d'une traite sans se questionner ou en surlignant tout un paragraphe ? Prennent-ils des notes ? Lesquelles ? Comment ? Directement dans l'ouvrage ou sur la copie ou sur un document à part ? Doivent-ils compléter une fiche de lecture demandée par l'enseignante et enseignant ou ont-ils développé cette façon de faire ? Savent-ils de quoi sera fait le test de lecture ou vivent-ils 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 ? On le voit, les questions sont nombreuses pour arriver à poser un diagnostic sur les façons de faire. D'autant plus que plusieurs étudiants affirment que « la lecture les aide peu à apprendre » (Picard, 2020, p. 14). Le développement de la maturité d'apprentissage les amène à comprendre la tâche et son utilité : 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 ». Dans le même ordre d'idées, on peut

penser que les faibles habiletés en lecture des étudiants et la perception de leur relative incompetence quant à apprendre par la lecture sont responsables d'un faible sentiment d'efficacité personnelle avec la conséquence d'un certain désengagement dans leurs études (Bélec, 2017 ; Picard, 2020). 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. Quand les étudiantes et étudiants se seront approprié 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, ce qui serait une preuve de maturité d'apprentissage. Ils doivent trouver un sens aux exercices donnés en classe, aux questions d'examen, aux lectures à effectuer et notre rôle s'inscrit dans cette quête de sens en leur proposant des activités pertinentes.

Évidemment, parce qu'un groupe est composé d'individus, le niveau de maturité peut varier, au sein d'un groupe, selon les apprentissages proposés (Bessette, 1998). Pour Bessette (1998, p. 8), il est important que l'enseignante et enseignant connaisse les individus qui composent sa classe ; le questionnaire (tableau 3) propose quelques questions qui peuvent permettre à l'enseignante et enseignant de prendre le pouls de sa classe et de proposer des activités en lien avec les réponses données, pour éventuellement permettre aux étudiantes et étudiants de changer de niveau d'autonomie.

Tableau 3. Questionnaire pour constituer le profil étudiant

PROFIL ÉTUDIANT			
<b>A. Concernant l'objet du cours</b>			
	PAS DU TOUT	UN PEU	BEAUCOUP
1. As-tu déjà acquis des connaissances en lien avec ce cours ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. As-tu déjà vécu des expériences en relation avec le contenu abordé dans ce cours ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Ces connaissances ou expériences te motivent-elles à en savoir davantage sur le sujet ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. As-tu l'impression d'avoir besoin d'apprendre ce qui est proposé dans ce cours ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>B. Concernant ton attitude face à ces apprentissages</b>			
<i>Voici quatre types d'attitudes possibles face à l'apprentissage.</i>			
<i>Coche l'énoncé qui correspond le plus à ton attitude face à ce cours.</i>			
5. Je vais faire ce qu'on attend de moi si ce qui est attendu est exprimé clairement.		<input type="checkbox"/>	
6. Je suis disposé à m'engager dans le cours, dans la mesure où le professeur est dynamique et stimulant.		<input type="checkbox"/>	
7. Je suis prêt à être actif face à mes apprentissages et à explorer par moi-même des aspects dans le cadre de travaux et de lectures guidés.		<input type="checkbox"/>	
8. Je me suis fixé des objectifs et j'entends utiliser ce cours pour y parvenir		<input type="checkbox"/>	
<b>C. Concernant tes habiletés</b>			
<i>Évalue chacune des habiletés suivantes.</i>			
	FAIBLE	SUFFISANTE	GRANDE
9. J'évalue que mon habileté à utiliser un ordinateur est :	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. J'évalue que mon habileté à faire des analyses est :	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. J'évalue que mon habileté à faire des synthèses est :	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. J'évalue que mon habileté à m'exprimer oralement est :	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. J'évalue que mon habileté à m'exprimer par écrit est :	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. J'évalue que mon habileté à prendre des notes est :	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Ces questions permettent sans doute à l'enseignante et enseignant de cerner la *perception* que les étudiantes et étudiants ont d'eux-mêmes quant l'objet du cours, à leur attitude face aux apprentissages du contenu du cours ainsi que leur perception quant à leurs habiletés diverses utiles pour le cours. La réponse à ces questions aiguille l'enseignante et enseignant quant à l'aide qu'il est possible d'apporter aux étudiantes et étudiants ou quant à l'évaluation de certains travaux. On peut penser qu'une étudiante et étudiant qui a indiqué ne pas être habile avec l'ordinateur pourrait remettre des travaux qui ne respectent pas les règles en vigueur au département ou dans son programme. Dans ces conditions, le problème ne viendrait pas de son incompréhension de la matière, mais plutôt d'une absence d'habileté à utiliser l'ordinateur. L'étudiante et étudiant qui indique avoir de faibles habiletés à s'exprimer par écrit pourrait obtenir des résultats insatisfaisants lors de travaux écrits non pas parce qu'il ne comprend pas la matière, mais parce que la rédaction est difficile pour lui.

On le voit : le développement de la maturité d'apprentissage tient à beaucoup de facteurs : les habitudes ancrées depuis les études antérieures, le contenu des cours à suivre, le type de travaux et d'examen demandé pour valider les apprentissages et la *perception* que l'étudiante et étudiant a de ses habiletés. Tous ces phénomènes sont étroitement liés à la motivation scolaire et l'engagement dans les études.

## 2. La motivation scolaire

La motivation scolaire, domaine largement étudié en éducation, tient en plusieurs facteurs. Les recherches sur la motivation scolaire, notamment celles de Viau (2009), l'ont définie ainsi : « phénomène qui tire sa source dans les perceptions que l'élève a de lui-même et de son environnement, et qui a pour conséquence qu'il choisit de s'engager à accomplir une activité pédagogique qu'on lui propose et de persévérer dans son accomplissement, et ce, dans le but d'apprendre » (Viau, 2009, p. 12). C'est à la condition d'un engagement cognitif et de persévérance qu'il y a apprentissage.

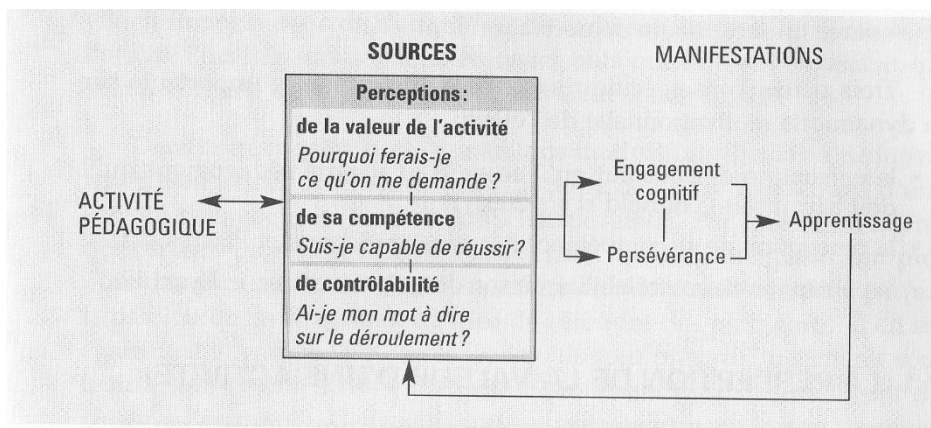


Figure 5. La dynamique motivationnelle de l'élève

La figure 5 (Viau, 2009, p. 23) montre qu'une étudiante et étudiant motivé considère intéressantes et utiles les activités pédagogiques qui lui sont proposées, qu'il a envie de faire ce qu'on lui demande, ce qui témoigne de la perception de la valeur qu'il attribue à ces activités, en fonction des buts qu'il poursuit (Viau, 2009, 2014). Conséquemment, « plus les étudiants accordent de valeur aux activités pédagogiques qui leur sont proposées, plus ils persévèrent et s'y engagent en profondeur » (Viau, 2014, p. 239). Il ne s'agit pas de proposer des activités

faciles, car, comme le soutient Bélec, pour que les étudiants perçoivent l'utilité, il est important de « hausser le niveau de difficulté des activités [...] afin qu'ils ressentent le besoin de les utiliser. » (Bélec, 2018, p. 18) Cette perception permet aux étudiantes et étudiants motivés d'utiliser une panoplie de stratégies d'apprentissage qui donnent encore plus de valeur à leurs apprentissages parce qu'elles sont le témoin des efforts pour y arriver.

La perception de sa compétence est « le jugement que l'étudiant porte sur sa capacité de réussir de manière adéquate l'activité pédagogique qui lui est proposée » (Viau, 2014, p. 239) ; il se sent capable d'accomplir les activités proposées comme il le souhaite. Selon Viau (2009), l'étudiante et étudiant qui se surestime risque d'éprouver des problèmes dès le premier échec alors que celui qui se sous-estime abdique souvent avant même d'avoir honnêtement essayé. Ainsi, « enseigner aux élèves à devenir compétents peut être plus profitable que d'essayer de les persuader qu'ils le sont » (Viau, 2009, p. 43).

La perception de la contrôlabilité, quant à elle, « se définit comme étant le degré de contrôle qu'un étudiant doit exercer sur le déroulement d'une activité » (Viau, 2014, p. 240). Selon Barbeau et coll. (1997a), un lien existe entre les raisons d'un succès ou d'un échec et la contrôlabilité qu'une étudiante et étudiant exerce sur ses apprentissages. L'étudiante et étudiant qui *sent* qu'on le responsabilise par rapport au déroulement de ses apprentissages verra une raison de s'y engager (Viau, 2014). Comme le croit Bélec, il est important que l'enseignante et enseignant propose des activités qui lui permettent de *faire des choix*, de « créer un espace où les étudiants doivent être autonomes et leur donner les moyens de l'être » (Bélec, 2018, p. 16). Il s'agit donc « [d']activités pédagogiques dans lesquelles ils pourront faire des choix qu'ils jugent importants, tout en leur offrant un encadrement qui les rassurera et favorisera des apprentissages significatifs » (Viau, 2014, p. 241).

Si la recherche s'entend pour dire que l'amotivation représente un manque de motif pour apprendre, la motivation intrinsèque, elle, fait que l'individu réalise les activités pour lui-même ; c'est lui qui juge si l'activité est motivante. À l'opposé, la motivation extrinsèque fait que l'individu travaille pour un agent extérieur à lui (pour une note ou pour éviter une punition, par exemple) (Viau, 2009 ; Cabot, 2017).

Les cinq facteurs qui ont le plus d'influence sur la motivation des étudiantes et étudiants sont « les activités pédagogiques, l'enseignante et enseignant, les pratiques évaluatives, le climat de la classe et les récompenses et

les sanctions. » (Viau, 2009, p. 79) Les activités pédagogiques sont très souvent séparées en deux sections : les activités d'enseignement et les activités d'apprentissage. Un bon enseignant réussit à jumeler les deux, en donnant aux étudiantes et étudiants le rôle qui leur revient : apprendre. Pour ce faire, il est de bon ton que l'enseignante et enseignant mette en place les conditions qui favorisent cette prise de responsabilité, en lien avec les compétences à développer dans leur programme puisque « 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). Viau (2009) indique que l'enseignante et enseignant demeure l'un des principaux facteurs de motivation et de démotivation des jeunes face à l'école. L'effet Pygmalion, mis en lumière par les travaux de Rosenthal et Jacobson (rappelés par Viau, 2009), met l'accent sur ce que les enseignantes et enseignants croient que leurs étudiantes et étudiants sont capables ou incapables de faire, les catégorisant avant même que les étudiantes et étudiants se soient exécutés. Viau rappelle que ces perceptions des enseignantes et enseignants auront un effet sur le travail réellement effectué par les étudiantes et étudiants si ces derniers sont au courant de la perception de leurs enseignantes et enseignants. Ainsi, une étudiante et étudiant qui sait que son enseignant le trouve mauvais performera en ce sens ou une étudiante et étudiant qui sait les attentes de l'enseignante et enseignant pourrait ne pas être centré sur son apprentissage, mais plutôt occupé à répondre aux attentes de son enseignant.

Les pratiques évaluatives sont au cœur de la tâche d'une enseignante et enseignant : elles permettent de vérifier dans quelle mesure les compétences désirées ont été atteintes. Viau (2009) pose une question essentielle : « Quel est l'effet de l'évaluation sur la motivation des élèves ? » (2009, p. 83). Selon lui, les chercheurs croient que les élèves sont moins motivés s'ils sont souvent évalués alors que les enseignantes et enseignants indiquent que sans évaluation, les élèves seront moins motivés à travailler ; il serait donc important de faire une distinction entre l'évaluation pour comprendre le processus d'apprentissage et celle axée sur la performance des apprenants. Dans ce dernier type d'évaluation, les instruments utilisés sont généralement les examens, car ils permettent de classer les étudiantes et étudiants du plus faible au plus fort. Conséquemment, « celui qui a la note la plus élevée [...] est considéré comme le meilleur de sa classe et, souvent, comme le plus intelligent. En revanche, celui qui a la note la plus faible est vu comme un élève paresseux, démotivé ou ayant des difficultés à apprendre » (Viau, 2009, p. 83).

Ce type d'évaluation amène invariablement les étudiantes et étudiants à se comparer entre eux, à être en compétition les uns avec les autres, et ne vise pas nécessairement à montrer l'atteinte d'une compétence. Ce type d'évaluation nuit donc à la motivation à apprendre des élèves (Viau, 2009) parce qu'elle amène les étudiantes et étudiants à voir l'erreur comme quelque chose qui nuit à l'obtention de bonnes notes, alors qu'il est normal de commettre des erreurs quand on est en situation d'apprentissage (Viau, 2009 ; Astolfi, 2015 ; Reuter, 2013). Néanmoins, si les étudiantes et étudiants posent la question à savoir si « ça compte », c'est que pour être importante, une activité doit « compter ». Les enseignantes et enseignants n'ont donc pas tout à fait tort d'indiquer que les notes motivent les étudiantes et étudiants à travailler (Viau, 2009). Pour Viau (2009), il faudrait vraiment faire de l'évaluation une composante de l'enseignement qui permet aux étudiantes et étudiants de développer leur motivation à apprendre, bien qu'il convienne qu'il s'agit là d'un grand défi étant donné la place que la compétition et la performance prennent dans la société en général. Nous reviendrons un peu plus loin dans ce chapitre sur l'importance de l'évaluation pour développer la maturité d'apprentissage par l'utilisation du questionnaire d'attribution causale.

Le sentiment d'appartenance à la classe, au programme, ou même au cégep joue un rôle dans la motivation des étudiantes et étudiants parce qu'il est au cœur des relations que les étudiantes et étudiants entretiennent entre eux. La classe doit se dérouler dans un respect mutuel ; ainsi, les étudiantes et étudiants qui commettent des erreurs ne se sentiront pas jugés et auront envie de continuer à apprendre.

Les étudiantes et étudiants, surtout au primaire et au secondaire, ont tous connu des enseignantes et enseignants qui leur ont remis des récompenses (du bonbon à la dispense d'examen) s'ils avaient bien travaillé et, surtout, obtenu de bons résultats. Or, dans ces conditions, Viau (2009) indique que « récompenser un élève qui prend plaisir à apprendre transforme sa motivation intrinsèque en motivation extrinsèque » (p. 87). Le système scolaire étant ainsi fait, l'étudiante et étudiant veut donc avoir de bons résultats pour avoir des bonbons ou pour faire plaisir à son enseignant, pas nécessairement pour être fier du travail accompli. L'enseignante et enseignant doit donc travailler à ce que l'étudiante et étudiant ait envie d'apprendre pour lui-même, pour qu'il comprenne l'importance de ces apprentissages (perception de la valeur) et qu'il sache que, grâce à ses apprentissages, il sera

capable d'effectuer le travail demandé. C'est à ces conditions, entre autres, qu'il développera sa motivation intrinsèque.

Viau (2014, p. 253-254) présente dix conditions selon lesquelles des activités paraîtront motivantes aux yeux des étudiantes et étudiants (tableau 4).

Tableau 4. Conditions selon lesquelles les activités paraîtront motivantes aux yeux des élèves

1. Une activité doit être diversifiée et s'intégrer aux autres activités
2. Une activité doit être signifiante aux yeux de l'étudiant
3. Une activité doit représenter un défi à relever
4. Une activité doit avoir un caractère authentique
5. Une activité doit exiger un engagement cognitif de la part de l'étudiant
6. Une activité doit le responsabiliser en lui permettant de faire des choix
7. Une activité doit lui permettre d'interagir et de collaborer avec les autres
8. Une activité doit avoir un caractère interdisciplinaire
9. Une activité doit comporter des consignes claires
10. Une activité doit se dérouler sur une période de temps suffisante.

Reprenons ces dix conditions qui permettent de créer des activités motivantes pour les étudiantes et étudiants :

1) Une activité est diversifiée quand elle propose plusieurs tâches différentes à l'intérieur d'une même activité : répéter la même tâche, le même exercice peut mener à une perte de motivation chez les étudiantes et étudiants parce que ces derniers ont l'impression qu'ils ont perdu le contrôle qu'ils exercent sur leurs apprentissages. Les activités doivent aussi être intégrées à d'autres activités menant à une séquence logique d'apprentissage ; 2) Une activité signifiante établit des liens avec les intérêts et les projets professionnels des étudiantes et étudiants en améliorant leur perception de la valeur de ladite activité ; 3) Une activité qui représente un défi n'est ni trop facile ni trop difficile qui, dans les deux cas, mène au désintérêt des étudiantes et étudiants ; 4) Une activité authentique est importante aux yeux des étudiantes et étudiants qui y voient l'occasion de montrer qu'ils ont appris quelque chose et non seulement qu'ils ont réussi l'évaluation proposée par l'enseignante et enseignant ; 5) Une activité d'apprentissage est motivante quand les étudiantes et étudiants doivent utiliser différentes stratégies pour l'effectuer puisqu'elle leur permet de déployer toutes leurs compétences pour y arriver, touchant ainsi la perception que les étudiantes et étudiants ont de leurs compétences ; 6) La possibilité de faire des choix quant à la réalisation



des travaux a un impact important sur la motivation : les étudiantes et étudiants ont ainsi la perception qu'ils contrôlent une partie de leurs apprentissages et la façon dont ils seront éventuellement évalués ; 7) Le travail en collaboration mène à un but commun, ce qui est motivant pour les étudiantes et étudiants ; 8) Idéalement, les apprentissages devraient avoir un caractère interdisciplinaire : ce que les étudiantes et étudiants apprennent dans une discipline devrait pouvoir servir dans une autre discipline ; 9) Les enseignantes et enseignants doivent fournir des consignes claires aux étudiantes et étudiants pour qu'ils puissent effectuer le travail efficacement, sans perdre de temps à comprendre ce qui est attendu d'eux ; 10) Une tâche demandée aux étudiantes et étudiants doit correspondre au temps réel pour l'effectuer, si ce n'est pas le cas, les étudiantes et étudiants peuvent avoir l'impression que cette tâche n'est pas importante ou que l'enseignante et enseignant ne la fait faire que pour obtenir une note.

De ces dix constats, trois nous paraissent importants pour amener les étudiantes et étudiants à prendre conscience de leurs apprentissages et de la façon dont ils les font : (5) l'activité doit exiger un engagement cognitif, (6) responsabiliser l'élève en lui permettant de faire des choix ainsi que (7) lui permettre d'interagir et de collaborer avec les autres.

## **2.1 L'engagement en lien avec la motivation**

Si la motivation est un sujet couramment étudié en éducation, il en est autrement de l'engagement, les recherches sur ce sujet étant moins nombreuses et plus récentes, même si le lien entre les deux concepts est étroit. On l'a vu : la motivation joue un rôle important dans l'engagement et la persévérance des étudiantes et étudiants, dont elle est une forme de résultat : « La *motivation* est la force qui pousse l'apprenant à faire le premier pas vers l'action, tandis que l'engagement est celle qui propulse, amène à faire le deuxième pas et les suivants » (Parent, 2014, p. 14). L'engagement, donc, aurait « un attribut qualificatif que la motivation n'a pas : il implique la *participation active*. » (Parent, 2014, p. 14). Ainsi, la réussite scolaire est liée à la motivation alors que la réussite éducative est liée à l'engagement (Parent, 2018). L'engagement est donc un processus aux multiples ramifications : la planification que les étudiantes et étudiants font de leurs études et l'investissement qu'ils y

mettent, leur participation à ces activités et l'autoévaluation de leur expérience (Bélanger, Bessette, Grenier et Lemire, 2005). En 2009, une étude de l'Association canadienne d'éducation indiquait que moins de la moitié des étudiantes et étudiants canadiens sont engagés à l'école, dans les études supérieures, ce qui a lieu d'inquiéter les différents acteurs de l'enseignement supérieur (Parent, 2014). Malgré une maîtrise convenable des préalables, bon nombre d'étudiantes et étudiants éprouvent des difficultés de tous ordres en raison d'un manque d'engagement (Bélanger et coll., 2005). Comment les motiver à persévérer ?

Selon Kozanitis, Leduc et Lepage, « les étudiants désengagés sont moins attentifs en classe, manquent des leçons, n'effectuent pas les devoirs ou s'investissent peu dans le traitement des contenus » (2018, p. 22). À l'opposé, « l'élève très engagé est celui qui met beaucoup d'énergie à étudier, à discuter des sujets scolaires avec des amis, à essayer d'effectuer des liens entre les notions scolaires et sa vie, à faire des lectures non obligatoires sur des sujets en relation avec les cours, à participer aux activités du campus et à créer très fréquemment des contacts avec d'autres élèves ou membres de l'institution » (Bélanger et coll., 2005, p. 10). Ainsi, « augmenter la participation des étudiantes et étudiants à des activités d'apprentissage hors cours en liant ces activités aux exigences du cours » (Bélanger et coll., 2005, p. 11) pourrait contribuer à augmenter l'engagement des étudiantes et étudiants. Conséquemment, la réussite, aboutissement de l'engagement et de la persévérance, a aussi un impact sur la motivation : « le fait de placer le projet de formation au centre [des préoccupations de l'étudiant] constitue le principal facteur de réussite » (CSE, 2008, p. 10).

### **2.1.1 Trois types d'engagement**

La recherche (notamment Bélanger et coll., 2005 ; CSE, 2008 ; Parent, 2014 ; Kozanitis et coll., 2018 ; Parent, 2018) montre que l'engagement, comme la motivation dont il découle, est une construction multidimensionnelle qui présente trois types différents d'engagements : affectif, comportemental et cognitif.

En lien avec la motivation, l'engagement affectif est caractérisé par les intérêts et les valeurs d'un individu. Ce type d'engagement se voit à travers le sentiment d'appartenance, par le fait que l'étudiante et étudiant trouve que la classe est un lieu agréable où il se sent bien. Selon le CSE, « l'engagement affectif est un bon prédicteur du

rendement scolaire et de la diplomation même s'il repose sur les perceptions que l'étudiant a du travail à effectuer » (2008, p. 31). Conséquemment, il a envie de s'impliquer et de donner le meilleur de lui-même. On peut penser qu'il est intéressé parce qu'il voit une utilité au cours dans son parcours scolaire qui est en lien avec ses objectifs personnels et professionnels. L'engagement affectif se voit donc à travers le plaisir à effectuer une tâche, reprenant ainsi certaines des dix conditions énoncées par Viau (2014) pour que des activités soient motivantes aux yeux des étudiantes et étudiants.

L'engagement comportemental est le plus facile à observer : il se manifeste par « l'adhésion aux exigences scolaires, la participation à la vie de l'institution, que ce soit les activités scolaires, sociales ou parascolaires » (Parent, 2014, p. 14), dans les activités périscolaires qui sont en lien avec le programme de formation (Lavoie, 2021) ou dans les relations entretenues avec les collègues de classe ou les professeurs. La participation de l'étudiante et étudiant est aussi une preuve de l'engagement comportemental: l'étudiante et étudiant est présent au cours, il interagit avec ses collègues et ses enseignantes et enseignants et il sollicite des rétroactions de la part de son entourage, scolaire ou non. Cet engagement a également la caractéristique de pouvoir être variable d'un cours à l'autre, ou même au fil du même cours, selon son déroulement (Parent, 2018).

L'engagement cognitif, quant à lui, concerne le « comportement de l'étudiant à l'égard du savoir » (Kozanitis et coll., 2018, p. 22) : la volonté de faire des efforts, le développement de stratégies d'étude, la prise de conscience de l'utilité de la métacognition. Lié au sentiment d'efficacité personnelle, il est difficilement observable si ce n'est qu'en demandant aux étudiantes et étudiants leurs perceptions vis-à-vis des activités proposées. Il est aussi observable lorsque l'étudiante et étudiant mobilise ses connaissances, ses compétences et ses aptitudes pour montrer qu'il est capable de solutionner des problèmes de façon créative, de s'appuyer sur des raisonnements et des preuves et de décrire la façon dont il est arrivé à un résultat. L'étudiante et étudiant engagé « autorégule ses comportements en tenant compte de ses objectifs et il sait apprécier l'apprentissage aussi bien que les défis qui y sont liés » (Parent, 2018, p. 4).

On le voit, l'engagement est plus grand que la simple motivation parce qu'il exige d'être dans l'action (Parent, 2018) : « [t]enir compte du contexte, des interactions et des activités qu'on propose aux étudiantes et étudiants afin de susciter leur engagement affectif, comportemental et cognitif semble un incontournable pour miser sur la

réussite éducative » (Parent, 2014, p. 15). À l'instar de Parent, nous croyons qu'il importe de « proposer des activités qui ont une importance dans la vie des apprenants (dans une perspective scolaire, mais aussi éducative), qui sont diversifiées et qui sont perçues comme intéressantes et importantes » (2014, p. 15). C'est à ces conditions que l'enseignante et enseignant met en place un contexte d'apprentissage susceptible de favoriser l'engagement de l'apprenant. Parent (2018) propose six stratégies d'enseignement qui favorisent l'apprentissage et l'engagement : 1) Proposer aux étudiantes et étudiants des défis intéressants à relever ; 2) Établir des liens entre les apprentissages en classe et la vie réelle ; 3) Stimuler la curiosité ; 4) Encourager l'autonomie ; 5) Reconnaître les efforts et la progression ; 6) Mettre à profit l'évaluation formative (Parent, 2018). Les activités qui trouvent écho dans la vie des étudiantes et étudiants (et pas seulement dans leur vie scolaire) se révèlent plus motivantes aux yeux des étudiantes et étudiants et favorisent leur engagement. Il s'agit ici de susciter l'adhésion des étudiantes et étudiants aux activités suggérées – ou imposées – par les enseignantes et enseignants.

### 3. L'évaluation

« L'évaluation scolaire est malade du soupçon » (Perrenoud, 2001, p. 26). Les professeurs sont devenus, avec le temps, des chasseurs d'erreurs, alors que la recherche dit qu'il serait préférable que les étudiantes et étudiants participent à cet exercice de réflexion qui juge de l'atteinte – ou non – d'une compétence (Hétu, 2019).

Les pratiques évaluatives sont obligatoires dans tout système scolaire. Toutefois, le Conseil supérieur de l'éducation (CSE) est arrivé à cette conclusion dans son *Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2016-2018* : « il [le rapport du CSE] invite les pédagogues à un renversement de perspective : cesser d'évaluer comme ils ont été eux-mêmes évalués, pour installer une logique d'évaluation fondée sur la rétroaction permettant de témoigner des acquis et de mieux soutenir l'apprentissage chez la diversité d'apprenants dans tout le système scolaire. » (Hétu, 2019, p. 3). Hétu, rapportant la conclusion du rapport, indique que « Sous sa forme actuelle, l'évaluation des apprentissages entre en contradiction avec la mission première de l'école, qui est d'amener chaque personne à se connaître et à développer son plein potentiel. » (Hétu, 2019, p. 3). Le constat est brutal, même si les réflexions sur l'évaluation datent de plusieurs années.

L'évaluation, telle qu'elle est pratiquée au Québec, encourage plutôt la compétition, la comparaison des étudiantes et étudiants entre eux et la recherche ultime du meilleur résultat, ce qui provoque des effets néfastes sur l'apprentissage, au premier chef, mais également sur la santé physique et mentale des étudiantes et étudiants, sur leur choix de parcours ou même sur l'équité dans l'accès aux études (Hétu, 2019). Les étudiantes et étudiants réussissent, mais au prix de difficultés de plus en plus grandissantes liées à la santé mentale, l'épuisement ou l'anxiété (CSE, 2018). Pourtant, les finalités de l'évaluation sont de soutenir l'apprentissage et de témoigner des acquis pour que l'étudiante et étudiant soit capable de se situer par rapport à ce qui est attendu de lui (CSE, 2018). Dix ans avant le rapport du CSE, Viau tenait ces propos : « En fait, l'évaluation à l'école n'est pas utilisée pour aider l'élève à apprendre, mais pour sanctionner et certifier [...], les élèves ont compris [...] que l'important à l'école n'est pas tant d'apprendre que de réussir les épreuves et d'obtenir un diplôme » (Viau, 2009, p. 84). On constate que les limites exprimées par Viau existent toujours. La culture de compétition donne une importance démesurée à la note et peut empêcher le développement du plein potentiel des étudiantes et étudiants (CSE, 2018) : « Une certaine vision traditionnelle et normative de l'évaluation, confondue avec la notation, favorise donc un rapport utilitaire aux études et au savoir, place élèves, étudiants et enseignants dans un rapport de force plus ou moins explicite, pousse les enseignants à préférer les connaissances isolables et chiffrables aux compétences de haut niveau et incite élèves et étudiants au bachotage, ce qui mène à des apprentissages de surface. » (CSE, 2018, p. 13). Ces élèves savent que dès leur première session, les notes accumulées auront une incidence marquée sur la poursuite – ou non – de leurs études dans les domaines qui les intéressent et qui sont réputées difficiles d'accès (CSE, 2018).

### **3.1 L'approche quantitative et l'approche qualitative**

Depuis plusieurs années, deux approches sont utilisées en évaluation. L'approche quantitative, souvent conçue en fonction d'objectifs indépendants les uns des autres (par exemple, un examen – chaque question est indépendante des autres), arrive à une somme chiffrée, la note finale s'obtenant par un cumul de points. L'évaluation qualitative, elle, est une appréciation de la performance, de l'atteinte des compétences, effectuée en

utilisant des grilles d'évaluation avec des descripteurs selon une échelle de niveaux de compétences. Il s'agit donc d'un jugement global sur la performance des étudiantes et étudiants (CSE, 2018).

Dans les deux cas, toutefois, la note qui en résulte est un polaroid des connaissances et des compétences d'une étudiante et étudiant à un moment précis dans son cursus scolaire. Elle peut ainsi donner l'impression que cet état des connaissances est immuable, que l'étudiante et étudiant ne peut plus s'améliorer, la note étant le reflet de l'apprentissage évalué. Cette performance est également liée à un parcours scolaire linéaire, parcours qui n'est le cas que pour 40 % des étudiantes et étudiants du collégial (MEESR, 2015).

### **3.2 Revoir les pratiques évaluatives**

Dans l'esprit de l'évaluation qualitative, Viau (2009) propose six façons de revisiter les pratiques évaluatives pour qu'elles suscitent un engagement de la part des étudiantes et étudiants : 1) Faire en sorte que l'étudiante et étudiant ne voit pas ses erreurs comme des fautes pénalisantes, mais comme des étapes normales dans son processus d'apprentissage ; 2) Donner l'occasion à l'étudiante et étudiant de savoir ce qu'il ne maîtrise pas, certes, mais aussi ce qu'il a bien réussi et ce qu'il doit améliorer ; 3) Aider l'étudiante et étudiant à voir les progrès qu'il accomplit ; 4) Donner à l'étudiante et étudiant des instruments pour qu'il puisse s'autoévaluer efficacement ; 5) Tendre à évaluer en situation authentique ; 6) Accorder autant d'importance aux actes d'évaluation formels (évaluations dites sommatives) qu'aux actes informels (évaluations dites formatives, même si elles ne sont pas structurées comme telles : une discussion en classe, des réponses à des questions).

Les professeurs enseignent souvent pour réussir les épreuves (*teach to the test*), « quitte à réduire l'apprentissage à des pratiques répétitives ou même à l'enseignement de "recettes" au lieu de mise sur des activités variées permettant de développer les compétences attendues » (Hétu, 2019, p. 4). On constate que « Pratiqué en solitaire, [l'acte de corriger] confronte l'enseignant à ses idéaux et à ses limites » (Roberge et Roberge, 2015, p. 378). L'évaluation en ligne a mis à jour des pratiques d'évaluation impossibles à transférer en évaluation à domicile ; beaucoup d'enseignantes et enseignants ont sans doute dû revoir leur façon de réaliser l'évaluation à distance parce qu'il ne s'agit pas là du même type d'évaluation. Les travaux peuvent être déposés sur une

plateforme numérique (LÉA, Moodle, etc.) (Chrétien-Guillemette et Peters, 2010). Certains individus arrivent à lire de longs textes à l'écran même si comprendre un texte dans son ensemble est plus ardu quand il faut dérouler plusieurs pages pour revenir à une section précédente, par exemple. « L'intérêt de ce type de correction est de pouvoir retourner son texte annoté à l'étudiante et étudiant par courriel, d'obliger l'enseignante et enseignant à cibler précisément l'endroit de l'erreur et d'empêcher des traces qui ne sont pas très aidantes (par exemple, une vague le long d'un paragraphe) » (Roberge et Roberge, 2015, p. 394).

### **3.3 Le droit à l'erreur**

De plus en plus d'étudiantes et étudiants vivent des situations anxiogènes liées à l'obtention d'une certaine note ou d'une certaine cote R ayant un impact sur la poursuite des études (CSE, 2018). Des services privés (tutorat, mentorat, cours concentrés avant les examens finaux, etc.) contribuent à alimenter cette peur de l'échec : « Le plus préoccupant est que ce marché – à l'instar des services périscolaires pendant la scolarité obligatoire (CSE, 2016) – ne vise pas des étudiantes et étudiants en difficultés ; il table de façon stratégique sur la compétition et s'adresse à une clientèle favorisée et bien informée » (CSE, 2018, p. 55). Pour ces bonnes étudiantes et étudiants, le rapport du CSE fait le constat suivant : comportements éthiques en baisse et anxiété importante liée à certains résultats. Il importe plus que tout de recentrer l'évaluation – et l'apprentissage qui est préalable – sur une prise de conscience des étudiantes et étudiants sur le développement de leurs compétences et sur le fait qu'il est tout à fait normal de commettre des erreurs lorsqu'on est en situation d'apprentissage. Il importe de construire un rapport positif à l'évaluation, ce qui n'est pas le cas quand les étudiantes et étudiants ne se donnent pas le droit à l'erreur et que les enseignantes et enseignants se transforment en « chasseurs d'erreurs ». Comme le dit DeKetele (2010), l'évaluation ne doit pas être effectuée sur les personnes, mais plutôt sur les apprentissages, ce qui dépersonnalise l'erreur.

L'erreur doit plutôt être un tremplin puisqu'elle est nécessaire à l'apprentissage (Astolfi, 2015). Si l'erreur est constamment sanctionnée, elle nuit à la prise de risques de la part de l'étudiante et étudiant qui pourrait ne se contenter que de régurgiter ce que l'enseignante et enseignant veut entendre. Généralement, les étudiantes et

étudiants perdent des points pour une erreur alors qu'ils voudraient plutôt en gagner pour une bonne réponse (Roberge, 2008) : « Une évaluation qui pénalise nourrit un rapport malsain à l'erreur » (CSE, 2018, p. 7). Pour l'enseignante et enseignant, fonder son jugement sur plusieurs moments d'apprentissage pourrait permettre d'impliquer l'étudiante et étudiant dans le jugement sur ses apprentissages et ainsi, lui donner de la latitude dans ses façons d'exprimer sa compréhension, le sens qu'il donne à ses apprentissages, et non seulement à ses erreurs (Hétu, 2019).

### **3.4 La correction des travaux**

Corriger des travaux consiste à lire la production fournie par l'étudiant, formuler des commentaires qui indiquent les points faibles et les points forts ainsi qu'à justifier la note obtenue par l'élève (Roberge, 2001). Dans cet esprit, la correction des travaux, effectuée par l'enseignante et enseignant, doit être également une occasion d'apprendre par les étudiantes et 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). 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 enseignantes et enseignants qui corrigent comme pour les étudiantes et étudiants 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). La correction des travaux est donc un passable obligé dans l'apprentissage, à la condition que ce travail soit fait dans le but d'aider l'étudiante et étudiant à savoir où il se situe dans ses apprentissages et le chemin qu'il lui reste à parcourir (Veslin et Veslin, 1992).



### **3.4.1 L'utilisation d'une grille d'évaluation**

Depuis plusieurs années, les enseignantes et enseignants utilisent de plus en plus une grille critériée pour évaluer les travaux des étudiantes et étudiants (CSE, 2018). Or, la construction de telles grilles d'évaluation doit se faire en concordance avec les compétences à développer et les critères de performance, lesquels tiennent compte du seuil de performance minimal (Côté, 2014). Toutefois, il semble que les termes utilisés sont souvent formulés à la négative : il manque quelque chose, un aspect n'est pas suffisamment développé (CSE, 2018), ce qui donne l'impression que les observations touchent à quelque chose qui n'est pas atteint par l'étudiante et étudiant au lieu de mettre l'accent sur ce qui est réussi. Pour être utile, une grille doit être commune à plusieurs enseignantes et enseignants, voire à un département. Cette grille commune permet d'harmoniser les pratiques et suppose l'appropriation des critères par tous et un travail de collaboration pour que l'outil soit équitable (Roberge et Roberge, 2015). Une grille différente peut être utilisée selon le moment de la session ou selon la complexité du travail demandé.

### **3.4.2 La correction écrite et la correction orale**

S'il existe une définition un peu consensuelle sur ce qu'est corriger (Roberge, 2016), le type de correction peut varier selon le type de travaux demandé : plusieurs façons s'offrent aux enseignants, selon la visée de l'évaluation. Dans tous les cas, corriger un travail ou un examen « implique l'enseignant, sa discipline, son rapport à l'étudiant, ses propres compétences et connaissances » (Roberge et Roberge, 2015, p. 378).

Dans le milieu scolaire, la façon la plus courante de commenter les travaux est la rédaction de commentaires : ceux-ci sont « rédigés dans l'aire scripturale laissée libre par l'étudiante et étudiant (les marges, les interlignes, le début ou la fin du texte) » (Roberge et Roberge, 2015, p. 393). Or, cette façon de faire limite l'enseignante et enseignant parce que l'espace sur la feuille peut être limité ou la tentation de réécrire des grands pans du travail est grande étant donné la mauvaise qualité du travail. De plus, écrire un commentaire prend du temps et la tentation d'utiliser des abréviations qui ne seraient pas nécessairement comprises par les étudiantes et étudiants peut amener les enseignantes et enseignants à limiter la quantité – voire la qualité – des commentaires. Pour une

enseignante et enseignant qui voudrait faire autrement, la correction orale est de plus en plus courante (Roberge, 2008 ; Cabot, 2017 ; Bélec, 2016 ; Boucher, 2021). Dans cette façon de faire, les enseignantes et enseignants lisent le travail de l'étudiant, formulent des commentaires oraux et envoient les enregistrements aux étudiantes et étudiants par le biais des différentes plateformes accessibles. Différentes façons existent pour faire de la correction orale enregistrée : que ce soit la lecture du travail et l'enregistrement des commentaires à l'endroit fautif ou la lecture du travail à voix haute en même temps que sont formulés les commentaires, le but de la correction orale est de transmettre davantage de commentaires à l'étudiante et étudiant dans le même temps que la correction écrite (Roberge, 2017b). Comme l'être humain parle plus vite qu'il n'écrit, le temps octroyé à la correction permet une correction peut-être plus détaillée que lorsque le travail est fait de façon manuscrite ou à l'ordinateur (commentaires sur une version informatisée d'un travail). Toutefois, ce qui change, c'est le temps que prend l'étudiante et étudiant à revenir sur sa copie corrigée : si l'enseignante et enseignant a pris 20 minutes pour enregistrer ses commentaires, l'étudiante et étudiant doit également consacrer 20 minutes à l'écoute de son enregistrement. Les étudiantes et étudiants ne sont donc plus seulement intéressés par leur note parce qu'ils réalisent le travail intellectuel et les efforts de compréhension faits par leur professeur sur leur copie (Roberge, 2001).

### **3.4.3 Les commentaires formulés par les enseignantes et enseignants**

Le commentaire peut être défini comme « un fragment de dialogue entretenu entre l'enseignant et l'étudiant, et ce commentaire, soulignant les bons coups et les moins bons coups, apparaît sur la copie de l'étudiant. Ces commentaires, longs ou courts, touchent autant la langue, la structure textuelle que le contenu ; ils peuvent être formulés par écrit ou oralement selon la modalité de correction choisie » (Roberge et Roberge, 2015, p. 396). Ce que dit cette définition, c'est que toute trace laissée sur la copie est un commentaire, que ce soit un trait sur un paragraphe, un point d'interrogation au-dessus d'un mot ou vis-à-vis un paragraphe ou quelques mots en fin de paragraphe. Toutefois, peu ou prou de commentaires proposent des pistes pour faire mieux la prochaine fois, le commentaire servant surtout à justifier la note donnée au travail (Halté, 1984 ; Reuter, 1996 ; Roberge, 2008). Or, au-delà de la note, les commentaires peuvent servir à l'enseignement de stratégies d'étude ou de contenu

disciplinaire, pour peu que les commentaires communiqués aux étudiantes et étudiants ne soient pas trop abstraits, trop généraux ou trop peu nombreux. C'est dans ces conditions que les étudiantes et étudiants donnent l'impression de ne s'intéresser qu'à leur note (Veslin et Veslin, 1992 ; Roberge, 2008).

Dans une perspective de soutien, les commentaires devraient permettre de situer l'apprenant par rapport à la compétence à développer, ce qu'il peut faire pour s'améliorer et ce qu'il maîtrise déjà (Hétu, 2019) ; « c'est la qualité de la rétroaction qui assure le caractère formatif de l'évaluation, qui fait qu'elle est tournée vers la suite (plutôt que reçue comme un verdict) » (CSE, 2018, p. 9)

Certains commentaires formulés par les enseignantes et enseignants ne sont pas aidants pour les étudiantes et étudiants : « une étudiante et étudiant peut en effet avoir fourni des efforts importants (comme avoir fait toutes les lectures suggérées), mais infructueux parce que mal orientés (il n'a pas cherché à faire des liens entre les textes lus. Lui demander de faire plus d'efforts n'est donc pas une rétroaction efficace et peut même être une cause de découragement, particulièrement s'il éprouve des difficultés. » (CSE, 2018, p. 9). D'ailleurs, il est connu que les étudiantes et étudiants ne comprennent pas toujours, ou les interprètent mal, les commentaires formulés par leurs enseignantes et enseignants (Roberge, 2008 ; Bélec, 2016 ; Marcotte, 1993) même si, selon le CSE, la régularité, la qualité et la précision sont cruciales. « En fait, nombre d'enseignants ne saisissent pas la réelle portée pédagogique de la rétroaction qu'ils donnent à l'étudiant » (Roberge et Roberge, 2015, p. 396). Situer l'étudiante et étudiant par rapport à la compétence à développer peut l'aider à s'améliorer dans l'accomplissement de cette tâche (CSE, 2018).

Donc, que les commentaires soient faits par écrit ou oralement, ils se déclinent en sept types, comme le montre le tableau 5 (Roberge, 2009, p. 30).

Tableau 5. Différents types de commentaires

TYPES DE MARQUES	MANIFESTATIONS ÉCRITES	MANIFESTATIONS ORALES
1 Absence de commentaire	L'enseignant décide de ne rien écrire (même s'il a vu l'erreur).	L'enseignant décide de ne rien dire (même s'il a vu l'erreur).
2 Correction de l'erreur par l'enseignant	Écriture sur le mot, dans l'interligne, dans la marge. Ajout ou rature de lettres, de mots, de segments de phrase.	L'enseignant dit à l'élève comment corriger son erreur : « C'est pas "oublié", c'est "obligé". »
3 Trace (ou faux code*)	Mot souligné, phrase soulignée, point d'interrogation dans la marge, trait sur un paragraphe, encadré, encerclé, vague sous les mots, etc.	Mot souligné, phrase soulignée, point d'interrogation dans la marge, trait sur un paragraphe, encadré, encerclé, vague sous les mots, etc. (TRACE ÉCRITE)
4 Commentaire codé**	Codes sur la qualité de la langue (code compréhensible par une personne extérieure à la classe). Exemple : « AN » pour accord du nom ou « G » pour grammaire.	Codes sur la qualité de la langue (code compréhensible par une personne extérieure à la classe). (TRACE ÉCRITE)
5 Commentaire exclamatif-interrogatif	Plus ou moins long, plus ou moins aidant : <ul style="list-style-type: none"> <li>• « Qui ?, Quoi ? »</li> <li>• « Que veux-tu dire ? »</li> <li>• « Bof ! »</li> <li>• « Ah oui ? »</li> </ul>	L'enseignant s'exclame ou pose une question : <ul style="list-style-type: none"> <li>• « Qu'est-ce que tu voulais dire ? »</li> <li>• « Pourquoi as-tu dit que... ? »</li> <li>• « Bravo ! Ça, c'est bien expliqué ! »</li> </ul>
6 Constat	Plus ou moins long, plus ou moins aidant*** : <ul style="list-style-type: none"> <li>• « Paragraphe mal développé »</li> <li>• « Lien absent »</li> <li>• « Bon lien »</li> <li>• « Beaucoup trop d'erreurs de langue »</li> </ul>	L'enseignant constate : <ul style="list-style-type: none"> <li>• « Ta conclusion ne reprend pas tes aspects dans le même ordre. »</li> <li>• « Tu as fait des efforts pour la langue écrite. »</li> </ul>
7 Commentaire mélioratif	Plus ou moins long, suggestion ou ordre : <ul style="list-style-type: none"> <li>• « Faire le lien entre les idées. »</li> <li>• « Ajoute une ouverture à ta conclusion. »</li> <li>• « Pour améliorer ce paragraphe, il faudrait... »</li> </ul>	L'enseignant donne des pistes : <ul style="list-style-type: none"> <li>• « Recommence ton sujet divisé. »</li> <li>• « Ajoute une ouverture à ta conclusion. »</li> <li>• « Pour améliorer ce paragraphe, il faudrait... »</li> </ul>

Le premier type de commentaire, l'absence de commentaire, est une décision de l'enseignante et enseignant : il a constaté l'erreur, mais pour des raisons pédagogiques, il décide de ne pas commenter cette erreur faite par l'étudiant. La correction de l'erreur par l'enseignante et enseignant, le deuxième type de commentaire, peut aussi être fait pour une raison pédagogique : par exemple, l'enseignante et enseignant décide de réécrire un bout de phrase parce qu'il sait que l'étudiant, dont le français n'est pas la langue maternelle, ne comprendra pas une trace ou un code laissé pour identifier l'erreur. De tous les types, le troisième (la trace ou le faux code) est le moins aidant : il ne s'agit que d'une trace (un trait, une vague, une forme géométrique, etc.) laissée sur la copie. L'étudiante et étudiant suppose que quelque chose ne va pas, mais il est impossible d'identifier précisément de quoi il s'agit. Le quatrième type, le commentaire codé, est souvent l'apanage des enseignantes et enseignants de français qui identifie, avec un code clair et facilement compréhensible, les erreurs de langue commises par les étudiantes et étudiants dans leurs textes. Les trois derniers types de commentaires peuvent être les plus aidants : le commentaire exclamatif-interrogatif peut être aidant s'il pose une question claire à l'étudiant ; il peut aussi être encourageant : « bravo ! » est certes encourageant pour l'étudiant. Le sixième type de commentaire est un constat qui indique à l'étudiante et étudiant que quelque chose va ou ne va pas dans son travail. L'étudiant, toutefois, doit

faire un effort pour transposer le constat en commentaire mélioratif qui va lui permettre d'améliorer ses prochains travaux : le commentaire « lien absent » suppose qu'il doit y avoir un lien. Pourtant, ce qui est donné comme information à l'étudiant, c'est que le lien était absent dans son texte, il n'était pas écrit qu'il fallait ajouter un lien. C'est ce que demande le septième et dernier type de commentaire : le commentaire mélioratif. Son nom le dit : il propose une amélioration que peut suivre – ou non – l'étudiant.

Ces commentaires, pour être aidants, doivent donner des pistes de compréhension pour le travail qui est évalué et d'autres pistes pour faire mieux la prochaine fois. Les étudiantes et étudiants pourront alors se retourner vers ces commentaires pour préparer pour la prochaine évaluation, dans ces conditions. Une bonne rétroaction aide à faire mieux la prochaine fois si l'enseignante et enseignant propose aux étudiantes et étudiants de relire les commentaires ou de réécouter l'enregistrement pour se préparer, en vue de la prochaine évaluation (Roberge, 2017b).

#### **3.4.4 La réception des travaux corrigés par les étudiantes et étudiants**

Quand on regarde le type d'évaluation pratiqué par les enseignantes et enseignants, les commentaires qu'ils rédigent et le peu de temps qu'ils accordent à la réception des copies corrigées par les étudiantes et étudiants, on n'a pas nécessairement à s'étonner que ces derniers accordent peu d'importance à comprendre leurs réussites et leurs échecs (Roberge, 2008 ; Roberge, Ménard et Croteau, 2015 ; Roberge et Roberge, 2015 ; Roberge, 2017b). Tout le travail de correction et d'annotation n'a de sens que si les enseignantes et enseignants prennent le temps de remettre les copies corrigées en classe et octroient du temps pour y revenir.

## 4. Le sentiment d'efficacité personnelle

La recherche indique que le sentiment d'efficacité personnelle (SEP), lequel est la base de la motivation et de l'engagement, fait référence à la capacité que croit avoir – ou non – une personne pour réussir une tâche donnée, dans un contexte donné ; ce sentiment fait également référence aux résultats obtenus par les actions posées (Bandura, 2003 ; Gaudreau, 2013). On ne parle pas du SEP de façon générale puisqu'il est associé à une tâche précise : puisqu'il est associé à une tâche précise, un individu pourrait réussir cette dite tâche dans un contexte, mais ne pas réussir la même tâche dans un autre contexte. « Une personne qui croit en ses possibilités de réaliser une tâche difficile la traite comme un défi à relever plutôt que comme un obstacle à surmonter, ce qui augmente normalement son intérêt et sa motivation face à la situation » (Fournier-Plouffe, 2019, p. 4).

Si le SEP n'existe pas explicitement pour le milieu de l'éducation, le lien est facile à faire. Ainsi, si une étudiante et étudiant ne croit pas en ses chances de réussir une évaluation, fortes sont les chances qu'elle ne soit effectivement pas réussie, peu importe que les raisons de cet échec soient extrinsèques ou intrinsèques. Cette croyance influence donc les choix des étudiantes et étudiants, la persévérance ou la résilience dont ils peuvent faire preuve ou même les efforts qu'ils vont fournir. Toute leur vie d'étudiant en sera affectée, que ce soit dans leurs choix de programme d'études et de carrière, de temps passé aux études, de notes obtenues. En ce sens, le sentiment d'efficacité personnelle va dans le sens de la motivation scolaire et de l'engagement. Il est lié à la capacité de l'être humain de croire en soi et, en ce sens, les conceptions autour de la perception de soi sont complexes à définir parce qu'elles sont près les unes des autres : concept de soi, confiance en soi, compétence alléguée, etc. (Pajares, 1996).

Il faut donc entraîner l'étudiante et étudiant à une pratique réflexive pour qu'il pose un jugement éclairé sur ses compétences : plus une étudiante et étudiant sait qu'il est capable de réussir, plus il aura envie de prendre des risques pour y arriver. À contrario, un faible SEP peut mener à un certain désengagement de la tâche à effectuer : une étudiante et étudiant qui éprouve des difficultés à réaliser une tâche sera porté à croire qu'il n'y arrivera jamais ; en ce sens, on peut penser que ces pensées sont constamment les mêmes, alimentant les pensées négatives jusqu'à mener l'étudiante et étudiant à un comportement d'évitement ou au développement d'une certaine anxiété

de performance (Fournier-Plouffe, 2019). L'étudiante et étudiant est toujours devant un choix qui aura un impact sur sa réussite : il s'engage et persévère ou il ne s'engage pas et abandonne (Fernandez, 2015). Ainsi, il utilise les « stratégies d'apprentissage qui lui conviennent et lui permettent de répondre aux exigences de l'activité pédagogique proposée » (Viau, 2009, p. 52). Évidemment, si l'étudiante et étudiant ne connaît pas les stratégies d'apprentissage qui sont efficaces pour lui, la réalisation de l'activité sera laborieuse, voire impossible, jouant, du coup, sur son SEP, alimentant les sentiments négatifs qu'il pourrait entretenir à l'endroit de ce type d'activités. C'est dans cet esprit de SEP négatif que se manifestent les stratégies d'évitement, lesquelles ne lui permettront pas « de réaliser des apprentissages significatifs et qui ne contribueront pas à le rendre compétent » (Picard, 2020, p. 12). On le voit : il s'agit là d'un cercle vicieux dont il sera difficile de se sortir.

Le SEP comporte aussi un effet émotionnel : si l'étudiante et étudiant ne se donne pas droit à l'erreur, « l'obtention de mauvaises notes à répétition développe un sentiment d'incompétence scolaire qui bloque le processus d'apprentissage » (Héту, 2019, p. 4). Cette émotion peut être liée à nombre de facteurs : l'environnement familial, les cercles amicaux ou scolaires ainsi que certaines habitudes de vie ; toutefois, les succès et les échecs dans le passé exercent une influence marquante sur le développement du SEP.

Même si le SEP n'a pas été étudié particulièrement dans les classes du collégial, il est possible de tenir compte des quatre sources contribuent au développement du sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 2003) : 1) la maîtrise personnelle, 2) l'état physiologique et émotionnel, 3) l'apprentissage social et 4) la persuasion par autrui. Premièrement, les expériences de maîtrise personnelle ont lieu lorsque l'étudiante et étudiant a du succès dans une tâche donnée. Ce sont ces expériences de réussite qui auront le plus d'impact sur le développement de son sentiment d'efficacité, notamment par le fait que plus l'étudiante et étudiant sait qu'il est capable de réussir, plus il aura envie d'essayer et de prendre des risques pour y arriver. En contexte d'évaluation, « il est donc préférable d'opter pour la réalisation de plusieurs petites évaluations, qui offrent la possibilité aux étudiants de vivre plusieurs succès » (Gaudreau, 2013, p. 19). Ces petites évaluations, comme l'indique Gaudreau, doivent aussi ressembler aux exercices faits en classe : l'évaluation ne doit pas constituer une surprise pour l'étudiant et étudiante. Il serait aussi possible, dans la perspective de la conception universelle de l'apprentissage (CUA), de proposer différentes

modalités d'évaluation pour offrir à toutes les étudiantes et étudiants différentes façons de montrer leurs compétences.

Deuxièmement, les états physiologiques et émotionnels jouent aussi un rôle déterminant : comment croire qu'il a les capacités de réaliser une évaluation si l'étudiante et étudiant tremble ou qu'il a les mains moites, qu'il suppose qu'il n'aura pas le temps de compléter l'évaluation, qu'il démontre des comportements qui sont facilement associés à une certaine vulnérabilité ou à un niveau de stress difficilement contrôlé ? « Favoriser les émotions positives chez les étudiants suppose également d'éviter les évaluations surprises ou des évaluations trop longues qui ne leur permettent pas de bien se préparer ni de se sentir en confiance : la simple anticipation d'une évaluation à une date inconnue, par son caractère imprévisible, génère, en elle-même, de l'anxiété, à l'instar de l'anticipation du manque de temps pour terminer une évaluation » (Fournier-Plouffe, 2019, p. 5). À l'opposé, une évaluation à laquelle l'étudiante et étudiant prendrait plaisir pourrait contribuer à développer son sentiment d'efficacité. Pour arriver à ce que les étudiantes et étudiants vivent des moments heureux lorsqu'il est question d'évaluation, lesquels auront une influence sur leur SEP, Fournier-Plouffe fait les recommandations suivantes : communiquer à l'avance la date et le contenu des évaluations, faire connaître les critères de correction, utiliser (et présenter) une grille de correction critériée et fournir des « commentaires aidants personnalisés [qui] soutiennent grandement l'étudiante et étudiant dans la compréhension de ses erreurs à la suite d'une évaluation, tout comme dans le repérage des améliorations qu'il peut apporter aux évaluations subséquentes » (Fournier-Plouffe, 2019, p. 5).

Troisièmement, les expériences vicariantes se définissent comme un apprentissage de construction par l'observation : l'étudiante et étudiant construit ses propres croyances au sujet de son efficacité personnelle en les comparant avec celles des autres qui ont du succès. En classe, le partage joue un rôle déterminant pour amener les étudiants à coconstruire ces expériences de succès, « les pairs étant aptes à s'enseigner les uns les autres » (Fournier-Plouffe, 2019, p. 5). L'enseignante et enseignant a une certaine responsabilité dans le développement de l'apprentissage social des étudiantes et étudiants en proposant des moments où les étudiantes et étudiants mettent en commun leurs réussites. D'un autre côté, il peut trouver les moyens de taire les moments où la réussite n'est pas nécessairement au rendez-vous, notamment en évitant de rendre publiques les moyennes obtenues aux



évaluations sur les plateformes de notes (Fournier-Plouffe, 2019) ou en ne mettant pas l'accent sur les erreurs commises par les étudiantes et étudiants lors de la remise des travaux corrigés.

Quatrièmement, la persuasion verbale tient dans les contacts avec les autres (les étudiantes et étudiants ou les enseignantes et enseignants) qui vont réussir à convaincre l'étudiante et étudiant qu'il possède les compétences pour résoudre le problème ou réussir l'évaluation. On peut croire que le rôle de l'enseignante et enseignant, ici, est primordial, surtout lorsque l'étudiante et étudiant a peu de connaissances dans la discipline ou a connu peu de succès auparavant dans des réalisations semblables. Les conseils prodigués, les encouragements, les questionnements amenant à prendre conscience de façons de faire efficaces, toutes ces composantes peuvent jouer un rôle sur le SEP des étudiantes et étudiants. Néanmoins, « la composante qui a le plus d'effet sur le succès scolaire des étudiants est la confiance qu'a un professeur encore le potentiel de ces derniers » (Fournier-Plouffe, 2019, p. 5) parce qu'il peut (il doit ?) intervenir quand il entend les étudiantes et étudiants se dénigrer : en répétant des phrases comme « je ne suis pas capable », « je n'ai jamais été bon là-dedans », « c'est trop difficile », l'étudiante et étudiant donne une prise à son potentiel de difficulté, ce qui nuit à ses apprentissages et à ses réussites. Ce type de discours interne a un effet direct sur sa performance ; c'est pourquoi la rétroaction positive de l'enseignante et enseignant est importante contribue à renforcer le SEP des étudiantes et étudiants.

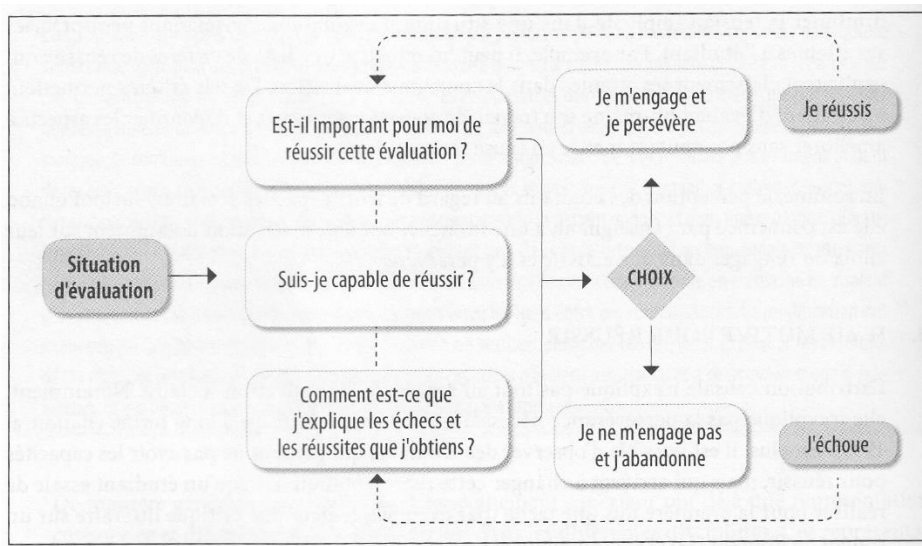


Figure 6. La boucle de renforcement de l'efficacité personnelle

Tous ces éléments constituent une boucle (voir figure 6), en fonction de la réponse aux questions « Est-il important pour moi de réussir cette évaluation ? Suis-je capable de réussir? Comment est-ce que j'explique les échecs et les réussites que j'obtiens ? » (Fernandez, 2015, p. 486). Si l'étudiante et étudiant répond positivement à ces questions, il est devant un choix (il s'engage et persévère / il ne s'engage pas et abandonne) qui aura forcément un impact sur sa réussite. Toutefois, si l'étudiante et étudiant échoue à une activité et qu'il n'arrive pas à en expliquer les raisons, c'est son sentiment d'efficacité personnelle qui s'en trouve négativement affecté.

## **5. La pratique réflexive et la métacognition**

Lison et St-Laurent donnent cette définition à la pratique réflexive : « [elle] 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 et à venir » (2015, p. 313). Dans cet esprit, la pratique réflexive permet de porter un jugement sur ses propres comportements. Si elle est souvent associée au développement d'une pratique professionnelle, il est tout à fait possible de l'associer au développement de toutes pratiques, notamment celles des étudiantes et étudiants en situation d'apprentissage (Bessette, 1998). L'individu devient alors l'objet de sa propre réflexion et cette réflexion peut (ou doit) l'amener à se questionner sur les moyens d'atteindre ses buts.

La difficulté de la pratique réflexive tient au fait que ce processus n'est ni inné ni automatique. Dans le réseau scolaire, « le développement de la pratique réflexive et des habiletés métacognitives favorise celui de la capacité d'autoévaluation 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. Sans doute que l'apport d'un soutien (une enseignante et enseignant, un pair, un mentor) facilite le développement d'une pratique réflexive efficace (Lison et St-Laurent, 2015).

Si la pratique réflexive commence par l'observation du passé, il importe d'amener les étudiantes et étudiants à se projeter dans le futur : que savent-ils de leur façon de faire qui pourra leur être utile ? Comment garder une façon de faire qui soit efficace ? Comment changer celle qui ne l'est pas ou qui l'est moins ? Comment amener les étudiantes et étudiants à dépasser le simple rappel par la narration des événements pour les placer dans une

situation où ils pourront véritablement agir sur leurs habitudes d'études ou de travail, qu'elles soient jugées efficaces ou non ? Comment aider ceux qui n'y arrivent pas ? Quelles sont les raisons qui pourraient expliquer ces difficultés ? Bénéficier d'un accompagnement adéquat, voire un encadrement plus explicite, permet aux étudiantes et étudiants de dépasser les idées reçues ; 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, puisque, selon Lison et St-Laurent (2015), les étudiantes et étudiants recherchent d'abord l'approbation de leurs enseignantes et enseignants et de leurs camarades de classe. On peut penser que la modélisation, offerte par l'enseignante et enseignant, permet aux étudiantes et étudiants d'avoir un guide pour effectuer un travail de pratique réflexive : sur quoi doit-elle porter ? Comment y arriver ? (Picard, 2020).

La pratique réflexive et le développement de leurs habiletés métacognitives permettent donc aux étudiantes et étudiants de porter un regard sur certaines de leurs habitudes de travail ou d'études, et de tirer des conclusions quant aux échecs, aux réussites, aux difficultés ou leurs facilités. C'est la mise en place de stratégies métacognitives qui permet aux étudiantes et 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). On peut alors souhaiter que certaines de ces stratégies deviennent transférables d'une discipline à l'autre, si les étudiantes et étudiants arrivent à porter un regard juste sur leur travail d'apprenant (valeur de la tâche).

Parce qu'elles sont à la base de tout apprentissage, les stratégies d'apprentissages relèvent du domaine de la métacognition, c'est-à-dire la connaissance qu'une personne possède sur ses propres processus mentaux, ce qu'on appelle généralement la régulation de la cognition (Bélec, 2018). Celle-ci « réfère à un processus cyclique en trois phases chez la personne qui doit réaliser une tâche mentale : l'anticipation de la tâche (planification), le contrôle de la tâche (*monitoring*) et l'ajustement en cours de tâche ou en prévision de la prochaine » (Bélec, 2018, p. 15).

Les trois facteurs de la motivation (voir la section sur la motivation) que sont les perceptions de la valeur, de la compétence et de la contrôlabilité sont liés à la métacognition, c'est-à-dire la représentation qu'un individu a de ses connaissances, du contrôle qu'il a sur lui-même, ainsi que sur ses stratégies d'apprentissage (Tardif, 1992). Toutefois, face à des tâches plus complexes, un individu pourrait ne pas avoir développé les stratégies nécessaires pour y arriver et ne pas savoir comment arriver, éventuellement, aux résultats souhaités. Sachant cela, les enseignantes et enseignants peuvent mettre en place des activités permettant aux étudiantes et étudiants « de développer leurs stratégies métacognitives et leur capacité à identifier 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). Les stratégies métacognitives demandent aux étudiantes et étudiants de « prendre du recul par rapport à une activité » (Viau, 2009, p. 58). En cours de réalisation, les étudiantes et étudiants évaluent « constamment l'efficacité des stratégies cognitives qu'ils adoptent afin de les ajuster au besoin » (Viau, 2009, p. 58). Toutefois, beaucoup d'apprenants ont tendance à élaguer la dernière étape, celle qui consiste à évaluer leur propre travail et les moyens pris pour le réaliser (Viau, 2009). Pour que la métacognition soit efficace, il faut d'abord que l'apprenant « soit capable d'évaluer les raisons pour lesquelles il n'arrive pas aux résultats espérés [...] [et] il faut qu'il ait la volonté de s'ajuster » (Bélec, 2018, p. 15).

Or, pour y arriver, les étudiantes et étudiants doivent utiliser plusieurs stratégies d'apprentissage différentes en vue de travailler mieux au lieu de refaire constamment les mêmes processus (Roberge, 2016) et l'enseignante et enseignant doit les aiguiller dans ces choix. Contrairement à ce que les étudiantes et étudiants peuvent penser, il ne s'agit pas nécessairement de travailler plus fort pour réussir, il s'agit de travailler différemment. On peut penser que « travailler mieux » est la preuve d'un certain engagement cognitif (Viau, 2009), métacognition et motivation allant souvent de pair. L'autorégulation, dans ce contexte, est un « processus où l'interaction de l'étudiant avec son environnement (notamment social) lui permet de construire ses connaissances » (Bélec, 2018, p. 16) ; il appartient donc à l'étudiante et étudiant d'avoir envie d'en faire bon usage.

Bélec (2018, p. 16) résume cinq facteurs proposés à l'origine par Sannier-Bérusseau et Buysse (2015) qui se révèlent être efficaces pour développer la métacognition, l'apprentissage autorégulé (tableau 6).

Tableau 6. Facteurs efficaces pour le développement de l'apprentissage autorégulé

1. Amener les étudiants à avoir besoin d'utiliser des stratégies d'apprentissage pour agir sur la perception d'utilité de celles-ci, notamment en leur fournissant des buts significatifs.
2. Donner la place d'honneur à la métacognition, où elle constituera un sujet de discussion et de réflexion structurante.
3. Mettre en place des moyens pour protéger la motivation scolaire et affective le plus possible.
4. Offrir aux étudiants l'occasion d'interagir activement afin de provoquer un conflit cognitif porteur de rétroactions et afin d'augmenter leur sentiment d'efficacité personnelle ;
5. Créer un espace où les étudiants doivent être autonomes et leur donner les moyens de l'être.

Ce qu'on comprend de ces propositions, c'est qu'il faut donner des tâches signifiantes et complexes aux étudiantes et étudiants pour qu'ils aient envie de développer leurs stratégies d'autorégulation, tout en les accompagnant dans cette tâche. C'est souvent par cette voie que les étudiantes et étudiants arriveront à développer leurs pratiques réflexives (Bélec, 2018) et ainsi, développer une forme d'autonomie.

En résumé, la maturité d'apprentissage, la motivation, l'évaluation, le sentiment d'efficacité personnelle, la pratique réflexive et la métacognition concourent à faire d'un individu une étudiante et étudiant à part entière : « L'étudiant efficace ne serait donc pas nécessairement celui qui dispose de telle ou telle stratégie, mais bien celui qui exerce sur ses propres manières d'apprendre une réflexion lui permettant de les adapter, celui donc qui développe davantage des activités métacognitives » (Parmentier et Romainville, 1998, p. 77). Les théories présentées dans ce deuxième chapitre sont en lien avec l'utilisation d'un questionnaire d'attribution causale, lequel permet, comme son nom l'indique, d'identifier des causes aux succès, aux réussites, aux difficultés rencontrés par les étudiantes et étudiants au cours de leurs études. Ce questionnaire veut permettre, donc, d'entraîner les étudiantes et étudiants à être de meilleurs apprenants.



## Chapitre III

### méthodologie

---

La première partie de ce chapitre présente d'abord les caractéristiques théoriques du type de recherche que nous avons entrepris. La deuxième partie présente, de façon théorique, les instruments de recherche que nous avons utilisés. Les troisième et quatrième parties de ce chapitre sont consacrées à l'organisation et au déroulement de la recherche. Finalement, nous rappelons les objectifs de notre recherche et les nouveaux objectifs qui ont découlé des changements rendus nécessaires par la pandémie et l'enseignement à distance.

#### **1. Type de recherche adopté**

Nous avons expliqué dans le premier chapitre, qui traite de notre problématique, que l'utilisation du questionnaire d'attribution causale (QAT) pourrait permettre aux étudiantes et étudiants de développer leur pratique réflexive et de là, leur maturité d'apprentissage. Comme nous voulions analyser ce que les étudiantes et étudiants comprenaient de cet outil et comment ils s'appropriaient les questions posées par le QAT pour éventuellement les intégrer à une pratique réflexive devenue une habitude, bref comment ils vivent leur *métier d'apprenant*, la recherche qualitative s'est imposé d'elle-même puisqu'elle désigne une recherche qui analyse « le comportement observable des personnes » (Deslauriers, 1991, p. 6) dans le « milieu naturel » des individus (Deslauriers, 1991 ;

Savoie-Zajc, 2000). Ainsi, notre recherche s'inscrit dans le cadre défini par Mayer et Ouellet (1991) puisque « le problème qui fait l'objet de la recherche doit être justifié par un besoin reconnu de la communauté » (p. 35), tant celle des chercheurs que celle du milieu scolaire : une recherche est « jugée valide et crédible si les gens qui y ont contribué s'y reconnaissent » (Savoie-Zajc, 2004, p. 125).

La recherche qualitative, et l'analyse qualitative qui en découle, permettent de travailler sur des mots, sur les propos tenus par les participants (Huberman et Miles, 1991). Les « mots » peuvent être recueillis de plusieurs façons : entretiens, observations, extraits de documents ou enregistrements et sont plus ou moins « traités » avant leur utilisation (notamment par la dictée, la transcription ou la révision). La recherche qualitative désigne normalement la recherche qui « produit et analyse des données descriptives [...] et le comportement observable des personnes. » (Deslauriers, 1991, p. 6), ce qui permet de « comprendre le sens de la réalité des individus » (Savoie-Zajc, 2004, p. 127). L'analyse qualitative travaille avec peu de cas parce que la visée première est l'approfondissement et la compréhension fine d'un phénomène (Mayer et Ouellet, 1991 ; Huberman et Miles, 1991 ; Gaudreau, 2011). La recherche qualitative ne « quantifie » pas les données, laissant cela justement à l'analyse quantitative ; elle s'intéresse plutôt à des cas et à des échantillons plus restreints, mais étudiés plus en profondeur (Deslauriers, 1991). La distinction entre l'analyse qualitative et l'analyse quantitative se situe dans « ce qui apparaît souvent ; la fréquence est le critère. Dans l'analyse qualitative, l'important implique la nouveauté, l'intérêt, la valeur d'un thème, c'est-à-dire sa présence ou son absence. » (Mayer et Ouellet, 1991, p. 479) ; une analyse peut très bien se situer entre ces deux possibilités puisque la caractéristique de l'analyse qualitative est l'inférence fondée sur la présence d'un indice (lié aux thèmes, aux mots, etc.), non sur la fréquence de son apparition (Bardin, 1993 ; Patton, 2002 ; Savoie-Zajc, 2004).



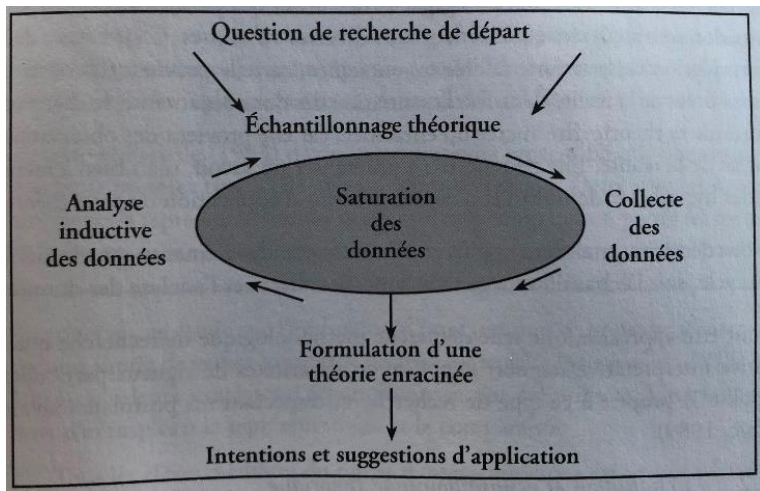


Figure 7. Démarche de recherche qualitative/interprétative

Comme le montre la figure 7 (Savoie-Zajc, 2004, p. 129, inspiré de Lincoln et Guba, 1985), la recherche qualitative prend naissance dans une question de recherche de laquelle découle le cadre théorique. La collecte de données et leur analyse constituent un cycle qui mène à une saturation des données. On dit que les données sont saturées lorsque « des données nouvelles n'ajoutent plus rien à la compréhension du phénomène et que les catégories d'analyse ne sont plus enrichies par l'apport de données supplémentaires » (Savoie-Zajc, 2004, p. 129). Cette situation donne alors lieu à la formulation d'une théorie et de suggestions d'application.

L'analyse qualitative s'effectue dans le « milieu habituel » des individus parce que le chercheur essaie de ne pas bousculer le milieu observé (Deslauriers, 1991). Pour effectuer certaines recherches, le laboratoire était considéré comme le lieu par excellence puisque le chercheur faisait tout son possible pour contrôler les variables et éliminer les contraintes. Toutefois, lorsque le chercheur réussit à aseptiser l'environnement du sujet et à éliminer les biais, le sujet se trouve dans une situation fautive, loin de sa réalité ; quand une personne est interrogée dans son milieu, ses réactions et ses réponses sont plus « vraies », puisqu'elle se trouve dans une « vraie » situation (Deslauriers, 1991). Il est possible, par une plus grande rigueur méthodologique, d'atténuer les biais même si on se trouve dans un milieu habituel. Le chercheur, qui doit donc composer avec la réalité, doit également se « débrouiller » pour tirer le maximum de cet environnement, tout en contournant les obstacles. La recherche qualitative est donc ancrée dans le temps réel des personnes, non dans le temps fictif et expérimental du laboratoire (Deslauriers, 1991).

Certains chercheurs (Mayer et Ouellet, 1991 ; Huberman et Miles, 1991 ; Deslauriers, 1991 ; Savoie-Zajc, 2004) dressent quelques caractéristiques de la recherche qualitative relativement à l'échantillonnage. Pour Mayer et Ouellet (1991), comme pour Huberman et Miles (1991), il est difficile, lorsqu'on fait de l'analyse qualitative, de considérer beaucoup de cas. Il s'agit de « petits échantillons, généralement non probabilistes, donc ne permettant pas la généralisation. » (Mayer et Ouellet, 1991, p. 40). En fait, il ne s'agit pas là d'une « faiblesse » de l'analyse qualitative, bien au contraire, puisque tout dépend de ce que le chercheur veut expliquer (Huberman et Miles, 1991). Les personnes qui constituent l'échantillon ont été choisies, non pas sur une base statistique du bassin de population dont elles proviennent, mais plutôt parce qu'elles « témoignent d'une façon intéressante et pertinente de l'objet d'étude. » (Mayer et Ouellet, 1991, p. 40). Ce qui importe, c'est que les gens choisis par l'échantillonnage apportent le maximum d'informations ; ce n'est pas la taille de l'échantillonnage qui importe, c'est « qu'il produise de nouveaux faits » (Deslauriers, 1991, p. 58). Ce choix de l'échantillonnage s'insère donc dans le choix d'une méthode de recherche qualitative ; c'est ce qui permet de traiter de *l'universel* ou du *particulier* (Mayer et Ouellet, 1991). *L'universel* traite des traits communs à toute une communauté, par exemple des groupes naturels comme une classe ou une équipe sportive (Savoie-Zajc, 2004) alors que le *particulier* concerne des caractéristiques propres à un objet, bien qu'il soit possible de tirer quelques conclusions communes. Ainsi, le choix de l'échantillonnage oblige le chercheur à décider du milieu et des événements liés aux personnes à rencontrer (Huberman et Miles, 1991), bien qu'il soit possible de modifier l'échantillonnage en cours de recherche.

Globalement, on pourrait dire que la recherche qualitative traite des données difficilement quantifiables, tout en ne rejetant pas d'emblée certains calculs mathématiques, comme les statistiques ; ceci veut dire que l'analyse qualitative ne met évidemment pas ces résultats statistiques au premier plan. L'analyse qualitative « se concentre plutôt sur l'analyse des processus sociaux, sur le sens que les personnes et les collectivités donnent à l'action, sur la vie quotidienne, sur la construction de la réalité sociale. » (Deslauriers, 1991, p. 6). Donc, la théorie de l'analyse qualitative tient en trois mots : « décrire, comprendre, expliquer » (Deslauriers, 1991, p. 15).

Pour notre recherche, il était clair, dès le départ, que nous ne voulions pas faire une étude statistique sur les résultats obtenus par les étudiantes et étudiants à la suite de la complétion d'un questionnaire d'attribution causale. Plutôt que de nous intéresser à ces corrélations, nous voulions comprendre et décrire la compréhension que les

étudiantes et étudiants avaient du « métier d'étudiant », de leurs façons de se préparer aux différentes évaluations et dans quelles mesures l'utilisation d'un questionnaire d'attribution causale pouvait les guider vers le développement de l'autonomie et de la maturité d'apprentissage. En ce sens, nous rejoignons tout à fait les définitions que nous avons regroupé en début de chapitre, parce que « les recherches qualitatives explorent des phénomènes à partir des points de vue des personnes en interprétant leurs propos, leur conduite ou leurs productions » (Gaudreau, 2011, p. 84). Nous voulions « interpréter » les résultats obtenus lors de nos observations et des rencontres avec les étudiantes et étudiants, en groupe ou de façon individuelle, afin de pouvoir comprendre leurs façons d'étudier et comment l'utilisation du QAT pouvait les aider. Les observations et les entrevues semidirigées que nous avons mené ont donné lieu à des transcriptions, à des *verbatim*, qui constituent notre premier matériau. La première raison d'être de notre recherche est son intérêt pour mieux outiller les étudiantes et étudiants dans le développement de leur pratique réflexive, de leur motivation, de leur sentiment d'efficacité personnelle pour, éventuellement, développer leur maturité d'apprentissage.

Les remarques faites par Huberman et Miles (1991), Mayer et Ouellet (1991), Deslauriers (1991) et Savoie-Zajc (2004) sur la taille des échantillonnages nous conviennent bien : il aurait été impossible de mener à bien une recherche qualitative avec un plus grand nombre d'intervenants parce que la quantité de données qui auraient été recueillies aurait été tellement volumineuse qu'il n'aurait pas été possible d'en faire une analyse qui leur aurait rendu justice. Et comme nous voulons analyser ce que disent les étudiantes et étudiants sur leurs méthodes d'études et l'utilisation du questionnaire d'attribution causale en situation réelle de classe, il n'était pas question d'organiser notre recherche en laboratoire. Nous avons donc un échantillonnage non probabiliste : les groupes et les étudiantes et étudiants choisis ne seront pas nécessairement représentatifs de la population collégiale. Nous avons choisi un nombre restreint d'enseignantes et enseignants qui ont construit un questionnaire d'attribution causale à utiliser en classe, puis nous avons rencontré les étudiantes et étudiants de ces enseignantes et enseignants pour savoir ce qu'ils pensaient de l'utilisation du QAT ; nous sommes donc allée sur le terrain, dans le « milieu naturel » des enseignantes et enseignants et des étudiantes et étudiants. Et puisque notre recherche s'attarde à un sujet peu exploré de la didactique, nous étions certaine que chacune des rencontres apporterait de

nombreux faits nouveaux, ce qui est le propre de la recherche qualitative (Deslauriers, 1991 ; Huberman et Miles, 1991 ; Mayer et Ouellet, 1991 ; Savoie-Zajc, 2004 ; Gaudreau, 2011).

La nature même de notre recherche nous a orienté vers l'analyse qualitative : analyser les explications fournies par les étudiantes et étudiants ne relève pas de la statistique, mais plutôt de la description, de l'analyse, de l'observation ; notre recherche exclut, d'emblée, les calculs statistiques (Deslauriers, 1991 ; Huberman et Miles, 1991). En recherche qualitative, la validité ne s'exprime pas par la généralisation des résultats comme en recherche quantitative. Nous appliquerons par conséquent le concept d'extrapolation proposé par Patton (2002), lequel signifie que des réponses semblables fournies dans un contexte semblable permettent de tirer des conclusions intéressantes et valides. La triangulation des données sera assurée par la variété des sources de données différentes ainsi que de nature différente. De plus, elles seront collectées dans des temps différents. Dans cette recherche, il sera question du travail d'équipe avec les enseignantes et enseignants pour la construction du questionnaire d'attribution causale propre à leur discipline, d'entrevues de groupes avec les groupes de ces enseignantes et enseignants, puis d'entrevues semidirigées avec 25 étudiantes et étudiants, pendant les deux ou trois ans que durent leurs études. Les trois mots de Deslauriers (1991), que nous avons déjà cité et qui décrivent l'analyse qualitative, reprennent tout à fait l'idée de base de notre recherche : « décrire, comprendre, expliquer » (p. 15).

## **2. Instruments de recherche**

Pour la cueillette des données, plusieurs méthodes peuvent être employées pour tirer le maximum d'informations possibles, les forces des unes compensant les faiblesses des autres (Savoie-Zajc et Karsenti, 2004). Nous avons choisi le groupe de travail, le groupe de discussion et l'entrevue semidirigée, ainsi que deux méthodes pour analyser nos données, la transcription des protocoles et l'analyse de contenu.

Afin d'avoir accès à tout le matériel produit et de nous libérer l'esprit, il est nécessaire d'enregistrer, vidéo et audio, les différentes rencontres de groupes de discussions et d'entrevues semidirigées. L'utilité du matériel

d'enregistrement vidéo et audio n'est plus à démontrer, à condition d'avoir obtenu l'aval des participants. Toutefois, le chercheur doit être conscient que certains sujets pourraient être réticents à voir leurs propos enregistrés (Poisson, 1990). C'est au chercheur de rassurer le sujet en lui expliquant clairement ce qu'il compte faire du contenu des enregistrements (Deslauriers, 1991). Dans d'autres cas, l'utilisation d'une caméra vidéo peut être limitative, parce que l'image ne rend pas compte de la complexité de la scène et représente plutôt un complément à une observation globale réelle. Le chercheur ne doit pas perdre de vue que le visionnement et la transcription des enregistrements vidéos et l'écoute des bandes audios rendent le travail d'observation de données plus long (Poisson, 1990), mais tellement riche. D'un point de vue pratique, l'enregistrement audio et vidéo libère le chercheur de prendre des notes qui pourraient ne pas représenter exactement les propos tenus par les participants.

Lorsque c'est possible, il est aussi souhaitable que le chercheur récupère tout le matériel disponible : documents divers émanant du sujet, photos, ouvrages, etc. Toutes ces données peuvent éventuellement servir à effectuer le travail d'analyse, ou, au moins, à faciliter cette tâche (Poisson, 1990).

Finalement, le temps à passer sur le terrain est trop important pour négliger sa préparation. De plus, il ne faut pas rejeter d'emblée des données qui semblent hors sujet, mais qui peuvent s'avérer utiles par la suite.

## **2.1 Le groupe de travail**

Le groupe de travail consiste en un « rassemblement de personnes travaillant à une même tâche, en vue d'un perfectionnement ou de l'atteinte d'objectifs communs de formation » (Legendre, 2005, p. 726). Il peut servir à prévoir les développements futurs d'un sujet ou « établir des buts ou des objectifs à viser pour résoudre un problème ou améliorer une situation » (Gaudreau, 2011, p. 143).

Dans le cadre de notre recherche, le groupe de travail s'est réuni à la session d'automne 2019, la toute première consacrée à la recherche. Il était constitué des cinq enseignantes qui, ensemble, ont construit un questionnaire d'attribution causale différent, à utiliser dans leurs cours de la session d'hiver 2020. Parce que les enseignantes ont bénéficié d'une libération d'une partie de leur tâche d'enseignement pour participer à la recherche, leur identité n'est pas anonyme et elles sont identifiées par leur nom.

## 2.2 Le groupe de discussion

Le groupe de discussion permet au chercheur de poser des questions, plus ou moins dirigées, à un nombre restreint de participants qui, tous ensemble, participent à la discussion. Le groupe de discussion ne vise pas à ce que tous les membres du groupe s'expriment à chaque question (Gaudreau, 2011). Les groupes peuvent être homogènes (même âge, même emploi, etc.) ou hétérogènes. Les résultats obtenus ne sont alors pas les mêmes. Selon ce que le chercheur veut obtenir comme données, les questions seront ouvertes, semi-ouvertes ou fermées (Gaudreau, 2011). Elles seront également liées au cadre théorique de la recherche.

Le groupe de discussion permet aux interviewés d'être influencés par les propos émis par les autres participants, ce qui peut enrichir les propos. Un groupe de discussion peut être formé de 10 à 15 personnes, si le chercheur veut donner à tous la chance de s'exprimer (Gaudreau, 2011) dans un laps de temps qui convient au nombre de questions à poser et au nombre de personnes qui y participent.

En plus de l'enregistrement des rencontres, quelques pistes peuvent être utiles pour observer efficacement : la prise de notes, l'utilisation efficace du matériel, la gestion du matériel, l'utilisation judicieuse du temps (Poisson, 1990). L'observateur peut avoir recours au carnet de notes, même s'il semble évident qu'un observateur ne peut pas tout prendre en notes. Même si la quantité des notes est mineure par rapport à l'ensemble des données compilées, elle est tout de même très importante. Toutefois, le chercheur doit choisir ce qu'il note, en fonction de ce qu'il observe. Être systématique facilite les choses, tant dans la prise de notes que dans le dépouillement des données, éventuellement. Le fait de prendre en note les entretiens imprévus peut aussi être utile : ceux-ci sont souvent très riches en données de toutes sortes (Poisson, 1990).

C'est donc dire que la discussion de groupe constitue une méthode de choix pour apprendre à partir des sujets qui réalisent leur tâche, c'est pourquoi nous avons choisi d'utiliser cette méthode de recherche.

Dans le cadre de notre recherche, deux rencontres de groupe de discussion étaient prévues à l'hiver 2020, dans un groupe de chaque enseignante : la première rencontre devait avoir lieu après une première utilisation du QAT en classe, selon le déroulement normal du cours, entre la sixième et la dixième semaine de la session. La seconde rencontre était prévue à la toute fin de la session, autour de la 14<sup>e</sup> semaine.

### 2.3 L'entrevue semidirigée

Le développement des sciences sociales a fait de l'entrevue l'instrument de collecte le plus utilisé (Deslauriers, 1991 ; Savoie-Zajc, 2011). L'entrevue de recherche est une interaction entre des personnes, conduite dans le but de comprendre un phénomène (Savoie-Zajc, 2004 ; Deslauriers, 1991). C'est donc un tête-à-tête entre deux personnes qui parlent et dont l'une transmet des informations à l'autre (Mayer et Ouellet, 1991). C'est une rencontre un peu plus conventionnelle qu'une conversation décousue et impromptue, mais ce n'est pas une conversation construite au hasard, chacune des deux parties connaissant son rôle. Le principe fondamental de l'entrevue est de fournir un cadre à l'intérieur duquel « les répondants exprimeront leur compréhension des choses dans leurs propres termes. » (Deslauriers, 1991, p. 35).

L'entrevue met en scène deux individus : l'interviewé et l'intervieweur. Ce dernier est considéré comme ayant plus de pouvoir, mais il n'est rien sans l'interviewé. De son côté, l'interviewé semble détenir les informations, mais il dépend de l'intervieweur pour les dire. Il s'agit d'une relation d'échange entre des personnes qui se sont engagées dans ce partage de savoir ou d'expertise, et basée sur une confiance mutuelle (Savoie-Zajc, 2004).

Différents types d'entrevues sont possibles, selon le degré de liberté octroyé à la fois par le chercheur et l'interviewé. L'entrevue semidirigée repose sur un thème de recherche défini : l'intervieweur a prévu un plan initial et un certain nombre de questions. L'organisation des questions peut se faire du général au particulier, ou du particulier au général (Ouellet, 1983). Dans ce dernier cas, l'intervieweur commence l'entrevue par « une question très concrète au sujet d'un comportement très spécifique » (Ouellet, 1983, p. 299). Il est tout à fait possible que des questions non prévues au plan initial soient posées par l'intervieweur: les réponses données par l'interviewé guident l'intervieweur vers d'autres questions, d'autres observations qui se rattachent à l'objet d'étude puisque les questions ont été conçues à partir du cadre théorique (Deslauriers, 1991 ; Savoie-Zajc, 2004). C'est un des principes de l'entrevue semidirigée : le chercheur connaît le point de départ et vaguement le point d'arrivée. Entre les deux, il se laisse un peu porter par l'interviewé et guider par son sujet d'étude. L'intervieweur doit être à la fois souple et ferme pour laisser l'interviewé s'exprimer librement, mais le ramener constamment vers le sujet de son étude lorsque nécessaire (Poisson, 1990). Les bonnes questions attirent les bonnes réponses et il faut éviter les

questions fermées qui demandent *oui* ou *non* comme réponses (Deslauriers, 1991). Comme le suggère Savoie-Zajc (2004), les thèmes peuvent être abordés en fonction des réponses fournies par l'interviewé, bien qu'une « certaine constance [doit être] assurée d'une entrevue à l'autre, même si l'ordre et la nature des questions, les détails et la dynamique varient » (p. 133).

L'intervieweur doit, en tout temps, respecter l'individu qui a accepté de participer à son étude en lui accordant une entrevue. Le chercheur doit accepter de façon inconditionnelle ce que dit l'interviewé (Deslauriers, 1991), ce qui n'empêche pas le chercheur d'exercer un doute critique face à la personne interviewée et de valider certaines réponses par d'autres questions semblables s'il croit que le sujet déforme la réalité (Poisson, 1990). La recherche d'objectivité est aussi importante pour le chercheur qui doit être critique envers lui-même et ne pas proposer des réponses à l'interviewé. C'est pourquoi Poisson (1990) suggère fortement de ne pas « aider » l'interviewé s'il cherche ses mots ou si des grands silences surviennent pendant l'entrevue, au moment où le sujet cherche ses idées. L'aider à trouver ses mots peut parfois l'aiguiller sur une autre piste que celle où il voulait aller, en réalité.

Même si l'entrevue semidirigée s'effectue dans un cadre précis, les conversations informelles peuvent donner de précieux résultats et dédaigner ces renseignements obtenus d'une façon moins conventionnelle serait une erreur (Deslauriers, 1991).

En bref, l'entrevue est une rencontre entre deux personnes liées par un thème ; l'une désire en savoir davantage et l'autre peut lui en parler. L'intérêt de l'entrevue semidirigée est qu'en parlant, le sujet peut dire beaucoup de choses sur le thème et que les questions, même si certaines sont prévues à l'avance, se construisent au fur et à mesure des interventions.

Dans le cadre de notre recherche, trois entrevues semidirigées étaient prévues, avec les 25 participants qui souhaitaient continuer à participer à la recherche après les rencontres de groupes prévues à l'hiver 2020 : au début de la session d'automne 2020, puis lors de la session d'hiver 2021 et une dernière fois à la session d'automne 2021.

La discussion de groupe et l'entrevue semidirigée ont été utilisées dans un contexte propre à notre recherche. Il était évident à nos yeux que, pour comprendre l'utilisation que les étudiantes et étudiants allaient faire du



questionnaire d'attribution causale de façon autonome, à la suite de son utilisation de façon structurée dans le cadre d'un cours. C'est par la discussion de groupe que nous avons pu prendre connaissance de l'utilisation structurée du QAT dans le cadre du cours. C'est par l'entrevue semidirigée que nous avons pu compléter la discussion de groupe étant donné que les entrevues se sont déroulées avec les étudiantes et étudiants participants, une fois la session terminée. Nous avons tenu compte de la suggestion de Deslauriers (1991) qui conseillait de commencer par des questions sur une tâche précise. C'est pourquoi nos questions ont d'abord porté sur les habitudes d'études des étudiantes et étudiants pour ensuite aborder l'utilité du QAT.

## **2.4 La transcription, la segmentation et la codification des protocoles**

Comme les discussions de groupe et les entrevues sont riches en contenu, elles représentent le matériau de base avec lequel le chercheur travaille. Pour être efficace, le chercheur travaille à partir des enregistrements effectués et transcrit, en tout ou en partie, le contenu des entretiens. C'est ce qu'on appelle la transcription des protocoles.

Le travail de transcription peut paraître long et ennuyeux : « [...] faire jouer le magnétophone, transcrire, faire reculer la cassette, vérifier, corriger, écouter plusieurs fois pour comprendre un mot qu'on entend mal, cette opération nécessite une patience d'ange. On s'aperçoit vite à quel point il est important d'aimer son sujet de recherche. » (Deslauriers, 1991, p. 67). Même si, aujourd'hui, l'enregistrement sur cassette n'existe plus et qu'il existe des logiciels qui peuvent transcrire les enregistrements, il faudra que le chercheur prenne du temps pour réécouter les enregistrements tout en lisant les transcriptions pour s'assurer que le logiciel a correctement transcrit les entretiens. Il est aussi possible de faire de la transcription partielle, c'est-à-dire ne transcrire que ce que le chercheur juge important comme il est possible d'écouter les enregistrements et de prendre en note, à l'aide du minutage de l'enregistrement, les moments les plus susceptibles d'être intéressants. Bien qu'il existe plusieurs manières de transcrire les données, ce qu'on en fera par la suite exerce une influence déterminante sur le choix de transcrire entièrement ou non les entrevues. Quoi qu'il en soit, c'est souvent au moment de la transcription des différents entretiens qu'émerge le début de l'analyse, à la lueur des commentaires formulés par les participants.

Selon la recherche effectuée, les chercheurs ne fonctionnent pas nécessairement de la même façon pour transcrire les entretiens (Huberman et Miles, 1991). Les chercheurs en linguistique ou science du langage, par exemple, doivent transcrire les propos avec l'accent du locuteur, ses hésitations ou ses erreurs. Dans d'autres cas, c'est plutôt la progression de la pensée qui importe : le chercheur peut alors ne pas tenir compte des silences ou des hésitations. Quelques principes, toutefois, doivent guider la transcription des entretiens : le document écrit doit rendre justice à ce qui s'est réellement passé, aux propos tenus par les différents interlocuteurs, tout en étant réalisé dans une langue simple et lisible.

Une des particularités de la recherche qualitative est qu'elle fonctionne avec des mots et que ces mots sont plus denses et n'acquièrent leur sens qu'à travers ce qui les suit ou les précède (Huberman et Miles, 1991). Néanmoins, les mots présentent une signification plus dense et « parlent » plus que les chiffres seuls ; afin de « gérer » cette quantité de données, il importe de coder le matériel de terrain, les observations, le matériel à archiver (Huberman et Miles, 1991) puisque « [...] dans la recherche qualitative, tout est affaire de codage. » (Deslauriers, 1991, p. 70). La segmentation et la codification consistent en un processus de transformation des données brutes en unités organisées qui fournissent une description précise du contenu observé (Ouellet, 1983). La segmentation oblige la séparation des propos en plus petites unités de sens (mots, quelques mots, une phrase ou quelques phrases). Quant aux codes, ils sont généralement constitués d'une abréviation attribuée à un segment de phrase, de paragraphe ou de texte en vue d'une classification : « Les codes sont des catégories. Ils découlent généralement des questions de recherche, hypothèses, concepts-clés ou thèmes importants » (Huberman et Miles, 1991, p. 96). Certes, codifier des segments de texte nécessite un certain temps, mais si la définition des catégories est bonne, les codes et les catégories sont un apport incontestable à l'analyse des données qui suivra, notamment pour regrouper les propos qui portent sur le même thème.

Trois types de codes, descriptifs, interprétatifs et explicatifs (inférentiels) (Huberman et Miles, 1991), peuvent être utilisés pour identifier les différents segments des entretiens. Le code descriptif sert à attribuer une information à un segment, en fonction des phénomènes observés. Les codes interprétatifs, eux, servent à analyser et à interpréter ce qui a été codé de façon descriptive. Enfin, le troisième type de codes permet au chercheur de faire

des inférences, de chercher les liens entre les propos codifiés, de dégager un fil conducteur. Dans les faits, les codes sont les mêmes, ce n'est que l'analyse que le chercheur en fait qui différencie leur utilité. Le plus important est que ces codes « renferment une grande quantité de matériel, ce qui rend l'analyse possible » (Huberman et Miles, 1991, p. 98).

Afin que les codes soient efficaces pour le chercheur ou son équipe de recherche, il est impératif d'établir une liste de codes, dès le départ, constituée à partir de l'objectif de recherche, des hypothèses, des questions de recherche, du cadre conceptuel, des zones problématiques ou des variables de l'étude (Huberman et Miles, 1991). Ces codes doivent être créés à partir des noyaux de sens. Ces plus petites unités de sens peuvent être un mot, quelques mots, une phrase ou un groupe de phrases (Deslauriers, 1991). Il est toutefois possible que les codes changent et évoluent au fur et à mesure que se déroule la codification ou même l'expérience sur le terrain (Huberman et Miles, 1991). Certains codes pourraient ne pas réussir à bien catégoriser ce que le chercheur veut démontrer. Dans ces conditions, il faut se débarrasser de ces codes encombrants, comme il est nécessaire d'« inventer » un nouveau code pour représenter une réalité qui n'aurait pas été définie dans la liste des codes établie avant l'observation sur le terrain. Si le code est trop général, il ne discrimine rien et s'il est trop concret, le chercheur se perd dans les détails : « La qualité d'un bon code est de regrouper de façon discriminante le plus de données possible » (Deslauriers, 1991, p. 71).

Il importe que les codes soient en lien avec l'étude et reliés entre eux d'une manière cohérente (Huberman et Miles, 1991), d'où l'importance de les créer avant de commencer le travail de codification. Ils doivent également référer clairement à la section de l'objet d'étude qu'ils veulent codifier. Pour faciliter l'étape de codification, Huberman et Miles (1991) suggèrent de créer un code le plus près possible du nom dont il définit le concept. Par exemple, le code pour « maturité d'apprentissage » pourrait être « MATAP » et non « 162 » ou « 26A », selon le principe que le chercheur doit pouvoir retourner rapidement au concept de base. Deslauriers (1991) indique toutefois que la codification par numéro facilite le travail de tri, si on utilise un ordinateur. Peut-être était-ce le cas en 1991, au moment de la parution de son ouvrage, mais aujourd'hui, nous savons qu'il est facile de faire du « tri » en utilisant des codes lettrés, fonction de base offerte par Word.

Pour être efficace, le chercheur doit codifier ses rencontres peu de temps après les avoir réalisées (Huberman et Miles, 1991). Dans certaines études, il est difficile de mener à bien les rencontres de terrain et la codification au même moment, mais il semblerait que la codification tardive affaiblit l'analyse puisque les données recueillies ne pourront pas être positivement influencées par le codage effectué en cours d'observation. Le codage permanent (au fur et à mesure) serait la bonne solution, mais elle n'est pas toujours possible.

Une fois la codification terminée, il faut regrouper ces éléments en catégories, celles-ci étant des dénominateurs communs. Deux façons sont possibles: dans le modèle ouvert, les catégories n'existent pas au point de départ, au moment où la première liste de codes a été construite, elles sont plutôt induites progressivement, au fur et à mesure de l'analyse. Ces données formeront le squelette de l'analyse. Il est également possible de prédéterminer les catégories avant de commencer la mise en commun de tous les codes et chacun d'eux doit entrer dans une des catégories prédéterminées. Évidemment, ces catégories auront fait l'objet d'un choix extrêmement précis, avant le début du travail en fonction du cadre théorique (Deslauriers, 1991). Quoi qu'il en soit, les chercheurs codifient finalement les informations à partir de leurs besoins et peu importe s'ils choisissent une méthode plutôt qu'une autre, l'important est que la recherche progresse, que le chercheur soit à l'aise dans ses façons de procéder et que la recherche soit produite efficacement. De toute façon, les codes, sans être totalement arbitraires, relèvent de ce que le chercheur veut démontrer dans sa recherche et doivent permettre d'atteindre l'objectif de la recherche. Les mêmes données seraient sûrement classées différemment et avec d'autres codes, si un chercheur les reprenait à son compte avec d'autres objectifs de recherche en tête (Deslauriers, 1991). Peu importe le type de code utilisé, « [...] une fois que les données sont organisées, il est temps d'entreprendre l'analyse » (Deslauriers, 1991, p. 78).

Dans le cadre de notre recherche, nous avons opté pour une transcription intégrale des propos, puis segmenté les propos en utilisant les mêmes codes, cette liste de codes permettant de codifier les discussions de groupe et les entretiens semidirigés.

## 2.5 L'analyse de contenu

Dit simplement, analyser des données renvoie « aux efforts du chercheur pour découvrir les liens à travers les faits accumulés » (Deslauriers, 1991, p. 79). L'analyse de contenu consiste en un « ensemble de techniques d'analyse des communications visant, par des procédures systématiques et objectives de description du contenu des messages, à obtenir des indicateurs (quantitatifs ou non) permettant l'inférence de connaissances relatives aux conditions de production/réception (variables inférées) de ces messages » (Bardin, 1993, p. 47). Il s'agit donc d'effectuer une analyse systématique des idées exprimées dans tous les documents recueillis au moment de la collecte de données, dans le but de les interpréter (Mayer et Ouellet, 1991). Un des intérêts de l'analyse de contenu, c'est qu'à « partir des résultats d'analyse, on peut remonter aux causes, voire descendre aux effets, des caractéristiques des communications » (Bardin, 1993, p. 25). Bardin (1993) indique que tous les instruments méthodologiques qui s'appliquent à des textes (discours, documents écrits, entretiens divers, textes littéraires, etc.) peuvent servir à réaliser l'analyse de contenu. Conséquemment, toute communication peut être soumise à l'analyse de contenu : la rigueur de l'objectivité, associée à la richesse de la subjectivité, permet d'accéder à la signification intrinsèque de toutes les formes de communications (Bardin, 1993).

La codification permet de faire de l'analyse verticale, c'est-à-dire regrouper les différents propos qui ont été codifiés à l'aide des mêmes codes. Une fois ce premier regroupement complété, l'analyse horizontale permet d'établir des liens entre les propos tenus par les différents participants (Gaudreau, 2011).

Si le but de la recherche est de valider une hypothèse, Bardin (1993, p. 33) indique que l'analyse de contenu devra être plus systématique que s'il s'agit « [d'explorer] un champ d'étude ». À partir de cette distinction, il est possible de formuler six types d'analyse de contenu qui peuvent se chevaucher (Mayer et Ouellet, 1991) :

- 1) l'analyse d'exploration de contenu vise d'abord et avant tout la validation d'hypothèses dans un champ d'études ;
- 2) l'analyse de vérification de contenu sert à vérifier le bienfondé ou le degré de validité d'hypothèses déjà déterminées ;
- 3) l'analyse de contenu qualitative permet de vérifier la présence de thèmes, de mots ou de concepts dans un champ d'études ;
- 4) l'analyse de contenu quantitative calcule des données, les ordonne et établit des comparaisons en fonction de leurs occurrences ;
- 5) l'analyse de contenu directe permet au chercheur de prendre

au pied de la lettre les données obtenues ; 6) l'analyse de contenu indirecte oblige le chercheur à faire des inférences et de s'intéresser au contenu plus caché des mots.

Le matériel utilisé pour l'analyse détermine, dans une certaine mesure, le type d'analyse de contenu. Le matériel donné (journaux, articles, documents écrits, etc.) ou le matériel rassemblé (les questions posées aux participants, par exemple) peuvent influencer, partiellement, le type d'analyse. Toutefois, les réponses fournies à un questionnaire ou les entrevues données par les participants sont le type de matériel qui a le plus d'influence sur le type d'analyse choisi (Bardin, 1993). Il est peut-être normal qu'il en soit ainsi : le matériel donné ou rassemblé peut avoir la même structure d'une recherche à l'autre, alors qu'il en va tout autrement pour les réponses fournies par les participants (Bardin, 1993).

L'analyse de contenu consiste en le traitement de l'information contenue dans les documents recueillis pour la recherche, qu'il s'agisse de documents écrits ou oraux, ou de transcription de rencontres. Pour effectuer ce traitement, il convient de découper réalistement et de façon homogène les documents, de découper la totalité du document pour avoir accès à toute l'information, de créer des catégories exclusives où un même élément ne pourrait être classé dans deux catégories au hasard, de s'assurer que deux codeurs parviennent au même résultat et de créer des catégories adaptées au but de la recherche (Bardin, 1993). Bardin (1993) explique, par un exemple précis, que c'est le but de la recherche qui définit les catégories : on demande aux passagères (et aux passagers) d'une rame de métro de vider leur sac à main et on classe dans quatre boîtes différentes les objets contenus dans ces sacs. Comment pourrait-on effectuer le classement? Selon le but poursuivi par la recherche, les classements sont différents : la valeur marchande de l'objet en fonction de sa valeur estimée (portefeuille, paquet de cigarettes, stylo, etc.) peut être un classement. La fonction des objets peut être un autre classement : objets de maquillage, objets de la vie courante (stylo, lunettes, etc.), objets de détente (livre, baladeur, etc.). Bardin indique aussi qu'il est possible d'aller plus loin dans les observations en faisant des règles d'association (tel objet est toujours présent avec tel autre), d'équivalence (tel objet vaut bien tel autre objet) ou d'exclusion (tel objet n'est jamais présent si tel autre objet y est). Une fois ce classement effectué, l'analyse de contenu voit à faire de l'inférence, c'est-à-dire à déduire un propos à partir d'un autre propos qu'on sait être vrai. Reprenons l'exemple des sacs à main. Si la première étape est la description du contenu des sacs à main, l'inférence permet d'atteindre l'étape ultime,

l'interprétation de cette description (la signification accordée aux différents objets) : à telle heure, tel jour, à telle station, les dames qui prennent le métro sont issues de telles classes sociales pour telles raisons. L'inférence permet donc de faire le lien entre deux énoncés (ici, les objets) et d'estimer les suites, les effets possibles de ces énoncés (Bardin, 1993). C'est une fois que les regroupements sont faits que le chercheur doit y donner un sens (Savoie-Zajc, 2004).

La codification effectuée à partir des transcriptions permet de regrouper les réponses en essayant de trouver des rapprochements entre les éléments, quitte à ne donner un nom à la catégorie qu'en fin de procédure (Bardin, 1993). Ceci explique bien « l'allure de "va-et-vient" de l'analyse de contenu, entre théorie et technique, hypothèses, interprétations et méthodes d'analyse. » (Bardin, 1993, p. 80). Selon les buts de la recherche, il sera possible de regrouper les segments autour de thèmes, d'oppositions, d'explications, de silence ou du langage (Bardin, 1993).

L'analyse de contenu, comme tout autre technique, comporte certaines limites. Ainsi, la difficulté de créer des catégories significatives et une certaine subjectivité du chercheur peuvent nuire à la validation des objectifs de recherche. Une certaine crainte existe de voir les différents contenus (manifeste et latent) être dépouillés de leur contexte, privant ainsi l'étude des liens nécessaires pour en comprendre toute la portée (Mayer et Ouellet, 1991). Mais une bonne analyse de contenu peut apporter une mesure plus exacte de ce que l'on perçoit globalement et intuitivement (Mayer et Ouellet, 1991).

Dans le cadre de notre recherche, comme nous avons décidé d'utiliser les discussions de groupe et l'entrevue semidirigée, il était clair que nous devions enregistrer, sur bande audio et sur vidéo, les propos des groupes et des étudiantes et étudiants rencontrés. Ensuite, puisque nous voulions travailler avec du matériel écrit, nous avons opté pour transcrire intégralement le contenu des enregistrements, pendant les discussions de groupe et les entrevues semidirigées, de façon à en analyser le contenu ; la transcription de protocoles était nécessaire pour transcrire le *verbatim* des étudiantes et étudiants. La segmentation et la codification nous ont permis de catégoriser les différentes réflexions faites par les étudiantes et étudiants au moment de l'utilisation du QAT en classe ou par la suite. Pour effectuer la codification, nous avons construit un code en lien avec notre problématique, énoncée au premier chapitre, ainsi qu'avec les différentes théories, présentées au chapitre II.

### 3. Organisation de la recherche

L'organisation de la recherche s'est mise en place dès la rentrée 2019. Selon notre plan de travail, l'automne 2019 a été consacré aux rencontres du groupe de travail, à la construction du matériel de collecte de données et à l'obtention de la certification éthique nécessaire au bon déroulement de la recherche.

Parallèlement aux rencontres du groupe de travail, nous avons concocté tout le matériel nécessaire à la collecte de données, comme le montre le tableau 7. Tous ces documents sont déposés aux annexes 11 à 16.

Tableau 7. Matériel nécessaire à la collecte de données

- |   |
|---|
| <ol style="list-style-type: none"><li>1. Questionnaire sociologique</li><li>2. Questionnaire de départ</li><li>3. Questions phase 1a de la collecte de données (rencontres groupe 1)</li><li>4. Questions phase 1b de la collecte de données (rencontres groupe 2)</li><li>5. Questions phase 2 de la collecte de données (rencontres individuelles 1)</li><li>6. Questions phase 3 de la collecte de données (rencontres individuelles 2)</li><li>7. Questions phase 3b de la collecte de données (rencontre de groupe – participants)</li><li>8. Questions phase 4 de la collecte de données (rencontres individuelles 3 – clôture de la recherche)</li></ol> |
|---|

Une fois ces documents complétés, à la fin de novembre 2019, ils ont été envoyés au comité d'éthique à la recherche, avec la demande de certification éthique.

#### 3.1 Obtention de la certification éthique

Le Cégep André-Laurendeau a mandaté le comité d'éthique à la recherche de l'École de Technologie supérieure (ETS) pour agir en son nom. Nous avons donc fait parvenir tous les documents nécessaires à l'ETS afin d'obtenir la certification éthique (annexe 2).

Évidemment, nous avons pris certaines précautions nécessaires pour respecter les règles d'éthique et de déontologie : le fait que les enseignantes bénéficient d'une libération de tâche pour participer à notre recherche rend leur anonymat impossible, d'autant plus qu'elles participent toutes au groupe de travail et qu'elles n'ont pas signé de formulaire de consentement ou de confidentialité.



Pour ce qui est des étudiantes et étudiants, l'anonymat est plus facile à préserver, étant donné le nombre d'étudiantes et étudiants participants, même si certains de leurs propos peuvent être associés à un cours en particulier et à leurs façons de procéder pour développer leurs stratégies d'apprentissage à la suite de l'utilisation du QAT. S'ils sont identifiables par l'équipe de recherche (chercheure principale et assistant.es), il n'est pas possible de les identifier dans l'analyse qui est faite de leurs propos.

Un formulaire de consentement (annexe 3) leur a été présenté et expliqué, lequel stipulait que les participants peuvent se retirer de la recherche à tout moment sans être lésés. Leur signature sur ce document faisait foi de leur acceptation de ces conditions.

Notre recherche invite les étudiantes et étudiants à exposer leurs façons de faire. Par conséquent, nous avons été très attentive à maintenir un climat de collaboration, d'ouverture et de respect face à leur travail dans une perspective de non-jugement ; nous leur avons régulièrement indiqué qu'il n'y avait pas de « bonnes ou de mauvaises réponses ».

Les données devaient être conservées dans un ordinateur accessible seulement avec un mot de passe pour la durée de la recherche. Toutefois, les règles de la pandémie, de l'enseignement et de la recherche à distance a un peu modifié cette façon de faire : c'est notre ordinateur personnel qui a été utilisé puisque nous avons effectué la recherche en télétravail pendant plus d'un an.

Les étudiantes et étudiants embauchés pour traiter les données (la compilation des QAT complétés ou les transcriptions d'entrevues, par exemple) ont été soumis à des règles de confidentialité ; ils ont dû adopter une conduite responsable en termes d'éthique à la recherche (annexe 4). Des mesures seront mises en place pour éventuellement disposer du matériel de recherche de façon adéquate. Pour l'instant, certains documents (les formulaires de consentements signés manuellement) sont encore en version papier et rangés dans un classeur sous clé au Cégep. Tous les autres documents sont déposés dans l'équipe Teams de la recherche, laquelle n'est accessible qu'à nous, aux enseignantes et enseignants participants et aux assistants. Le risque associé à cette recherche est minime, à la fois pour les enseignantes et enseignants et les étudiantes et étudiants, tant ceux qui ne seront que de la phase 1 de la collecte de données (rencontres de groupe) que ceux qui poursuivront dans les phases subséquentes (rencontres individuelles). Le bureau de la recherche et de l'innovation (bRI) du Cégep André-

Laurendeau s'assure de détruire les différents documents selon les règles en vigueur au Cégep et dans l'entente de la chercheuse avec les participants étudiants.

## **4. Collecte de données auprès des enseignantes et enseignants**

La recherche s'est déroulée de l'automne 2019 à l'hiver 2022. À cause de la pandémie et de l'enseignement à distance qui a prévalu pendant plus d'un an, la recherche n'est s'est évidemment pas déroulée comme prévu. La section qui suit sera donc présentée en deux parties : ce qui était prévu et la façon dont les différentes parties de la recherche se sont réellement déroulées.

### **4.1 Le groupe de travail**

Mis en place à la seule session d'automne 2019, le groupe de travail est constitué d'enseignantes et enseignants qui vont construire un questionnaire d'attribution causale à utiliser en classe, à l'hiver 2020.

#### **4.1.1 Ce qui devait se passer**

En janvier 2019, au moment de la demande de subvention au PAREA, nous avons envoyé une invitation à une cinquantaine de nos collègues, choisis parce que nous les savions intéressés à la recherche et à la réflexion pédagogique. Nous souhaitons créer le groupe de travail avec cinq enseignantes et enseignants : un de la formation générale, deux de la formation préuniversitaire et deux de la formation technique. Sur la trentaine d'enseignantes et enseignants intéressés à participer à notre projet, nous en avons retenu cinq, comme prévu. Dans le cadre de cette recherche, nous avons tenté d'avoir une diversité d'étudiantes et étudiants que nous accueillons au Cégep André-Laurendeau (populations A et B, techniques et préuniversitaires, sciences humaines et sociales, sciences de la nature, technique humaine, etc.).

Catherine Arvisais-Castonguay enseigne le français et la littérature au Cégep André-Laurendeau depuis 2012, après l'obtention d'un Baccalauréat en études cinématographiques et littérature comparée, puis une maîtrise en

littérature comparée à l'Université de Montréal. En 2011, elle a terminé le microprogramme en enseignement postsecondaire, à l'Université de Montréal et a brièvement enseigné au Collège Dawson à la fin de ses études. Catherine Arvisais-Castonguay a manifesté son intérêt à participer à la recherche, de façon à aider les étudiantes et étudiants de toutes les disciplines, dans le cadre d'un cours de français de la formation générale, à développer leur autonomie dans leurs apprentissages. Elle est une enseignante dévouée qui souhaite constamment améliorer ses pratiques, de façon à contribuer à la réussite de ses étudiantes et étudiants. Au Cégep André-Laurendeau, elle a contribué à créer un test d'admission pour les étudiantes et étudiants non francophones, ainsi que les plans-cadres des cours pratique du français pour les non-francophones. Les étudiantes et étudiants inscrits dans les cours de la formation générale proviennent de tous les programmes ; en ce sens, sa participation à la recherche pourra enrichir la réflexion commune, puisque ses observations pourraient être différentes, tout comme les réponses des étudiantes et étudiants à l'utilisation du QAT.

Myrella Bergeron-Prévost est titulaire d'un baccalauréat en biologie et d'un diplôme du microprogramme en enseignement postsecondaire à l'Université de Montréal. Elle enseigne la biologie au Cégep André-Laurendeau depuis 2013. Elle est également responsable des étudiantes et étudiants du programme du Baccalauréat international : elle fait du suivi sur leurs difficultés et leur adaptation aux études collégiales, surtout en première session. Elle a manifesté son intérêt à participer à la recherche pour aider les étudiantes et étudiants de biologie, sans savoir à quelles étudiantes et étudiants l'utilisation du QAT sera imposée, étudiantes et étudiants du baccalauréat international ou de soins infirmiers.

Marie-Pier Blanchard est titulaire d'un baccalauréat en géographie environnementale et physique obtenu en 1996, puis d'un certificat en pédagogie collégiale, en 1997. Au Cégep André-Laurendeau, elle a été coordonnatrice du département de Sciences humaines et, depuis 2018, elle est coordonnatrice du programme du Baccalauréat international. L'enseignante a manifesté son intérêt à participer à la recherche, de façon à aider les étudiantes et étudiants de Sciences humaines, dans le cadre d'un cours de géographie, à développer leur autonomie dans leurs apprentissages. Elle est une enseignante dévouée qui souhaite constamment améliorer ses pratiques, de façon à contribuer à la réussite de ses étudiantes et étudiants. Les étudiantes et étudiants inscrits dans les cours de Sciences humaines se destinent, éventuellement, à des études universitaires.

Élise Marcoux est titulaire d'un baccalauréat en mathématiques, obtenu en 1995. Au Cégep André-Laurendeau, elle enseigne en technique d'éducation à l'enfance depuis la création du programme. L'enseignante, Élise Marcoux, a manifesté son intérêt à participer à la recherche, de façon à aider les étudiantes et étudiants de techniques d'éducation à l'enfance (TEE) à développer leur autonomie dans leurs apprentissages. Elle est une enseignante dévouée qui souhaite constamment améliorer ses pratiques, de façon à contribuer à la réussite de ses étudiantes. Les étudiantes de TEE proviennent souvent du marché du travail (population B) ; en ce sens, sa participation à la recherche pourra enrichir la réflexion commune, puisque ses observations pourraient être différentes, tout comme les réponses des étudiantes et étudiants à l'utilisation du QAT.

Valérie Montreuil enseigne au Cégep André-Laurendeau en techniques de bureautique depuis une quinzaine d'années. Titulaire d'un MBA en gestion internationale, de l'Université Laval et de l'Université York, obtenu en 1995, ainsi que d'un certificat en traduction de l'Université de Montréal, obtenu en 2007, elle a participé à plusieurs projets pédagogiques au cégep, notamment à titre de représentante de la formation technique au comité de valorisation de la langue française et au projet d'implantation de la correction orale dans certains programmes. Valérie Montreuil a manifesté son intérêt à participer à la recherche, de façon à aider les étudiantes de technique de bureautique à développer leur autonomie dans leurs apprentissages. Elle est une enseignante dévouée qui souhaite constamment améliorer ses pratiques, de façon à contribuer à la réussite de ses étudiantes. Les étudiantes de bureautique proviennent souvent du marché du travail (population B) et sont souvent issues des minorités visibles.

Ces cinq enseignantes ont donc fait partie du groupe de travail qui s'est réuni tout au long de l'automne 2019. Chacune d'elles bénéficiait d'une libération de 0,2 de sa tâche d'enseignement. Une plage-horaire commune a été octroyée pour les rencontres, le mardi de 12 h 35 à 14 h 25. Dès la première rencontre du groupe de travail, à la rentrée de la session d'automne 2019, un plan a été proposé aux enseignantes pour jalonner le travail à effectuer pendant la session. Ce plan des rencontres est déposé à l'annexe 5.

Pour faciliter le travail commun, une équipe Teams a été créée. C'est par ce canal que nous avons communiqué, les unes avec les autres. Nous y avons aussi déposé des documents utiles pour toutes, notamment les lectures

qui ont alimenté les réflexions et les discussions, et les questionnaires d'attribution causale en construction, tout au long de la session.

Les rencontres prévues au calendrier ont servi à discuter, à partir des lectures proposées, autour des théories qui permettent la création d'un questionnaire d'attribution causale : la maturité d'apprentissage, le sentiment d'efficacité personnelle, la motivation scolaire, la pratique réflexive, les attributions causales et la métacognition. La liste des articles proposés à la lecture est placée à l'annexe 6. À la fin de chaque rencontre, nous faisons des « notes de rencontres », déposées dans notre équipe Teams. Ce résumé succinct des rencontres permettait de faire des liens entre les différents sujets de discussion ou l'avancement de la construction des différents QAT. Un exemple de « notes de rencontre » est déposé à l'annexe 7<sup>2</sup>. En fin de session, nous avons demandé à Geneviève Charron, professeure au Collège Montmorency, de venir rencontrer le groupe de travail pour présenter les résultats obtenus dans son essai de maîtrise en éducation (Performa) qui traitait justement du développement de la métacognition chez les étudiantes et étudiants par l'utilisation d'un journal métacognitif. Cette rencontre n'était pas prévue au moment d'établir le calendrier des rencontres ; nous avons pensé à inviter Geneviève Charron parce que nous avons été sa directrice d'essai et que nous savions que les résultats de sa recherche pouvaient intéresser les enseignantes, au moment où elles construisaient leur propre questionnaire d'attribution causale.

Entre les rencontres, donc, les enseignantes devaient construire le QAT qu'elles allaient utiliser en classe, à la session d'hiver 2020. Certaines ont construit leur QAT à partir d'un questionnaire existant (celui proposé dans un article que nous avons écrit<sup>3</sup>) alors que d'autres ont construit un QAT s'en sont seulement inspiré. Comme il fallait que ce soit un QAT utile aux étudiantes et étudiants et construit en fonction du moment où il allait être utilisé, il était tout à fait normal de procéder de cette façon. Un QAT n'est pas un instrument à être « validé » ; il a à être utilisé. C'est au fur et à mesure de son utilisation que les enseignantes et enseignants peuvent le peaufiner afin qu'il permette aux étudiantes et étudiants de se poser des questions pour mieux se préparer aux différentes évaluations. Nous reviendrons sur les QAT construits par les enseignantes au chapitre sur l'analyse des données.

---

<sup>2</sup> Catherine Arvisais-Castonguay, enseignante de français et participante à la recherche, a écrit un article sur l'importance de ces rencontres dans le développement professionnel des enseignantes faisant partie du groupe de travail. Nous y reviendrons au dernier chapitre.

<sup>3</sup> Roberge, Julie. (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, 9-14.

Rapidement, en cours de session, la directrice des études a assuré que les cours demandés pour implanter le QAT allaient être octroyés aux enseignantes à la session d'hiver, peu importe les règles d'attribution de la tâche des différents départements. Les enseignantes ont ainsi choisi le cours et les différentes évaluations où le QAT allait être implanté à la session d'hiver 2020, comme le montre le tableau 8.

Tableau 8. Évaluations où sera implanté le QAT à la session d'hiver 2020

Enseignante	Programme	Cours	Année du programme	Type d'évaluation
Myrella	Soins infirmiers	Biologie 2	1 <sup>re</sup> année	examen
	Baccalauréat international	Biologie	1 <sup>re</sup> année	Laboratoires
Valérie	Technique de bureautique	Production et révision de texte (produire linguistiquement un texte en français)	1 <sup>re</sup> année	Examens
Marie-Pier	Baccalauréat international	Sciences de l'environnement et développement durable	1 <sup>re</sup> année	Examen préparatoire à la session 3
Élise	Technique d'éducation à l'enfance	Jeux d'exploration en sciences	1 <sup>re</sup> année	Fiche d'activité
Catherine	Formation générale	Littérature et imaginaire	1 <sup>re</sup> année	Analyse littéraire (rédaction en classe)

Parfois, les discussions autour de la création des différents QAT ont amené la discussion sur d'autres terrains tout aussi fertiles à l'avancement de la réflexion sur le développement de la maturité d'apprentissage chez les étudiantes et étudiants.

#### 4.1.2 Différence entre ce qui était prévu et ce qui s'est passé

La seule différence entre ce qui avait été prévu et ce qui s'est réellement passé tient au choix des enseignantes et enseignants participant à la recherche : une enseignante et enseignant de la formation générale qui avait été pressenti, au moment de la demande de financement (janvier 2019), a obtenu un poste à la direction des études. Heureusement, nous avons pu le remplacer tout juste à temps pour la demande par une autre collègue de la FG, Catherine Arvisais-Castonguay, enseignante de français.

En juin 2019, alors qu'il fallait confirmer la tâche des cinq enseignantes et enseignants participant à la recherche, une collègue de la formation préuniversitaire (mathématiques) a souhaité se retirer du projet ; elle a été remplacée par une collègue de biologie extrêmement intéressée à faire partie du groupe de travail, Myrella Bergeron-Prévost.

#### **4.1.3 Conséquences des différences**

La conséquence majeure de ces deux désistements a été que les cinq enseignantes et enseignants étaient des femmes ; nous aurions souhaité plus de diversité.

### **5. Collecte des données auprès des étudiantes et étudiants**

Au moment de la rencontre avec les étudiantes et étudiants pour leur présenter le projet et leur faire signer le formulaire de consentement, en janvier 2020, les étudiantes et étudiants ont rempli un questionnaire sociologique en format papier qui nous a permis de dresser un portrait de l'ensemble des étudiantes et étudiants rencontrés (annexe 8). Pour les deux groupes de Catherine Arvisais-Castonguay rencontrés à l'automne 2020, les étudiantes et étudiants ont rempli ce questionnaire en ligne.

Par la suite, les étudiantes et étudiants ont rempli un « questionnaire de départ » (annexe 9) en ligne, lequel comportait une trentaine de questions à répondre selon une échelle à quatre crans : jamais, rarement, la plupart du temps et toujours. Les réponses pouvaient déjà permettre de dresser un portrait des habitudes d'études des participants, lesquelles auraient été comparées avec des réponses fournies à la fin des études afin de trianguler les données selon un alpha de Cronbach. Il était prévu que les étudiantes et étudiants remplissent, à la fin de leurs études, un « questionnaire de sortie » (annexe 10), après avoir utilisé le questionnaire d'attribution causale de façon guidée, puis de façon autonome. Comme la recherche ne s'est pas déroulée comme prévu, le questionnaire de sortie a été abandonné au profit d'une dernière rencontre individuelle.

## **5.1 Le groupe de discussion**

Les groupes de discussion sont composés des cinq groupes d'étudiantes et étudiants qui expérimentent l'utilisation du questionnaire d'attribution causale dans le cadre du déroulement normal de leur cours, à l'hiver 2020.

### **5.1.1 Phases 1-A et 1-B de la collecte de données – ce qui aurait dû se passer**

La phase 1-A de la collecte de données consistait en une discussion de groupe qui devait se dérouler à peu près au milieu de la session d'hiver 2020, après une première évaluation et une première utilisation du QAT.

Les étudiantes et étudiants devaient compléter les première et deuxième parties du QAT en classe, au moment de l'évaluation prévue au calendrier, entre les semaines 5 et 8 de la session d'hiver 2020. Il était prévu de rencontrer les étudiantes et étudiants de chacun des cinq groupes au moment de la réception des copies corrigées par leur enseignante, donc au moment où ils avaient à compléter la troisième partie du QAT. Des questions leur seraient posées, de façon à constater les liens qu'ils ont pu faire entre les réponses données au QAT, leurs méthodes de travail et les liens qu'ils font avec les résultats obtenus.

Une deuxième rencontre de groupe (rencontre 1-B) était prévue pour la fin de la session d'hiver 2020 de façon à revoir avec les étudiantes et étudiants si les questions posées par le QAT en cours de session leur avaient été utiles pour se préparer aux évaluations finales.

Évidemment, à cause de la pandémie de COVID-19 qui a bousculé le monde scolaire, obligeant les enseignantes et enseignants à faire de l'enseignement en ligne dès le 27 mars 2020, la phase 1-A (et toutes les phases subséquentes) de la collecte de données ne s'est pas déroulée comme prévu.

### **5.1.2 Phases 1-A et 1-B de la collecte de données – ce qui s'est passé**

En janvier, au début de la session d'hiver 2020, nous avons pu rencontrer les cinq groupes des cinq enseignantes pour leur présenter le projet de recherche et faire signer les formulaires de consentement aux étudiantes et étudiants. Les étudiantes et étudiants comme les enseignantes ont abordé la session avec optimisme, comme d'habitude, et tout s'est déroulé normalement jusqu'au 13 mars 2020.



Avant cette date où tout s'est arrêté, trois groupes, ceux de Myrella, d'Élise et de Valérie, ont pu être rencontrés en présence pour la phase 1-A de la collecte de données. Nous étions accompagnée de Perline Hardy-Brunal, une assistante de recherche, pour la manipulation du matériel audiovisuel. La reprise des cours, deux semaines plus tard, s'est effectuée dans l'improvisation, avec un seul but : terminer la session. Conséquemment, nous avons décidé, avec l'accord de la direction des études et du bureau de la recherche, de laisser tomber les deux rencontres qu'il restait à faire pour la phase 1-A de la collecte de données, tout comme les cinq rencontres de la phase 1-B de la collecte de données.

La session d'automne 2020, annoncée entièrement à distance, nous a obligé à revoir la collecte de données commencée à l'hiver 2020.

Nous avons abandonné le groupe de littérature (formation générale) de Catherine prévu à l'hiver 2020 parce que nous n'avions pas eu la chance de faire la phase 1-A de la collecte de données et les étudiantes et étudiants étaient maintenant « éparpillés » dans plusieurs groupes différents. Nous avons aussi abandonné le groupe de Marie-Pier pour les mêmes raisons. Nous avons donc remplacé ces deux groupes perdus par deux nouveaux groupes de littérature (601-100-AL) de Catherine à la session d'automne 2020. Nous avons rencontré ces étudiantes et étudiants en ligne pour leur présenter le projet de recherche et leur faire signer les formulaires de consentement.

Comme nous avons déjà effectué la collecte de données de la phase 1-A avec les groupes de biologie de Myrella, de technique de bureautique de Valérie et de technique d'éducation à l'enfance d'Élise, nous avons pu faire la collecte de données de la phase 1-B avec ces groupes, puisqu'ils étaient encore les mêmes à la session d'automne 2020. Nous avons rapidement fait cette collecte, dès la rentrée, même si les cours de la session d'hiver étaient terminés.

À la mi-session d'automne 2020, nous avons fait la collecte 1-A avec les deux nouveaux groupes de Catherine. Puis, en fin de session, nous avons pu faire la collecte 1-B dans les deux groupes de Catherine. Nous étions donc

« en retard » d'une session dans les deux groupes de Catherine par rapport aux autres, mais ça ne causait pas de préjudice, ni aux étudiantes et étudiants ni à la recherche. Le tableau 9 présente les phases 1-A et 1-B prévues, et les mêmes phases dans leur déroulement véritable. Dans les cases grisées, les changements qui ont été faits à cause de l'enseignement à distance.

Tableau 9. Groupes rencontrés selon les phases 1-A et 1-B

<b>Enseignante</b>	<b>Phase 1-A prévue</b>	<b>Phase 1-A véritable</b>	<b>Phase 1-B prévue</b>	<b>Phase 1-B véritable</b>
Catherine	Fin mars 2020	-	Fin session H-2020	-
Catherine gr 1 (en remplacement)	Mi-octobre 2020	Mi-octobre 2020	Fin session A-2020	Fin session A-2020
Catherine gr 2 (en remplacement)	Mi-octobre 2020	Mi-octobre 2020	Fin session A-2020	Fin session A-2020
Élise	Mi-mars 2020	Mi-mars 2020	Fin session H-2020	Début session A-2020
Marie-Pier	Fin mars 2020	-	-	-
Myrella	Début mars 2020	Début mars 2020	Fin session H-2020	Début session A-2020
Valérie	Mi-mars 2020	Mi-mars 2020	Fin session H-2020	Début session A-2020

Les rencontres de groupes se sont terminées à la fin de la session d'automne 2020. Nos données audio et vidéo sont enregistrées sur Teams au lieu d'être enregistrées en classe. Les questions posées pour les rencontres 1-A et 1-B sont placées aux annexes 11 et 12.

### 5.1.3 Conséquences des différences

L'abandon du groupe de Marie-Pier a eu comme conséquence que nous avons « perdu » les étudiantes et étudiants de sciences humaines. Certes, les étudiantes et étudiants inscrits aux cours de français de Catherine sont dans tous les programmes, mais nous étions certaine d'avoir accès à des étudiantes et étudiants de sciences humaines avec le groupe de Marie-Pier. Ce fut toutefois plus compliqué qu'il n'y paraît.

L'abandon du groupe de Catherine nous a aussi fait perdre beaucoup d'étudiantes et étudiants parce que la très grande majorité avait signifié un intérêt à poursuivre individuellement, une fois la session d'hiver 2020 terminée. Comme nous n'avions pas rencontré les étudiantes et étudiants avant l'arrêt pandémique, nous ne pouvions pas les « garder » pour la suite de la recherche.

Peu d'étudiantes et étudiants de ses deux nouveaux groupes (groupe 1 et groupe 2 dans le tableau 9) ont rempli le formulaire de consentement (15/33 pour le groupe 1 et 17/32 pour le groupe 2), avec la conséquence que peu

d'étudiantes et étudiants ont participé aux discussions de groupe et qu'encore moins étaient intéressés à poursuivre leur participation à la recherche. Nous avons tablé sur le fait d'avoir cinq étudiantes et étudiants par groupe qui poursuivaient la recherche de façon individuelle, alors que les deux groupes de Catherine, rencontrés en ligne à l'automne 2020, ne nous ont fourni que trois participants pour la suite de la recherche. Tous les étudiantes et étudiants de Catherine qui ont signé le formulaire de consentement ont également complété le questionnaire sociologique; toutefois, tous les étudiantes et étudiants (même ceux qui n'avaient pas signé le formulaire de consentement) ont complété le questionnaire de départ (33/33 et 32/32), probablement parce qu'il était accessible en ligne et qu'à chaque fois où les étudiantes et étudiants ouvraient Omnivox, le logiciel leur rappelait qu'ils avaient un questionnaire à compléter. Les résultats compilés des questionnaires de départ seront donc à prendre avec modération parce qu'ils ne représentent pas fidèlement les réponses des seules étudiantes et étudiants qui ont participé à la recherche.

Comme nous avons rencontré les étudiantes et étudiants de Catherine seulement en ligne, nous n'avions pas créé de lien avec eux, lien nécessaire à l'établissement d'un climat de confiance, à la fois pour participer aux rencontres de groupe et avoir envie de poursuivre la recherche dans les rencontres individuelles.

Rencontrer des étudiantes et étudiants inconnus en ligne quand ils sont en groupe n'est pas chose aisée : la plupart n'ont pas envie de parler puisqu'ils ne nous connaissaient pas, même si notre caméra était ouverte pour les rencontres. Il est même arrivé que notre micro ait été fermé par une étudiante et étudiant mal intentionné pendant nos questions au groupe. Dans le cas des étudiantes et étudiants des groupes de Catherine, aucun étudiant n'ouvrait sa caméra pendant les rencontres de groupe.

Nous avons rencontré les groupes de Myrella, Élise et Valérie en présence. Les étudiantes et étudiants nous connaissaient et plusieurs avaient déjà manifesté leur intérêt à poursuivre la recherche. Ce fut relativement facile de trouver les participants dans ces groupes.

## **5.2 Les entretiens semidirigés**

Une fois les rencontres de groupe terminées, nous avons choisi de rencontrer les étudiantes et étudiants lors d'entretiens semidirigés.

### **5.2.1 Phase 2 de la collecte de données : ce qui aurait dû se passer**

Nous avions prévu garder 25 étudiantes et étudiants (5 par groupe) pour la suite de la recherche. Il était prévu que lors de la session d'automne 2020, ces 25 étudiantes et étudiants doivent continuer à utiliser le QAT proposé par leur enseignante à l'hiver. Nous devons rencontrer les enseignantes et enseignants de ces étudiantes et étudiants pour leur dire que ces derniers participent à une recherche et qu'ils doivent utiliser un QAT afin que du temps leur soit octroyé, au moment des évaluations, pour qu'ils complètent les questions posées par le QAT. Il était aussi prévu que des rencontres individuelles aient lieu au cours de la session d'automne 2020, alors que les 25 étudiantes et étudiants utilisent un QAT de façon de plus en plus autonome. À la fin de la session, nous allions rencontrer les étudiantes et étudiants pour qu'ils nous expliquent comment ils avaient utilisé leur QAT alors que leur enseignant ne leur demandait pas expressément de le faire (ce n'était plus une exigence de leur cours). Ces rencontres individuelles allaient nous montrer dans quelle mesure ces étudiantes et étudiants s'étaient approprié la démarche induite par l'utilisation obligatoire du QAT à l'hiver 2020.

### **5.2.2 Phase 2 de la collecte de données : ce qui s'est réellement passé**

Nous voulions garder 25 étudiantes et étudiants pour la suite de la recherche. Toutefois, peut-être parce que l'enseignement était à distance, moins d'étudiantes et étudiants ont manifesté leur intérêt à poursuivre la recherche, même ceux qui avaient indiqué, dans leur formulaire de consentement signé en version papier, vouloir continuer à participer à la recherche de façon individuelle. Nous pensons que l'enseignement à distance a démotivé un certain nombre d'entre eux. Conclusion : c'est plutôt 15 étudiantes et étudiants que nous avons pu garder pour la suite de la recherche, en très grande majorité des filles, comme le montre le tableau 10.

Tableau 10. Étudiantes et étudiants participant individuellement à la recherche

Catherine	1	Sciences humaines	F
	1	Sciences de la nature	F
	1	Tremplin-DEC	M
Myrella	4	Baccalauréat international – Sciences de la nature	F
	1	Baccalauréat international – Sciences de la nature	M
Valérie	3	Technique de bureautique	F
Marie-Pier	0		
Élise	4	Technique d'éducation à l'enfance	F

La rencontre 1 (phase 2 de la collecte de données) s'est déroulée en ligne, au début de la session d'automne pour les étudiantes et étudiants des groupes de Myrella, de Valérie et d'Élise, puis au début de la session d'hiver 2021 pour les étudiantes et étudiants des groupes de Catherine. Nous avons procédé par Teams, étant donné l'enseignement à distance. Nous avons aussi profité de l'enregistrement possible par Teams pour enregistrer, à la fois vidéo et audio, les rencontres individuelles. Les questions posées pour la rencontre 1 sont placées en annexe 13. Rencontrer les étudiantes et étudiants individuellement n'est pas facile non plus, mais comme les étudiantes et étudiants se sont habitués à parler à la caméra, ils ont accepté de faire les rencontres par Teams.

Nous aurions dû rencontrer les enseignantes et enseignants de ces étudiantes et étudiants pour leur indiquer que ces derniers faisaient partie d'une recherche, mais ce n'était pas humainement possible puisque tous les professeurs devaient reconstruire leurs cours pour l'enseignement à distance. Conséquemment, avec l'accord de la direction des études et du Bureau de la recherche, nous avons décidé de modifier un peu les objectifs de la recherche pour tenir compte des impératifs liés à la pandémie et à l'enseignement en ligne. Les nouveaux objectifs de la recherche seront présentés à la fin de ce chapitre.

### 5.2.3 Conséquences de ces différences

Évidemment, avoir 15 participants au lieu de 25 a eu une incidence sur la quantité de données récoltées. Toutefois, après analyse, nous pouvons constater que les rencontres avec les 15 étudiantes et étudiants ont permis de récolter suffisamment d'informations pour documenter l'utilisation du questionnaire d'attribution causale, la pratique réflexive et le développement de la maturité d'apprentissage.

Si nous avions eu « le choix » des 25 étudiantes et étudiants (ou des 15), nous aurions préféré avoir une certaine diversité parmi eux. Au moment de la signature des formulaires éthiques, une cinquantaine d'étudiantes et étudiants avaient manifesté leur intérêt à poursuivre la recherche. Nous pouvons penser que quelques étudiantes et étudiants ont abandonné leurs études, une fois celles-ci en ligne, ou n'ont pas voulu s'ajouter une surcharge de travail en participant à une recherche, même si nous n'avons pas tenu de statistiques sur les refus ou les étudiantes et étudiants qui n'ont tout simplement pas répondu à nos messages, à la session d'automne 2020.

De ces 15, il en est finalement resté 13 jusqu'à la fin. La perte de ces deux étudiantes et étudiants qui ont quitté le projet est tout à fait normale : un étudiant a abandonné ses études alors que l'autre a obtenu son diplôme.

#### **5.2.4 Phase 3 de la collecte de données : ce qui aurait dû se passer**

Les rencontres individuelles 2 devaient se dérouler à la session d'hiver 2021. Dans la logique de la recherche, les étudiantes et étudiants devaient continuer à utiliser un genre de QAT pour au moins un cours : ils pouvaient le modifier selon leurs besoins.

Il était prévu que les rencontres se dérouleraient vers la fin de la session, même si notre aide pouvait être sollicitée dès janvier : les participants devaient continuer à utiliser un QAT, comme bon leur semblait. C'est ce « changement » ou l'adaptation du QAT à la réalité des étudiantes et étudiants qui nous intéressait : comment avaient-ils (ou non) intégré les questions du QAT pour les faire leurs ? Il n'était pas prévu que nous avertissions les enseignantes et enseignants de la présence de ces participants dans leurs groupes, étant donné que les QAT utilisés par les participants n'étaient plus nécessairement ceux qui avaient été proposés par les enseignantes ; c'est la démarche qu'il convenait de documenter.

#### **5.2.5 Phase 3-A de la collecte de données : ce qui s'est réellement passé**

Les rencontres individuelles 2 ont eu lieu par Teams, pour les 13 participants qui restaient, au début de la session d'hiver 2021. Comme c'était, pour les étudiantes et étudiants comme pour les enseignantes et enseignants, la deuxième session totalement en ligne, les surprises de toutes sortes étaient moins grandes. Conséquemment,

il a été relativement facile d'organiser les rencontres individuelles, les étudiantes et étudiants ayant pris l'habitude de regarder les messages sur Teams. Les questions posées pour ces rencontres sont placées en annexe 14.

### **5.2.6 Conséquences des différences**

Il y a de moins en moins de différence entre ce qui avait été planifié et le déroulement réel de la recherche, au fur et à mesure de sa progression. Les rencontres se font par Teams au lieu d'être en présence, nous connaissons bien les participants – et ils nous connaissent. Cette façon de procéder est un peu, à notre corps défendant, passée dans les mœurs des étudiantes et étudiants et des enseignantes et enseignants, en cette année scolaire 2020-2021.

Ce qui a surtout changé, c'est l'obligation d'utiliser un QAT dans les cours. Dans la version originale du déroulement de la recherche, nous devions accompagner les participants dans la « création » d'un QAT personnel et de son utilisation en classe. Pour des raisons technologiques, mais surtout des raisons humaines (ne pas surcharger les étudiantes et étudiants), nous avons décidé de « laisser aller » les participants et de recueillir leurs impressions sur leur pratique réflexive (induite par l'utilisation du QAT ou non), leur motivation, le développement de leur maturité d'apprentissage.

### **5.2.7 Phase 3-B de la collecte de données : un ajout**

À la fin de la session d'hiver 2021, nous avons ajouté une rencontre avec les participants qui n'était pas prévue au départ. Nous avons envie de les entendre, tous ensemble, discuter de leurs stratégies d'étude et du développement de leur maturité d'apprentissage. Nous savions qu'en les mettant ensemble, ils pourraient tous profiter des propos des uns et des autres : où sont-ils rendus dans leurs réflexions ? En quoi l'utilisation du QAT les a-t-elle aidé à baliser leurs apprentissages ? Cette rencontre, dans notre esprit, a un peu remplacé toutes les rencontres que nous avons souhaité réaliser depuis un an et elle nous paraissait d'autant plus importante que les participants qui restaient au cégep entameraient leur dernière année d'études à l'automne 2021 alors que quelques-uns d'entre eux quittaient le cégep pour aller à l'université. La rencontre, enregistrée sur Teams à la fin de mai

2021, a permis à huit participants sur les 13 restants d'être présents. Les questions qui ont guidé cette rencontre sont en annexe 15.

#### **5.2.8 Phase 4 de la collecte de données : ce qui aurait dû se passer**

La dernière rencontre avec les participants a eu lieu en décembre 2020 (rencontres individuelles 3), à la fin de la session d'automne. Il était prévu que nous rencontrions les participants une dernière fois pour faire le bilan de leur participation à la recherche, de l'implantation du QAT dans leurs habitudes d'études et de travail. Normalement, ces rencontres individuelles auraient dû se dérouler en présence, mais encore une fois, le retour partiel en présence a favorisé des rencontres sur Teams.

#### **5.2.9 Phase 4 de la collecte de données : ce qui s'est réellement passé**

Cette dernière rencontre s'est donc déroulée sur Teams, comme toutes les rencontres individuelles depuis le début de la recherche.

Nous avons demandé aux participants, en septembre, de compléter un tableau sur leurs stratégies d'étude en fonction des travaux et des examens se déroulant dans cette session d'automne 2021. Il s'agissait là d'un ajout, par rapport à ce que nous avons prévu au départ. L'analyse de ces tableaux est présentée au chapitre suivant.

Des 13 étudiantes et étudiants qui ont participé à toute la recherche, cinq avaient terminé leurs études collégiales. Ils ont accepté qu'on se reparle en décembre, alors qu'ils amorçaient leurs études universitaires. Les observations qu'ils ont fait sur l'arrivée à l'université ont été très intéressantes pour expliquer le développement de la maturité d'apprentissage. Les questions posées pour cette dernière rencontre individuelle sont placées en annexe 16.

#### **5.2.10 Conséquences des différences**

Comme les étudiantes et étudiants – et la chercheuse – sont maintenant habitués aux rencontres par Teams, aucune différence notable ne paraît dans cette dernière rencontre entre ce qui était prévu et ce qui s'est réellement déroulé.



### 5.3 Difficultés rencontrées

Étant donné que la recherche s'est déroulée très majoritairement à distance, nous avons dû, rapidement, trouver des solutions à la collecte des données commencées en présence. Étant donné que nous avons décidé, avec l'accord du bureau de la Recherche et de l'Innovation (bRI) du Cégep André-Laurendeau de laisser la chance aux enseignantes et enseignants de s'organiser avec une fin de session chaotique à l'hiver 2020, à l'arrivée de la pandémie, nous avons donc eu le temps de revoir nos objectifs et de repenser aux façons de faire pour l'automne 2020. Comme l'ensemble des enseignantes et enseignants, nous avons bifurqué vers la recherche en ligne, avec les changements obligés à la fois dans les objectifs, dans la collecte de données et dans l'analyse qui allaient en découler.

Nous n'avons rencontré aucune réelle difficulté technique dans l'ensemble de la recherche, malgré le passage à la recherche en ligne. La plateforme Teams a permis de faire les rencontres de groupes, les rencontres individuelles et la rencontre de groupe des participants sans problème. Le fait qu'il était facile d'enregistrer les rencontres a simplifié la tâche de transcription par la suite.

Les difficultés que nous avons rencontrées ont plutôt été d'ordre organisationnel. Dès le départ, faire la présentation de la recherche à deux groupes en ligne (A-2020) puis obtenir les formulaires de consentement a demandé beaucoup de rappel de la part de l'enseignante. Lors des rencontres de groupe, il a été plus difficile de faire parler les étudiantes et étudiants que si nous avions été en classe réelle. Lorsqu'un chercheur est dans une vraie classe, il est possible pour lui de balayer la classe du regard et de donner la parole à ceux qui ont moins parlé ou qui semblent vouloir le faire. Il est également plus facile de voir le non-verbal des étudiantes et étudiants quand une question est posée ou qu'un commentaire est fait : sans avoir nécessairement une réponse claire, le chercheur peut voir que les participants ont majoritairement hoché la tête en guise d'approbation ou de non-approbation. En ligne, ces situations de communication étaient difficiles à obtenir, la plupart (sinon la totalité) des étudiantes et étudiants d'un groupe n'ayant pas activé leur caméra. Le seul avantage à avoir tous les étudiantes et étudiants dans un écran est que leur nom paraît sous leur pastille ; ainsi, quand une question est posée et que le chercheur attend – en vain – une réponse, il peut questionner un individu dont le nom est affiché à l'écran. Ça ne veut pas dire que

cet individu a nécessairement quelque chose à dire, mais au moins, il est plus aisé pour le chercheur d'interpeler les participants.

Une fois les rencontres de groupe effectuées, les rencontres individuelles ont été plutôt difficiles à mettre sur pieds : prendre des rendez-vous avec les participants,

Une fois les rendez-vous pris, il est arrivé à quelques occasions que les étudiantes et étudiants oublient les rencontres prévues. Chaque fois, nous avons fait des rappels. Parfois, l'étudiante et étudiant était déjà devant son ordinateur, occupé à d'autres travaux. Notre arrivée, dans Teams, lui rappelait que nous avions un rendez-vous. Au final, nous avons réussi à faire toutes les rencontres prévues dans le cadre de la recherche, mais pas toujours au moment prévu au départ, lors de la prise de rendez-vous.

Au moment des rencontres individuelles, faire parler les participants a été une tâche relativement aisée. Bien que tous les individus n'aient pas la parole facile, comme il s'agissait de parler de leurs habitudes d'études, ils y arrivaient généralement assez bien. Nous avons toujours pris la peine de leur indiquer qu'il n'y avait pas de bonnes ou de mauvaises réponses à nos questions, ce qui a sans doute facilité les échanges et la confiance que les participants nous ont témoigné tout au long de la recherche.

## **6. Déroulement de l'analyse**

Afin de pouvoir analyser les données recueillies dans les différentes phases, nous avons embauché des assistants de recherche. Les tâches qu'il était prévu de leur donner consistaient en la transcription des entretiens, leur codification et l'analyse de contenu à la suite des codifications.

### **6.1 Embauche des assistants de recherche**

En janvier 2020, avec le concours du service d'aide financière du Cégep, nous avons fait une offre d'emploi pour engager des assistants de recherche. Nous souhaitions avoir au moins une assistante ou assistant qui pouvait pour nous aider au moment des rencontres de groupe (phases 1-A et 1-B) en manipulant le matériel d'enregistrement (vidéo et audio) et deux assistantes ou assistants pour transcrire les entretiens.

Nous avons engagé trois étudiantes comme assistantes de recherche à la session d'hiver 2020 : Lauriane Bureau, Perline Hardy-Brunal et Ana Maria Paneque Leivas, auxquelles nous avons donné accès à l'équipe Teams de la recherche. Le 28 février 2020, quelques jours avant l'arrêt pandémique, nous avons suivi, avec Perline, une assistante, à une formation pour utiliser le logiciel NVivo qui allait (peut-être) faciliter l'analyse des données. Dans les jours qui ont suivi, nous avons formé les trois assistantes à faire de la transcription. Toutefois, étant donné que tout s'est arrêté le 13 mars 2020, les assistantes n'ont pas pu commencer à transcrire les rencontres ; nous n'avons eu que le temps de les former à effectuer le travail, à organiser le local où elles allaient s'installer et à faire installer les ordinateurs nécessaires pour effectuer le travail.

À l'automne 2020, nous avons refait une offre d'emploi pour trouver des assistantes et assistants qui allaient travailler avec nous jusqu'à la fin de la recherche, donc jusqu'en juin 2022. Il fallait donc que ce soit des étudiantes et étudiants qui arrivaient au Cégep ou qui en étaient à leur deuxième année, s'il s'agissait d'étudiantes et étudiants de programmes techniques. Nous avons reçu, encore une fois, une quinzaine de curriculum vitae et nous avons choisi trois assistant.es : Elio Desbiens, Alexandra Kroner et Justine Schwartz qui allaient travailler à la transcription des entretiens individuels dès le début de janvier 2021, puis à la codification et à l'analyse des données (à l'automne 2021)<sup>4</sup>. Afin qu'elles puissent effectuer le travail, nous les avons également intégré à l'équipe Teams.

De plus, les six assistantes ont signé un formulaire d'engagement à la confidentialité (annexe 4). À l'hiver 2020, il avait été entendu que les assistantes allaient travailler dans un local dédié à la recherche ; toutefois, à partir de l'automne 2020, comme toutes les activités du Cégep se déroulaient à distance, les assistantes ont été autorisées par le bureau de la recherche à travailler à partir de la maison.

---

<sup>4</sup> Étant donné la majorité féminine des personnes qui ont travaillé à la recherche, le féminin sera utilisé pour les identifier.

## 6.2 Transcription des entretiens

Les trois premiers entretiens de groupe ont été filmés et enregistrés par les méthodes traditionnelles : caméra vidéo et enregistreuse audio. Comme nous avons déposé les documents dans notre équipe Teams, c'est à cet endroit que nous allons chercher les données pour les transcrire.

Quand la recherche s'est faite à distance, tous les enregistrements ont été réalisés par la plateforme Teams (par le biais de l'application Streams), ce qui, d'une certaine façon, a facilité la transcription. Les entretiens ont donc été tapés à partir des enregistrements déposés sur Teams.

Pendant les 18 mois de collecte de données (entre mars 2020 et décembre 2021), nous nous sommes chargée des entretiens de groupe (1-A, 1-B et 3-B) alors que les assistantes ont transcrit les rencontres individuelles 1, 2 et 3.

Un canevas de transcription a été déposé dans Teams et les assistantes l'ont utilisé pour taper les transcriptions. Nous avons choisi de proposer ce canevas parce que nous savions, par expérience, que l'utilisation d'un tableau allait nous simplifier la tâche pour la codification ultérieure. Un exemple de transcription d'une rencontre de groupe et d'une rencontre individuelle est placé aux annexes 17 et 18.

## 6.3 Codification des entretiens

Une fois la plupart des transcriptions terminées, les entretiens ont été segmentés et codifiés en fonction de la pertinence de leur contenu. Les codes qui ont servi à effectuer la tâche ont été pensés à partir des théories convoquées pour la recherche, mais également en fonction des questions qui ont été posées aux différents participants. Ils reprennent des lettres significatives et faciles à retenir, conformément aux réflexions de Huberman et Miles (1991) sur le sujet. Le tableau 11 présente les codes et les explications pour chacun d'eux.

Tableau 11. Codes utilisés et explications

CM CH	Commentaires de la chercheuse	Commentaires de la chercheuse, sans poser de questions (lié à la recherche, l'apprentissage, l'étude...)
CORR	Correction	Ce que l'étudiant pense de la correction effectuée par ses enseignants (est-ce aidant, peu aidant), les commentaires faits par ses enseignants

CTX ET	Contexte d'études	Le contexte dans lequel l'étudiant étudie : maison, cégep, seul, en groupe
DRLM COURS	Déroulement des cours	Comment se passent les cours, le travail, les activités d'apprentissage en classe
DRLM ET	Déroulement des études	Comment se passent les études collégiales
DRLM RECH	Déroulement de la recherche	Organisation de la recherche : les entretiens passés, présents, à venir...
EC DIST	École à distance	Tout ce que les étudiants disent sur l'enseignement à distance (facilités, difficultés, etc.), les particularités de l'enseignement-apprentissage à distance
HAB VIE	Habitudes de vie	Les habitudes de l'étudiant : travail rémunéré, sommeil, bouffe...
OBS APP	Observation sur l'apprentissage	Observations sur l'apprentissage, sur la façon d'apprendre
OBS CORR	Observation sur la correction des travaux	Comment les profs remettent-ils les copies corrigées ? Y a-t-il des activités liées à la remise des copies corrigées ? Les activités faites (en classe ou non) sur la correction, les commentaires rédigés par les profs
OBS COURS	Observation sur les cours	Ce que les étudiants ont à dire sur leurs cours
OBS ET	Observation sur les études	Sur les études en général
OBS QAT	Observation sur le QAT	Ce que les étudiants ont à dire sur l'utilisation du QAT, sur la façon dont ils l'ont complété
OBS SUITE	Observation sur la suite de la vie	La vie, les études, le travail... Où les étudiants s'en vont-ils ?
OBS TRAV	Observation sur les travaux à faire ou faits	Les travaux, les examens, les laboratoires, les différentes remises
OBS TRAV EQ	Travaux d'équipe	Réflexions sur les travaux d'équipe
PERC SOI	Perception de soi	Perception que l'étudiant a de lui, de ses habiletés, de ce qui est difficile pour lui, de ses habitudes de travail ou d'études
QAT ACT CL	Activités en classe autour du QAT	Que font les enseignants avec le QAT en classe ? Retour sur la correction ? Questions posées ?
QAT QS UT	questionnement de l'étudiant sur l'utilisation du QAT	Questions que l'étudiant se pose, sans l'utilisation du questionnaire d'attribution causale dans le cours
QAT UT	Utilisation d'un QAT	Utilisation du questionnaire d'attribution causale dans le cours (imposé par le prof)
QS	Question	Question posée par la chercheuse
SEC COLL	Passage secondaire-collégial	Les différences entre le secondaire et le collégial (difficultés, différences, etc.)
STRAT ET	Stratégies d'étude	Les stratégies mises en place pour étudier : recopier les notes, relire
TPS ET	Temps d'étude	L'organisation du temps pour étudier : comment l'étudiant organise-t-il son temps pour étudier ?
Z		Propos hors sujet

Le tableau 12, quant à lui, présente les codes en lien avec le cadre théorique de cette recherche.

Tableau 12. Codes utilisés et lien avec les théories

CM CH	Commentaires de la chercheure	
CORR	Correction	1. Maturité d'apprentissage 2. Motivation scolaire 3. Pratique réflexive 4. Sentiment d'efficacité personnelle
CTX ET	Contexte d'études	2. Motivation scolaire 3. Pratique réflexive 4. Sentiment d'efficacité personnelle
DRLM COURS	Déroulement des cours	2. Motivation scolaire 3. Pratique réflexive 4. Sentiment d'efficacité personnelle
DRLM ET	Déroulement des études	1. Maturité d'apprentissage 2. Motivation scolaire 3. Pratique réflexive 4. Sentiment d'efficacité personnelle
DRLM RECH	Déroulement de la recherche	
EC DIST	École à distance	1. Maturité d'apprentissage 2. Motivation scolaire 3. Pratique réflexive 4. Sentiment d'efficacité personnelle
HAB VIE	Habitudes de vie	1. Maturité d'apprentissage 2. Motivation scolaire 3. Pratique réflexive 4. Sentiment d'efficacité personnelle 5. Questionnaire d'attribution causale
OBS APP	Observation sur l'apprentissage	1. Maturité d'apprentissage 2. Motivation scolaire 3. Pratique réflexive 4. Sentiment d'efficacité personnelle 5. Questionnaire d'attribution causale
OBS CORR	Observation sur la correction des travaux	2. Motivation scolaire 3. Pratique réflexive 4. Sentiment d'efficacité personnelle 5. Questionnaire d'attribution causale
OBS COURS	Observation sur les cours	1. Maturité d'apprentissage 2. Motivation scolaire 3. Pratique réflexive 4. Sentiment d'efficacité personnelle
OBS ET	Observation sur les études	1. Maturité d'apprentissage 2. Motivation scolaire 3. Pratique réflexive 4. Sentiment d'efficacité personnelle

OBS QAT	Observation sur le QAT	1. Maturité d'apprentissage 2. Motivation scolaire 3. Pratique réflexive 4. Sentiment d'efficacité personnelle 5. Questionnaire d'attribution causale
OBS SUITE	Observation sur la suite de la vie	1. Maturité d'apprentissage 2. Motivation scolaire 3. Pratique réflexive 4. Sentiment d'efficacité personnelle
OBS TRAV	Observation sur les travaux à faire ou faits	1. Maturité d'apprentissage 2. Motivation scolaire 3. Pratique réflexive 4. Sentiment d'efficacité personnelle
OBS TRAV EQ	Travaux d'équipe	1. Maturité d'apprentissage 2. Motivation scolaire 3. Pratique réflexive 4. Sentiment d'efficacité personnelle
PERC SOI	Perception de soi	1. Maturité d'apprentissage 2. Motivation scolaire 3. Pratique réflexive 4. Sentiment d'efficacité personnelle 5. Questionnaire d'attribution causale
QAT ACT CL	Activités en classe autour du QAT	1. Maturité d'apprentissage 2. Motivation scolaire 3. Pratique réflexive 4. Sentiment d'efficacité personnelle 5. Questionnaire d'attribution causale
QAT QS UT	Questionnement de l'étudiant sur l'utilisation du QAT	1. Maturité d'apprentissage 2. Motivation scolaire 3. Pratique réflexive 4. Sentiment d'efficacité personnelle 5. Questionnaire d'attribution causale
QAT UT	Utilisation d'un QAT	1. Maturité d'apprentissage 2. Motivation scolaire 3. Pratique réflexive 4. Sentiment d'efficacité personnelle 5. Questionnaire d'attribution causale
QS	Question	
SEC COLL	Passage secondaire-collégial	1. Maturité d'apprentissage 2. Motivation scolaire 3. Pratique réflexive 4. Sentiment d'efficacité personnelle
STRAT ET	Stratégies d'étude	1. Maturité d'apprentissage 2. Motivation scolaire 3. Pratique réflexive 4. Sentiment d'efficacité personnelle 5. Questionnaire d'attribution causale

TPS ET	Temps d'étude	1. Maturité d'apprentissage 2. Motivation scolaire 3. Pratique réflexive 4. Sentiment d'efficacité personnelle
Z		

Un tableau regroupant les codes, les explications et les théories associées est placé à l'annexe 19.

Lorsqu'un segment pouvait être codé de deux façons différentes, nous avons ajouté une ligne dans le tableau et copié le segment en question en le mettant en italiques pour indiquer qu'il s'agissait là d'un segment répété. Parfois, l'étudiante et étudiant répondait par une réponse fermée (« oui », ou « pas vraiment ») : nous avons alors ajouté la question dans la réponse de l'étudiant.

Les codifications ont été réalisées selon la répartition des transcriptions : nous avons codifié les entretiens de groupes (1-A, 1-B et 3-A) alors que les assistantes ont codifié les rencontres individuelles 1, 2 et 3. Un exemple de codification en ordre d'entretien est placé à l'annexe 20.

#### **6.4 Difficultés rencontrées (en transcription ou en codification)**

Aucune difficulté majeure n'est venue entraver les transcriptions ou les codifications, si ce n'est que le travail à effectuer prend toujours plus de temps qu'on le souhaite. Les transcriptions n'ont pas posé de difficultés majeures, outre l'accent de deux étudiants qui rendait les propos plus difficiles à comprendre.

Nous avons décidé de transcrire nous-mêmes les rencontres de groupe, d'une part parce que le travail est un peu plus complexe à taper vu le nombre important de participants, d'autre part parce que nos assistantes étaient foncièrement occupées à compléter leur première session à distance. Ce n'était pas, à proprement parler, une difficulté (nous confessons, ici, aimer transcrire les rencontres), mais il n'était pas prévu que nous prenions ce temps pour effectuer cette tâche. Nous avons donc davantage travaillé à la recherche que ce qui était initialement prévu.



Quand nous avons repris la recherche, à l'automne 2020, il n'était plus question d'utiliser NVivo. Comme nous avons de l'expérience en transcription, en codification et en analyse sans utiliser de logiciel (Roberge, 2001 ; Roberge, 2008), nous avons décidé de procéder sans utiliser de logiciels d'analyse de contenu.

L'encadrement des assistantes n'a pas posé de difficultés notables. Toutefois, au début de la session d'automne 2021, après une seule session de travail, Alexandra Kroner a abandonné l'équipe. Heureusement, nous sommes tombée sur des personnes débrouillardes et autonomes, Justine et Elio, qui ont dû faire plus d'heures que ce qui leur avait été attribué.

## **6.5 Analyse des entretiens codifiés**

Une fois la codification effectuée, le travail suivant consiste à analyser les segments codifiés. Pour ce faire, il faut « trier » les codes en ordre alphabétique. Comme nous avons codifié les segments en utilisant Word et en faisant des tableaux, le « triage » des codes se fait facilement. En deux clics, tous les segments qui sont identifiés avec le même code sont regroupés et il devient alors plus facile de comprendre comment s'exprime le sentiment d'efficacité personnelle ou la motivation, par exemple. Un exemple de codification trié en ordre de codes est placé à l'annexe 21.

C'est donc en comparant ce que chacun des participants a dit sur tous les sujets qu'il a été possible d'en faire l'analyse en fonction des différentes théories expliquées au chapitre 2, puis en fonction des objectifs de la recherche. Un exemple de cette comparaison est placé à l'annexe 22, celui sur l'analyse des participants à propos du code MATAP (maturité d'apprentissage), puis, à l'annexe 23 est placé un exemple de regroupement des analyses.

## **6.6 Difficultés rencontrées au moment de l'analyse**

Aucune difficulté importante n'est venue entraver l'analyse des codifications. Toutefois, nous aurions aimé procéder plus rapidement à cette analyse, mais comme nous avons décidé de faire confiance à Elio et Justine, nos assistantes, et leur donner du travail plus avancé que seulement la transcription, nous avons dû tenir compte de leur horaire d'études. Quand elles ont commencé à faire de l'analyse, elles ont trouvé ce travail beaucoup plus

intéressant que celui de la transcription ou de la codification. Elles ont rapidement vu les liens à faire entre les participants, entre les propos qu'ils tenaient et leur importance dans la recherche.

Notre encadrement a aussi pris un peu plus de temps que prévu : si nous avions fait ce travail sans les assistantes, sans doute que l'ensemble du travail aurait été terminé plus tôt (transcription, codification, analyse, rédaction). Mais l'expérience que nous retirons d'avoir encadré Elio et Justine, d'avoir développé chez elles le goût de la recherche est très riche en apprentissages pour nous. De leur côté, l'expérience que les assistantes retirent de leur participation à la recherche est sans équivoque : elles ont non seulement développé une expérience d'assistantat de recherche, mais elles ont également réfléchi elles-mêmes à leurs stratégies d'étude et au développement de leur sentiment d'efficacité personnelle et de là, à leur maturité d'apprentissage. C'était donc, pour Elio et Justine, non seulement une expérience de travail exceptionnelle, mais également une façon d'apprendre, par la bande, à être de meilleures étudiantes et étudiants.

## **7. Rappel des objectifs de la recherche**

Il convient de rappeler, ici, les objectifs initiaux de la recherche. Puisqu'il était question de constater à quel point l'utilisation d'un questionnaire d'attribution causale, adapté au type d'évaluation et à la discipline, pouvait être utile aux étudiantes et étudiants, pour les amener à développer leur maturité d'apprentissage, l'objectif de la recherche avait été ainsi libellé : **documenter le rôle du questionnaire d'attribution causale comme stratégie permettant aux étudiantes et étudiants d'être autonomes dans leurs apprentissages en développant une pratique réflexive.**

Cet objectif était accompagné de trois objectifs particuliers : 1) Amener les étudiantes et étudiants à utiliser le questionnaire d'attribution causale de façon encadrée, puis autonome, lors d'évaluations en classe ; 2) Observer si les étudiantes et étudiants font des changements dans leurs façons de se préparer aux évaluations ; 3) Observer les changements faits et voir, avec les étudiantes et étudiants, si ces changements sont efficaces et produisent les résultats souhaités par les étudiantes et étudiants.

Or, étant donné les changements forcés à cause de la pandémie de COVID-19 et l'enseignement à distance qui s'en est suivi, les objectifs de la recherche ont dû être modifiés. Ils se libellent maintenant comme suit : **documenter le développement de la maturité d'apprentissage, entre autres par l'utilisation du questionnaire d'attribution causale.**

Ce qu'on constate, c'est que le questionnaire d'attribution causale, qui était la clé vers le développement de la pratique réflexive des étudiantes et étudiants, devient dans le nouvel objectif, une des façons de développer leur maturité.

Le premier sous-objectif a légèrement changé. Comme il n'a pas été possible de constater si les étudiantes et étudiants utilisaient le QAT de façon autonome, le nouveau sous-objectif a laissé tomber cette particularité : 1) Amener les étudiantes et étudiants à utiliser le questionnaire d'attribution causale de façon encadrée lors d'évaluation en classe. On pourra constater, à la lecture de l'analyse, si les étudiantes et étudiants ont pu réussir à utiliser le QAT de façon autonome, sans l'aide de la chercheuse.

Les deuxième et troisième sous-objectifs restent les mêmes, dans la mesure où l'objectif principal a relégué l'utilisation du QAT comme une des approches qui peut favoriser le développement de la maturité d'apprentissage :

- 2) Observer si les étudiantes et étudiants font des changements dans leurs façons de se préparer aux évaluations ;
- 3) Observer les changements faits et voir, avec les étudiantes et étudiants, si ces changements sont efficaces et produisent les résultats souhaités par les étudiantes et étudiants.



## Chapitre IV

### analyse des données

---

Ce quatrième chapitre présente l'analyse que nous avons fait des données récoltées par les différentes modalités présentées au chapitre précédent. Nous présenterons d'abord les résultats liés au groupe de travail des enseignantes<sup>5</sup>, puis ceux liés aux étudiantes qui ont participé à la recherche.

#### **Groupe de travail des enseignantes**

Selon le déroulement de la recherche, les tâches du groupe de travail sont séparées en deux catégories : les lectures et les discussions ainsi que construction du questionnaire d'attribution causale à utiliser en classe.

#### **1. Déroulement de la recherche – groupe de travail**

L'appel à tous, en janvier 2019 au moment de la demande de subvention, a permis de faire un certain choix quant aux enseignantes qui allaient participer à la recherche. Nous avons déjà indiqué, dans le chapitre méthodologique, que nous aurions souhaité avoir une représentation plus égale des différents genres, mais ce ne fut pas le cas : cinq enseignantes ont participé à la recherche. Conformément à ce que nous souhaitions, les enseignantes représentaient la formation générale, la formation préuniversitaire et la formation technique.

---

<sup>5</sup> Nous rappelons ici que nous utilisons le féminin dans ce chapitre d'analyse des données étant donné que nous n'avons travaillé qu'avec des enseignantes et que les étudiantes rencontrées étaient très majoritairement des filles.

La plage-horaire libérée dans leur horaire, à la session d'automne 2019 (première session de la recherche), a permis des rencontres toutes les deux semaines. Le calendrier de ces rencontres, avec nos notes utiles à l'animation, est placé à l'annexe 5.

Après chaque rencontre, nous avons rédigé des « notes de réunion », que nous avons déposés dans notre équipe Teams (voir deux exemples de ces notes à l'annexe 7 : la rencontre 3 du 17 septembre 2019 et la rencontre 4 du 8 octobre 2019).

L'organisation de la session d'automne 2019 a permis d'orienter nos 11 rencontres selon deux volets : des rencontres plus théoriques et pédagogiques qui ont permis des discussions à partir de lectures sur les théories qui sous-tendent la recherche, puis des rencontres plus pratiques qui ont servi à présenter la construction des questionnaires d'attribution causale qui allaient servir à la session d'hiver 2020, dans le cours choisi.

## **1.1 Lectures et discussion**

Les lectures proposées ont eu pour effet d'alimenter les discussions entre les enseignantes, même si les sujets n'étaient pas nécessairement reliés à l'utilisation d'un QAT à proprement parler ; puisqu'ils étaient liés à l'enseignement au sens large, tous les échanges ont été formateurs.

Dès le départ, les enseignantes ont pris connaissance du mémoire que nous avons déposé pour la demande de subvention. Les observations que nous avons réalisées ont alimenté une première rencontre. Rapidement, elles ont constaté que c'était des questions que tout enseignant devrait se poser, mais du même souffle, elles ont aussi convenu que discuter de ces sujets prend du temps, ce qui manque cruellement dans l'organisation des tâches des enseignantes. Dès la deuxième rencontre, nous avons fourni une liste de lectures liée aux différentes théories convoquées dans la recherche : la maturité d'apprentissage, la motivation scolaire, la pratique réflexive et la métacognition, le sentiment d'efficacité personnelle, les attributions causales ainsi que l'évaluation et la correction<sup>6</sup>. Nous reprenons ici chacun de ces thèmes pour faire un bilan de ce qui a été discuté par les enseignantes du groupe de travail.

---

<sup>6</sup> Rappelons que cette liste de lecture est placée à l'annexe 6.

### 1.1.1 Maturité d'apprentissage

Rappelons ici la définition de Bessette sur la maturité d'apprentissage que nous avons donné au chapitre II : « 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).

Qu'est-ce qu'apprendre ? Selon la perception des enseignantes, il s'agit de se doter de nouvelles connaissances et, surtout, de développer les habiletés pour acquérir ces nouvelles connaissances. S'il est important de tenir compte des apprentissages antérieurs, elles sont d'avis que l'apprentissage se construit sans arrêt, qu'il peut changer avec le temps parce qu'il s'agit d'un processus actif et que l'erreur est inhérente à tout processus d'apprentissage.

La maturité d'apprentissage, c'est aussi savoir quand ou comment utiliser les connaissances, que ces dernières soient déclaratives, procédurales ou conditionnelles. Il leur semblait important d'indiquer qu'une connaissance *apprise* doit être permanente, même si l'apprentissage ne paraît pas toujours : il faut montrer aux étudiantes comment apprendre. En ce sens, les enseignantes réitérent à quel point l'enseignante peut (doit ?) être un modèle pour ses élèves : l'apprentissage se fait en voyant l'enseignante réfléchir puisqu'il n'est pas toujours un processus conscient. C'est là où l'utilisation du QAT entre en jeu.

La maturité d'apprentissage ramène inévitablement le rapport aux savoirs des étudiantes qui se demandent, régulièrement, à quoi va servir tout ce qu'elles apprennent. Trouver ce sens ne va sans doute pas donner une « maturité », mais peut aider à développer un certain engagement. Il y a aussi quelque chose d'affectif et d'émotif dans l'apprentissage, surtout si l'apprenante croit qu'il y a une forme de récompense au bout de quelque chose de réussi ; elle constate alors qu'elle a un contrôle sur sa réussite, qu'elle possède les outils pour réussir. Les enseignantes ont été interpellées par le fait qu'il ne faudrait pas dire aux étudiantes que « c'est facile » et cela pour plusieurs raisons : une étudiante qui ne trouverait pas ça « facile » pourrait être très facilement démotivée puisqu'elle se sentirait rapidement incompetente ; en revanche, si c'est réellement « facile », les étudiantes peuvent moins s'investir dans le travail à effectuer, car il y aurait moins de fierté à réussir quelque chose jugé facile.

Les enseignantes ont toutes relevé les apparentes contradictions dans le discours des enseignantes et enseignants en général : s'ils disent aux étudiants quoi faire pour avoir une bonne note, disent-ils aussi quoi faire pour apprendre ? Si on leur enseigne comment apprendre, cela va-t-il à l'encontre du développement de leur autonomie ? Elles ont plutôt relevé que leur « dire comment faire », c'est accompagner les étudiantes dans le développement de leurs stratégies. À cet effet, Catherine a rappelé des réponses des étudiantes lorsqu'elle demande quelle stratégie de correction elles souhaitent utiliser pour corriger la langue dans une dissertation : « Je vais relire mon texte. » Catherine faisait état des questions qu'elle pose alors aux étudiants, « Oui, mais avec quoi ? Comment ? Avec quelles stratégies de relecture ? Comment vas-tu utiliser ton ouvrage de langue ? », ce qui lui permettait de constater que les étudiantes disent avoir des « méthodes » qui ne sont pas de réelles stratégies ; à la méthode énoncée par l'étudiante « Je vais mieux relire mon texte », elle se demande toujours ce que c'est que « mieux » relire un texte. Valérie (qui dispense des cours de grammaire dans le programme de bureautique) a indiqué que pour les étudiantes, la liste de vérification (la *checklist*) est plus rassurante parce que le travail de révision va alors plus vite. Toutes les enseignantes sont d'accord sur le fait que la stratégie efficace développée par les étudiantes peut rester permanente si l'étudiante a personnellement travaillé à l'implantation de cette stratégie, mais elles sont aussi conscientes que créer ses propres stratégies prend du temps, ce que les élèves disent peu avoir.

Les quatre types de maturité présentés au chapitre II, dépendant, intéressé, engagé et autonome, sont aussi très liés au point de départ des étudiantes à leur arrivée au collégial : selon les enseignantes, il y a de l'enseignement différencié à faire parce que toutes les étudiantes n'ont pas toutes le même bagage ni le même support pour poursuivre des études supérieures. Elles ont relevé les difficultés inhérentes à doser le contenu et donner de la place à certaines approches pour aider les étudiantes à apprendre. C'est Valérie qui a posé la question : « Ça ne sert à rien si on ne revient pas sur ce qu'elles ont appris en classe. Les étudiantes ont rempli des cases, mais qu'ont-elles appris ? » Il semblait clair aux yeux des enseignantes qu'il n'était pas efficace d'enseigner aux 30 étudiantes de la classe de la même façon. Dans l'ensemble des observations faites par les enseignantes, il est important qu'elles arrivent à donner de la valeur aux apprentissages, même si cela ne leur semble pas facile : les résultats obtenus par les étudiantes aux différentes évaluations ne sont pas nécessairement représentatifs des



efforts fournis, alors comment donner de la valeur à des résultats décevants ? Il leur semble évident qu'il n'y a pas de corrélation directe entre le nombre d'heures d'études et le résultat obtenu, mais comment le faire comprendre aux apprenantes ? Elles ont parfois l'impression que les étudiantes mettent des efforts aux mêmes endroits, de la même façon, sans avoir pris conscience que ces façons de faire n'étaient pas nécessairement efficaces. « Mais les étudiantes ne viennent pas nous voir. Remarque que c'est peut-être culturel : ce n'est sans doute pas dans leur culture d'aller voir le prof pour lui dire qu'on n'a pas compris ! », a ajouté Valérie. Dans ces conditions, les enseignantes remarquent un certain désengagement de la part des étudiantes.

D'autres questions n'ont pas nécessairement trouvé de réponses par les enseignantes, lorsqu'il est question de maturité d'apprentissage chez les étudiantes : quelle est la responsabilité des étudiantes dans leurs apprentissages ? Où est la limite de ce qu'on peut faire, comme enseignante ? Comment leur faire comprendre que c'est une chance, d'apprendre ? Comment amener les étudiantes à être centrées sur l'objectif d'apprendre et non sur les attentes d'une enseignante qui a un programme à passer ? Comment amener les étudiantes à se connaître, comme apprenante et comme personne ? Comment dépasser la discipline pour former des étudiantes qui comprennent le métier d'étudiante ?

On le voit, les questions sur le développement de la maturité d'apprentissage chez les étudiantes sont nombreuses pour les enseignantes qui ont participé au groupe de travail. Bien que le but des rencontres n'était pas de définir la maturité d'apprentissage (comme aucune autre des théories convoquées, d'ailleurs), mais plutôt que ces théories servent à alimenter la réflexion autour de la construction du questionnaire d'attribution causale, toutes ces observations des enseignantes nous ont été utiles au moment des rencontres de groupes et des rencontres individuelles avec les étudiants.

### 1.1.2 Motivation scolaire

Rappelons d'emblée la définition que Viau donne à la motivation : « phénomène qui tire sa source dans les perceptions que l'élève a de lui-même et de son environnement, et qui a pour conséquence qu'il choisit de s'engager à accomplir une activité pédagogique qu'on lui propose et de persévérer dans son accomplissement, et ce, dans le but d'apprendre » (Viau, 2009, p. 12). La motivation scolaire répond à des perceptions chez l'apprenante : perception de la valeur, de la compétence et de la contrôlabilité. Les discussions des enseignantes, à la suite des lectures sur le sujet, ont fait ressortir beaucoup de questionnements sur les façons de susciter la motivation chez les étudiantes.

Les enseignantes observent qu'un nombre important d'étudiantes n'osent pas exprimer ce qu'elles pensent d'un cours, d'un travail à effectuer ou d'une enseignante. Elles aimeraient savoir la vérité : les observations des étudiantes ne vont pas changer la note à un travail ou au cours, elles voudraient vraiment savoir ce que les étudiantes en pensent, mais elles savent bien que la plupart d'entre eux ne le diront pas, bien que ça pourrait provoquer une discussion et peut-être ouvrir une porte à une certaine prise de conscience, d'un côté comme de l'autre.

Le sujet qui a suscité le plus de questionnement a sans doute été de trouver des moyens pour que la motivation des étudiantes leur soit interne, que la motivation devienne intrinsèque. Elles ne trouveront du sens à leurs études qu'à la condition que l'apprentissage (et les résultats qui en découlent) soit signifiant, à la fois dans le cadre de leur programme d'études et dans leur vie en général. Myrella a expliqué l'importance de « sortir du cadre » pour surprendre les étudiantes dans leur apprentissage en donnant l'exemple d'une activité de *spinning* dans le cours de biologie, pour montrer à quel point les participantes pouvaient suer ou augmenter leur rythme cardiaque, au lieu que ça ne leur soit qu'expliqué de façon magistrale. Favoriser les contextes authentiques pourrait grandement aider à stimuler la motivation des étudiants, ce qui, de prime abord, pourrait être plus facile dans un programme technique, bien que l'exemple de Myrella ait été utilisé dans un cours de formation préuniversitaire.

### **1.1.3 Pratique réflexive et métacognition**

« Savoir se poser les bonnes questions, c'est ben plus dur que d'y répondre », chantait Richard Séguin, sur des paroles de Louky Bersianik. Dans cet esprit, nous avons écrit, au chapitre II, la définition que Lison et St-Laurent donnent à la pratique réflexive : « [elle] 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 et à venir » (2015, p. 313).

Oser réfléchir et accepter les bonnes et les moins bonnes réponses aux questions qu'un individu se pose, est une tâche relativement ardue. Apprendre de ses erreurs semble beaucoup plus facile à dire qu'à faire pour les étudiantes en apprentissage, selon les enseignantes du groupe de travail. Elles sont unanimes pour dire que la pratique réflexive prend du temps à s'installer de façon efficace et durable. Et que la pratique réflexive est liée à la maturité d'apprentissage, parce qu'elle permet de développer cette dernière ; que la pratique réflexive peut jouer sur la motivation puisqu'elle permet aux apprenantes de constater la compétence et la contrôlabilité qu'elles possèdent pour réaliser une tâche (ou non), de constater la valeur qu'elles accordent à cette tâche (ou non) qui explique l'implication qu'elles pourraient mettre dans sa réalisation.

### **1.1.4 Sentiment d'efficacité personnelle**

Le sentiment d'efficacité personnelle (SEP), tel que nous l'avons présenté au chapitre II, est la base de la motivation et de l'engagement ; il fait référence à la capacité que croit avoir – ou non – une personne pour réussir une tâche donnée, dans un contexte donné ; ce sentiment fait également référence aux résultats obtenus par les actions posées (Bandura, 2003 ; Gaudreau, 2013). Dans ce cadre, il importe de permettre aux étudiantes de développer leur SEP pour les amener à réfléchir sur les mesures à prendre pour obtenir des résultats qui les satisfont. Toutefois, les enseignantes s'entendent : la note obtenue pour un travail donné, ce n'est pas ce que valent les étudiantes. C'est plutôt une photo instantanée de ce qu'elles ont été capables de réaliser, à un moment précis dans leur progression d'étudiantes. Ce qui ressort des discussions du groupe de travail autour de l'évaluation, c'est que peu importe la note obtenue, elle aura un impact sur le sentiment d'efficacité personnelle des apprenantes. Ici, l'utilisation du QAT pourrait amener les étudiantes à réfléchir autrement à la note obtenue par

les questions posées : « était-ce la note que tu souhaitais et pourquoi ? », « Que crois-tu être capable d'obtenir comme résultat et pourquoi ? », « Quelle note te rendrait heureuse et pourquoi ? », « Que penses-tu que ça vaut, ce travail-là ?, et pourquoi ». En ajoutant le « pourquoi » dans le libellé des questions, les étudiantes seront « obligées » de réfléchir à la première partie de la réponse donnée et justifier leur raisonnement. Certaines questions jouent directement sur la perception que les étudiantes ont d'elles-mêmes, en leur octroyant le droit d'exprimer des émotions : tristesse, colère, honte, déception, surprise, acceptation ; la gestion de ces émotions fait aussi partie, par la suite, de l'apprentissage, du développement du sentiment d'efficacité personnelle et de là, de la maturité d'apprentissage.

Les enseignantes constatent aussi qu'il faut trouver un moyen pour aider les étudiantes qui se surestiment comme celles qui se sous-estiment. Dans les deux cas, des rencontres avec des intervenantes psychosociales sont nécessaires. Les étudiantes qui se surestiment seront sans arrêt déçues de leurs performances puisque ces dernières ne correspondront que rarement à leurs attentes ; leur SEP ne sera jamais corroboré par les résultats obtenus. Quant à celles qui se sous-estiment, les obstacles viennent sans doute des difficultés à se poser de bonnes questions et « accepter » qu'elles puissent avoir de meilleurs résultats que ceux appréhendés parce que, justement, elles pourraient arriver à indiquer que les stratégies utilisées pour étudier leur ont semblé efficaces. Cette observation vaut aussi, selon les enseignantes du groupe de travail, pour les étudiantes moyennes-faibles qui, avec une petite tape dans le dos, pourraient arriver à mieux réussir, sinon à réussir tout court, les cours auxquels elles sont inscrites.

Les enseignantes ont constaté qu'avant même de parler de maturité d'apprentissage ou de métacognition, il convient de développer chez les étudiantes leur sentiment d'efficacité personnelle, qu'elles croient très lié aux habitudes de pratique réflexive.

### **1.1.5 Attributions causales**

Au chapitre II, nous avons indiqué la définition que Barbeau, Montiny et Roy donnent des attributions causales en situation scolaire : « [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 et 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 et coll., 1997a, p. 454).

Les attributions causales, donc, permettent d'appréhender un résultat, quel qu'il soit, en cherchant à savoir les causes de ce résultat. Les enseignantes du groupe de travail conçoivent qu'il est essentiel de former les étudiantes à cette réflexion, mais conçoivent également qu'il n'est pas simple de le faire : comment amener les étudiantes à être conscientes des « causes » d'une bonne réussite, sans que ce soit dû au hasard ? Comment les amener aussi à être conscientes de ce qui est difficile ou facile dans une évaluation ? Comment les amener à constater que leurs façons de se préparer aux évaluations peuvent avoir des impacts majeurs – ou mineurs – sur les résultats obtenus ? Si une étudiante ne semble pas au « même endroit » que ses camarades de travail, comment la faire progresser ? Sans trouver de réponses à toutes ces questions, les enseignantes estiment qu'il faut montrer que c'est le passage du temps qui fait qu'on est en train d'apprendre, qu'il faut faire dire aux étudiantes ce qu'elles ont fait pour se préparer au lieu de dire ce qu'il faut faire. Il semble que cette dernière perspective permette aux étudiantes de transférer les apprentissages à une autre évaluation par la suite, à condition que les réponses fournies par les étudiantes soient les plus concrètes possible : « J'ai étudié pendant deux heures » ne serait pas assez concret, selon Valérie, pour que ça soit utile et transférable dans d'autres situations d'évaluation. Mais, pour les enseignantes, il leur paraît difficile de mesurer le niveau de réflexion des étudiantes : une bonne élève « académique » va donner une bonne réponse, mais est-ce que cette réponse est vraiment la stratégie utilisée, ou répond-elle pour faire plaisir à son enseignante, parce que, selon Valérie, les étudiantes apprennent ce que l'enseignante veut qu'elles apprennent ? Elles conviennent aussi qu'il est tout à fait possible qu'une étudiante n'arrive pas à trouver la cause de ses difficultés ou de ses échecs et qu'elle n'ait pas nécessairement envie de la trouver. Cette possibilité existe aussi avec la réussite : une étudiante pourrait ne pas savoir pourquoi elle réussit, mais comme elle vit un succès, elle ne souhaite peut-être pas savoir pourquoi, pourvu que ce soit un succès !

La réflexion autour des attributions causales est liée à la perception des étudiantes sur leurs habiletés. Les étudiantes qui se surestiment vont peut-être avoir tendance à répondre pour faire plaisir à leurs enseignantes, alors que celles qui se sous-estiment n'arrivent souvent pas à verbaliser les stratégies utilisées, pour peu qu'elles sachent qu'il s'agit là de stratégies. Et, comme l'a déjà souligné Catherine, les étudiantes plus faibles n'ont pas nécessairement de stratégies ou celles qu'elles ont sont considérées inefficaces : relire le roman à l'étude avant la journée de la dissertation n'est pas une bonne stratégie. La différence entre les étudiantes fortes et les plus faibles tiendraient, selon les enseignantes du groupe de travail, entre le fait que les stratégies utilisées ne sont peut-être pas les plus efficaces (pour les étudiantes fortes), mais elles leur ont toujours permis d'avoir des notes qui leur convenaient, alors que les étudiantes plus faibles ne savent pas quelles autres stratégies elles pourraient utiliser. Les étudiantes font une activité évaluative une fois, puis reçoivent une note ; elles recommencent par la suite. Il faut amener les étudiantes à transférer les connaissances, par la suite, dans un autre travail, une autre activité évaluative. Selon les enseignantes, ce transfert n'est pas facile en situation d'apprentissage parce qu'il est difficile de rattacher des stratégies à d'autres contextes d'évaluation. Peut-être que davantage de petites évaluations serait à privilégier pour favoriser la correction et pour faire un retour rapide sur les difficultés, les échecs et les succès. Les enseignantes, malgré la lourdeur de la tâche, indiquent que les deux semaines de délais de correction octroyés par la PIEA ne sont pas aidantes pour les étudiantes étant donné le temps écoulé entre l'évaluation et la réception des travaux corrigés.

#### **1.1.6 Évaluation et correction**

Plusieurs observations ressortent des discussions du groupe de travail sur l'évaluation et la correction des travaux.

Les enseignantes relèvent toutes à quel point la note est importante pour les étudiantes, même pour celles qui disent que « ce n'est pas si important que ça ». Conséquemment, pour les étudiantes, l'erreur est vue comme quelque d'anormal parce qu'elle fait perdre des points lors des évaluations. C'est peut-être, entre autres pour cette raison, que l'utilisation du QAT peut être déstabilisante parce que les questions aident à prendre conscience des erreurs à venir, des erreurs commises et des erreurs à corriger, d'autant plus que, pour beaucoup étudiants, toutes

les erreurs sont aussi graves les unes que les autres, alors que ce n'est pas le cas. Les enseignantes indiquaient devoir prendre du temps pour arriver à faire accepter cette situation aux étudiantes.

Un autre élément dont les enseignantes du groupe de travail ont discuté est l'importance de la « matière » enseignée et la façon de l'évaluer : elles ont relevé le fait que beaucoup d'étudiantes ne font pas la différence entre l'essentiel (ce qui est nécessaire de savoir) et le surplus, surtout si l'enseignante a donné de la matière « pour en savoir plus » sur un sujet. Elles ont aussi indiqué que les enseignantes ont à se poser des questions sur la valeur accordée aux différents travaux ; pour plusieurs étudiantes, les efforts à fournir ou fournis sont du même ordre, que l'évaluation vaille 5 % ou 25 % de la note finale. Alors, comment gérer le stress inhérent aux résultats ? L'utilisation d'une grille d'évaluation pourrait aider à discriminer ce qui est bien réussi de ce qui l'est moins, tout en gardant en tête que la note obtenue est un polaroïd des connaissances des étudiants, ici et maintenant : c'est ce que le travail vaut, cette journée-là à cette heure-là.

L'utilisation d'une grille de correction peut aussi servir « à enseigner », ou à tout le moins, à aider les étudiantes à s'approprier les critères d'évaluation, lesquels peuvent servir à comprendre ce qui va dans un travail et ce qui n'y est pas demandé. Il sera peut-être alors plus facile pour les étudiantes d'être capables d'expliquer le résultat obtenu si elles connaissent les critères de correction et qu'ils ont une signification pour elles : si un travail vaut 80 %, par exemple, sont-elles capables d'expliquer pourquoi ? Les enseignantes ont fait ressortir l'idée d'amener les étudiantes à effectuer ce travail d'analyse des résultats dès le début de leur formation. L'utilisation de grilles de correction communes pourrait aussi favoriser ce travail ; une grille d'évaluation commune d'un cours à l'autre peut amener les étudiantes à comprendre la gradation des exigences et les éléments qui se répètent d'un cours (et d'un travail) à l'autre. C'est Catherine qui a dit qu'en « français, la même grille d'un cours à l'autre rassure les étudiants ». Elles pensent que ça pourrait être la même observation avec un QAT utilisé dans d'autres cours : revoir la même structure de questionnements pourrait aider les étudiantes à comprendre ce qu'elles font de bien et de moins bien, d'une session à l'autre, pas seulement d'un travail à l'autre. Elles pensent même que ça pourrait aider les étudiantes à mieux comprendre les critères de correction.

Les enseignantes ont également relevé la difficulté de faire de l'autoévaluation : les étudiantes ne sont pas habituées à s'observer, à questionner leurs façons de faire. Myrella a fait ressortir le fait que le QAT peut tout à fait

être utile lors de la mise en place d'une évaluation formative puisque la gestion de l'émotion liée aux notes n'existe en principe pas lors d'évaluations qui « ne comptent pas ».

Quel est le moment idéal pour faire compléter la 3<sup>e</sup> partie du QAT, celle qui porte sur les succès et les échecs une fois la copie terminée ? Cette question a soulevé différentes perspectives chez les membres du groupe de travail. D'une part, faire compléter le QAT sur place, une fois les travaux corrigés remis (qu'ils aient compté ou non), peut aider à la gestion des émotions parce que l'enseignante est sur place pour répondre aux questions. D'autre part, faire compléter le QAT à la maison peut aussi aider à gérer les émotions parce que les étudiantes doivent opérer un certain recul. Toutefois, il semble que compléter le QAT à la maison pourrait favoriser, aux dires des enseignantes, une espèce de vision spiralaire de ce qui s'est mal déroulé dans l'évaluation : l'étudiante s'enflamme devant une section moins bien réussie et ne parvient plus à voir ce qui est bien réussi. La gestion des émotions se pose aussi quant au moment de la remise des copies corrigées : doivent-elles être remises au début du cours de façon à favoriser les échanges en classe ? Doivent-elles être remises à la fin du cours pour permettre aux étudiantes d'être « intellectuellement tranquilles » pendant le cours, sachant que si elles vont avoir leurs copies corrigées à la fin du cours, il y a de fortes chances que l'anticipation du résultat les amène à être distraites. Quoiqu'il en soit, les enseignantes sont conscientes que les émotions autour de la remise des copies corrigées ne seront pas gérées de la même façon, selon les étudiantes, les réussites et les échecs.

Qu'il s'agisse d'échecs, de difficultés ou de réussite, les enseignantes sont aussi tout à fait conscientes de l'importance de la formulation des commentaires de correction pour qu'ils soient aidants pour les étudiantes. Myrella a différencié les deux commentaires suivants « Formule deux idées pour mieux faire ton rapport » et « Je ne comprends pas ce que tu veux dire » en indiquant que les deux commentaires indiquent à l'étudiante que quelque chose n'est pas clair pour l'enseignante qui corrige, mais que le premier commentaire permet à l'étudiante de corriger l'erreur alors que le second ne fait qu'un constat, peu aidant pour l'étudiante.

De toute évidence, l'évaluation constitue une stratégie d'apprentissage à laquelle il faut octroyer du temps en classe, ce que permet de faire l'utilisation du questionnaire d'attribution causale.



Ce qui ressort de toutes ces réflexions nous a aidé à construire les questions pour les rencontres de groupe et les entretiens semidirigés qui allaient suivre. Bien que tout ce matériel avait été conçu dans l'esprit d'une recherche en présence, il a quand même été utile pour la recherche qui s'est plutôt déroulée à distance et en ligne.

## **1.2 Construction des questionnaires d'attributions causales**

Une fois les réflexions bien entamées sur les théories qui sous-tendent le développement de la maturité d'apprentissage par la pratique réflexive, les enseignantes du groupe de travail ont commencé à construire le questionnaire d'attribution causale qui allait être utilisé dans leurs classes, selon le déroulement normal du cours. Il n'était pas question de créer un laboratoire hors de la réalité, mais bien que le QAT soit utilisé par les étudiantes de façon réelle, pour une vraie évaluation prévue au plan de cours. Le travail réalisé par les enseignantes sera présenté ici en tenant compte de trois facteurs : les observations utiles pour construire leur QAT, la construction du QAT lui-même ainsi que des commentaires généraux sur l'utilité du QAT.

### **1.2.1 Des observations utiles**

Les enseignantes s'entendent sur une chose : le QAT doit être fait pour aider les étudiants et il faut absolument prendre le temps d'en expliquer les tenants et les aboutissants. Pour ce faire, plusieurs aspects doivent être pris en compte. Parmi ceux-ci, l'important de dire aux étudiantes que le QAT est là pour les aider dans leur apprentissage, pour les aider à prendre conscience de leurs façons d'étudier. Plus les réponses seront honnêtes et authentiques, plus ce sera aidant pour elles, d'où l'importance de les amener à rédiger des réponses claires et aidantes pour la prochaine fois. Conséquemment, il n'y aura pas de jugement porté sur les réponses que les étudiantes donneront et que jamais le QAT ne sera évalué, il ne sera que commenté : il s'agit d'un dialogue entre les étudiantes et l'enseignante et qu'en ouvrant la porte à ce dialogue, les enseignantes ne veulent pas que les étudiantes se sentent « coupables » si elles se rendent compte qu'elles utilisent mal le QAT ou qu'elles ne savent pas trop quoi répondre aux questions posées. Avec les commentaires que les enseignantes formuleront par la suite sur un QAT complété, cela pourrait leur permettre de prendre conscience des difficultés, mais aussi la

perception que les étudiantes ont de leurs propres difficultés, de ce qu'elles font pour se préparer. C'est Marie-Pier qui a indiqué qu'au fond, elle ne connaît pas les difficultés qu'ont eu les étudiantes pour se préparer aux évaluations, pas plus que leurs façons de s'y préparer. Elles veulent donc s'assurer que les étudiantes sachent que le travail d'observation des QAT complétés sera fait avec bienveillance, que leurs réflexions ne tomberont pas « dans le vide » : Myrella a même indiqué vouloir commenter le QAT avec des bonhommes sourires ou avec des questions, pour aiguiller les étudiantes dans leurs réflexions. Elles s'entendent aussi pour dire que les QAT doivent être remis par la suite aux étudiantes pour qu'elles puissent retourner voir les stratégies qu'elles souhaitaient se donner en vue de la prochaine évaluation.

Dans certains cas où l'évaluation serait particulièrement difficile ou ratée par certaines étudiantes, les enseignantes croient qu'il serait profitable d'amener les étudiantes à discriminer ce qui est important dans l'évaluation de ce qui l'est moins. Comment y arriver semble toutefois un peu plus difficile : l'abondance d'informations, notamment dans les commentaires de correction, pourrait nuire aux efforts des étudiantes pour comprendre l'efficacité de leurs stratégies d'étude ou de travail. Les étudiantes plus faibles, par exemple, pourraient être démunies devant l'ampleur de la tâche. Alors, peut-être que donner du temps en classe pour revenir sur les réponses du QAT, sur la façon dont elles l'ont complété pourrait être une stratégie pour y arriver. Il convient aussi de rassurer les étudiantes : le QAT n'est pas un instrument magique ; il sera nécessaire pour elles d'y mettre du leur, même s'il est fort possible qu'elles ne voient pas d'amélioration notable entre deux évaluations. La progression dans les apprentissages pourrait se faire plus lentement que souhaité, mais que, malgré cela, il faut apprendre aux étudiantes à faire des liens entre les différentes évaluations, le QAT servant beaucoup à faire ces liens.

### **1.2.2 La construction du QAT**

Parallèlement aux discussions, les enseignantes ont choisi le cours dans lequel le QAT sera implanté à la session d'hiver 2020. Le tableau suivant, présenté au chapitre III sur la méthodologie de la recherche, présente les cours et les différentes évaluations choisis par les enseignantes.

Tableau 8. Évaluations où sera implanté le QAT à la session d'hiver 2020

Enseignante	Programme	Cours	Année du programme	Type d'évaluation
Myrella	Soins infirmiers	Biologie 2	1 <sup>re</sup> année	examen
	Baccalauréat international	Biologie	1 <sup>re</sup> année	Laboratoires
Valérie	Technique de bureautique	Production et révision de texte (produire linguistiquement un texte en français)	1 <sup>re</sup> année	Examens
Marie-Pier	Baccalauréat international	Sciences de l'environnement et développement durable	1 <sup>re</sup> année	Examen préparatoire à la session 3
Élise	Technique d'éducation à l'enfance	Jeux d'exploration en sciences	1 <sup>re</sup> année	Fiche d'activité
Catherine	Formation générale	Littérature et imaginaire	1 <sup>re</sup> année	Analyse littéraire (rédaction en classe)

Les enseignantes ont créé un calendrier pour le cours choisi à la session d'hiver 2020, avec les moments identifiés où sera utilisé le questionnaire d'attribution causale, selon les trois ou quatre étapes prévues selon le déroulement de l'utilisation du QAT.

Rappelons que, globalement, la première étape présente les questions à poser avant la prise de possession des consignes de l'évaluation, la deuxième étape a lieu tout de suite après la fin de l'évaluation et la troisième étape se déroule au moment de la remise des copies corrigées.

Au moment de la troisième étape, celle qui a lieu lors de la remise des copies corrigées, les enseignantes s'entendent pour dire qu'il faut donner du temps aux étudiantes pour non seulement compléter cette partie du QAT, mais également des stratégies non pas pour répondre au QAT, mais plutôt pour prendre conscience des difficultés rencontrées dans l'étude ou dans la préparation à l'évaluation. Les enseignantes ont alors réfléchi à des méthodes de remise du QAT pour aider les étudiantes dont en voici quelques-unes. Il peut être possible de placer les étudiantes en équipe pour travailler sur les difficultés rencontrées et identifiées lors de l'évaluation dont elles viennent d'obtenir la correction comme il est possible de travailler en équipe sur le défi en vue de la prochaine évaluation. Toutefois, en plaçant les étudiantes avec d'autres qui rencontrent des difficultés semblables, les enseignantes croient qu'elles n'arriveront pas à trouver des stratégies efficaces pour mieux faire la prochaine fois. Les enseignantes proposent, alors, de faire éclater les équipes de façon à mêler les étudiantes : celles qui ont compris avec celles qui n'ont pas compris, celles qui ont réussi avec celles qui ont échoué à un aspect de l'évaluation. Les étudiantes pourront alors prendre connaissance de stratégies inconnues et constater l'apport du

travail d'équipe dans la préparation à une évaluation. Cette façon de faire évitera que les étudiantes n'arrivent pas à s'en sortir parce qu'elles éprouvent toutes les mêmes difficultés.

Cette nécessité de donner des stratégies apparaît aussi dans les commentaires de correction qui peuvent indiquer aux étudiantes d'aller consulter le PowerPoint du cours 7 ou le cahier de laboratoire, par exemple. Certaines stratégies peuvent aussi être plus précises : Catherine suggère aux étudiantes de faire l'inventaire des codes qui identifient les erreurs de langue afin de se donner une stratégie pour corriger l'erreur la plus fréquente, puis taper un petit paragraphe à l'ordinateur (lorsque la rédaction a été rédigée de façon manuscrite – ce qui est presque toujours le cas dans les cours de littérature) et le faire vérifier par le logiciel Antidote pour voir ce que ce dernier en dit quant aux erreurs de langue, aux phrases trop longues, aux verbes ternes, etc. Cette stratégie donne une structure de révision aux étudiantes.

Les enseignantes sont sensibles au fait que certaines étudiantes n'apprécient pas le travail d'équipe, entre autres parce qu'elles se sentent démunies ; il est vrai que le corps enseignant, en général, a très peu ou pas enseigné comment travailler en équipe, sans doute parce que la clientèle étudiante arrive au niveau collégial avec l'expérience d'onze années de scolarité. On s'entend pour dire, toutefois, qu'un travail en collaboration demande l'établissement de stratégies pour y arriver, pour que tous les membres y trouvent leur compte. Il y aurait donc un enseignement à faire avant même de placer les étudiantes en équipe pour qu'elles puissent s'entraider au moment de la troisième étape du QAT.

Toutes ces réflexions ont contribué à la construction des QAT par les enseignantes ; ces derniers sont placés aux annexes 24 à 30. Toutefois, il est possible d'en faire ici une synthèse.

### **Le QAT de Catherine**

Catherine a créé deux QAT pour les deux rédactions manuscrites en classe. La différence entre les deux se situe surtout dans la première partie : dans le premier QAT, elle demande aux étudiantes de statuer sur la perception de leurs compétences en français. Cette prise de conscience obligatoire pour les étudiantes avant même le début de la rédaction pourra sans doute les aiguiller dans l'établissement des liens entre les forces et les faiblesses dans les cours de français au secondaire et ceux à venir dans les cours de littérature du cégep. Catherine, comme

beaucoup d'enseignantes de français, a souvent entendu des étudiantes se lamenter qu'elles étaient « bonnes en français au secondaire », mais qu'elles ne le sont apparemment plus, une fois au cégep.

Dans le 2<sup>e</sup> QAT (pour la 2<sup>e</sup> rédaction), les mêmes questions reviennent dans la première partie, mais cette fois-ci, la comparaison se fait avec la première rédaction, et non plus avec la perception des habiletés développées au secondaire.

Les deux sections qui suivent (2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> parties) sont les mêmes dans les deux QAT : elles demandent aux étudiantes de statuer sur le déroulement de la rédaction, puis sur ce qui pourrait être fait en prévision de la rédaction suivante.

### **Le QAT de Myrella**

Même si, au moment de la création des QAT (automne 2019), tout le réseau collégial était en présence (et ne se doutait pas du tout de ce qui allait lui tomber dessus en mars 2020), Myrella a choisi de faire ses QAT pour que les étudiants puissent y répondre en ligne. Comme Catherine, elle a créé deux QAT qui comportent de légères différences parce qu'ils ne sont pas à utiliser au même moment. Dans sa réflexion sur la construction du QAT, Myrella a créé une « pré-unième » section qui s'adresse aux étudiantes : sachant qu'elles devront faire un laboratoire et rédiger un rapport de laboratoire dans deux semaines, comment peuvent-elles s'y préparer dans les deux semaines qui viennent ? Les étudiantes répondront alors différemment aux questions de l'étape un.

Dans le premier QAT, la « pré-unième » section demande aux étudiantes de se situer par rapport à des laboratoires qu'elles auraient fait au secondaire, puis indiquent leurs forces dans la rédaction. Comme le laboratoire a été fait en équipe, mais que la rédaction du rapport est constituée de parties différentes réalisées individuellement, une question demande aux étudiantes de cocher les ressources consultées pour se préparer à rédiger le rapport de laboratoire. La 2<sup>e</sup> section (qui représente la 1<sup>re</sup> étape du QAT conventionnel) se déroule tout juste avant le début de la rédaction du rapport de laboratoire, comme la 3<sup>e</sup> section (la 2<sup>e</sup> étape du QAT) se déroule après avoir terminé la rédaction. La 4<sup>e</sup> section (la phase 3 du QAT) se réalise en équipe, lorsque les copies corrigées sont remises aux équipes, en classe. La complétion de cette 4<sup>e</sup> section se fait en équipe, puisque malgré le travail individuel des différentes parties, une note d'équipe leur est octroyée.

Myrella a ajouté une « post-unième » section au QAT : les étudiantes se replacent en équipe et, cette fois-ci, commentent le QAT, dans le but de réussir un laboratoire de biologie et un travail d'équipe.

Le deuxième QAT créé par Myrella reprend les mêmes questions que le QAT précédent, en enlevant la « pré-unième » section, étant donné que les étudiantes sont rendues à la fin de la session : les liens avec les habiletés développées au secondaire sont peut-être moins intéressants.

### **Le QAT d'Élise**

Le QAT conçu par Élise est à utiliser pendant toute la session, pour les trois fiches d'activités en sciences. Contrairement aux QAT créés par ses collègues, ce QAT doit être complété sur une feuille séparée et non sur le document lui-même. Ce qu'on comprend, c'est que les étudiantes utilisent déjà un portfolio (dans l'application Mahara) et que toutes les réflexions qu'elles mènent à la suite de l'utilisation du QAT se retrouvent dans leur portfolio. On constate aussi que la façon dont le QAT est conçu montre qu'il pourra être utilisé pour tous les cours où les étudiantes ont à faire des fiches d'activités puisqu'il y a un espace, en haut, où les étudiantes doivent écrire le nom du cours et le numéro de la session.

Le QAT d'Élise est séparé en quatre sections : une première (qui correspond à la phase 1 du QAT conventionnel) où les étudiantes doivent statuer sur leur degré de préparation. Les questions varient d'une fiche à l'autre puisqu'on peut penser que les étudiantes sont de plus en plus confiantes, au fur et à mesure du déroulement de la session. La deuxième partie s'appelle « QAT-remise » et se déroule au moment où les étudiantes remettent leur fiche terminée. La troisième partie porte le nom de « QAT-correction » et a lieu à la remise des copies corrigées. Les questions évoluent un peu, entre la première et la troisième fiches. Une quatrième étape de renforcement, appelée « QAT-apprentissage » ajoute un peu de travail aux étudiantes, dans le but de consolider les apprentissages et les stratégies utilisées. Il est clairement indiqué que cette dernière étape se complète dans le portfolio des étudiantes.

### **Le QAT de Valérie**

Le QAT de Valérie est utilisé lors d'un examen de grammaire, dans un cours de bureautique. Il comporte trois parties et tient sur deux pages : avant l'examen, tout de suite après l'examen, puis à la réception de la note. Les questions posées font état du défi que représentait l'examen, puis de la motivation à faire l'examen, si son contenu est en lien avec le travail d'adjointe administrative. Certaines questions de la 2<sup>e</sup> partie demandent aux étudiantes si les stratégies d'étude étaient bonnes et s'il aurait été possible de faire autrement, obligeant les étudiantes à évaluer la justesse et la pertinence de leurs façons de faire. La dernière question de la 3<sup>e</sup> partie reprend cette idée de stratégie d'études en demandant aux étudiantes si elles s'y prendraient autrement pour étudier, si c'était à refaire. Avant de répondre à cette question, les étudiantes sont obligées d'avoir pris conscience de leurs façons d'étudier si elles veulent – ou non – s'y prendre autrement.

### **Le QAT de Marie-Pier**

Le QAT créé par Marie-Pier tient sur quatre pages et comprend une section d'autoévaluation sur le contenu avant l'examen. Les étudiantes doivent prendre position (de 1 à 4) sur leur maîtrise du contenu à l'étude. Ensuite, elles évaluent leur degré de préparation pour l'examen, en fonction de leurs habitudes de travail. Les questions habituelles se retrouvent dans la partie qui sert à évaluer le déroulement de l'examen, tout de suite après l'avoir terminé : ce qui s'est bien passé et pourquoi, ce qui s'est moins bien passé et pourquoi, dans les deux parties de l'examen (une partie questions-réponses et une partie à développement). La dernière partie demande aux étudiantes de statuer sur la réception des copies corrigées, si les résultats obtenus correspondent – ou non – à leurs attentes et ce qu'elles souhaitent faire – ou non – pour la prochaine fois.

Ce qu'on constate, en observant les QAT créés par les enseignantes du groupe de travail, c'est qu'elles ont été capables de tenir compte des particularités de leur discipline et des consignes habituellement données aux étudiantes. Un rapport de laboratoire fait en équipe avec des parties individuelles n'est certes pas la même chose qu'une dissertation littéraire rédigée en classe. Les QAT font bien état de ces différences, tout en étant semblables dans les demandes faites aux étudiantes : ces dernières vont devoir se poser des questions, faire état d'une forme

de pratique réflexive pour arriver à y répondre. Les relations qu'elles vont pouvoir effectuer, par la suite, entre les questions des premières parties sur le degré de préparation, et celles de la dernière partie, sur les défis à venir pour les évaluations subséquentes, pourront contribuer à développer à la fois leur sentiment d'efficacité personnelle et leur maturité d'apprentissage, pour peu que le travail de réflexion soit guidé.

### **1.2.3 Commentaires généraux sur l'utilité du QAT**

Parfois, les discussions autour de la création des différents QAT ont amené la réflexion sur d'autres terrains. Par exemple, depuis plusieurs années, certains cours de Technique d'éducation à l'enfance (TEE) faisaient réaliser trois fiches d'activités par session. En réfléchissant à l'intégration du QAT dans un de ces cours, Élise a réalisé qu'il n'était sans doute pas nécessaire de faire effectuer trois fiches par session, que deux fiches seraient suffisantes, dans la mesure où la remise de chacune d'elles serait accompagnée d'un travail à partir du QAT. Elle constatait, avec l'aide de ses compagnes du groupe de travail, qu'il valait mieux en faire moins, mais mieux accompagné, qu'en fait plus, moins bien accompagné.

S'il est évident que le QAT appartient aux étudiantes, les enseignantes ont souhaité en faire une activité officielle, prévue au plan de cours. La suggestion de constituer un portfolio où seraient déposés les différents QAT réalisés en cours de session a retenu l'attention des enseignantes. Il serait alors plus facile, pour les étudiantes, d'avoir accès aux QAT précédemment complétés en vue des évaluations à venir.

Il semble que l'utilité d'un QAT pour les cours de stage n'est pas à démontrer puisqu'il s'apparente au journal de bord que les étudiantes doivent généralement compléter au moment d'un stage : comment elles se sont préparées à telle ou telle autre activité, comment l'activité s'est-elle déroulée et quelles conclusions elles peuvent en tirer.

Une autre suggestion faite par les enseignantes a été de créer un QAT qui pourrait servir dans plusieurs cours, dans le même programme, qui s'inscrirait dans un continuum d'apprentissage. Les questions, alors, ne seraient peut-être pas les mêmes, mais pourraient tenir compte des questions précédemment posées et des stratégies qui en ont découlé.



Bien qu'aucun QAT créé par les enseignantes du groupe de travail ait fait état de ces questions, les enseignantes ont relevé quelques questions qui pourraient être ajoutées à un QAT, selon le type d'évaluation accompagné d'un QAT. Par exemple, si l'évaluation a une assez longue durée qui permet aux étudiantes de quitter quand elles ont terminé (et que le cours se termine par la même occasion), demander aux étudiantes d'écrire, sur le QAT, à quelle heure elles ont quitté et combien de temps il restait à la durée prévue de l'évaluation : une étudiante pourrait écrire avoir quitté à 9 h 50, après 1 h 50 d'examen, alors qu'il restait encore 1 h 10 au temps prévu. Peut-être que prendre conscience qu'il restait encore beaucoup de temps à l'évaluation amènerait l'étudiante à constater qu'il lui aurait peut-être été favorable de rester un peu plus longtemps, quitte à réviser des réponses déjà données. Cette information peut être utile pour l'étudiante qui n'est pas satisfaite de ses résultats. Catherine a aussi proposé une question sur la gestion du temps, lors de la rédaction des dissertations : « Combien de temps restait-il pour corriger la langue ? », sachant que la très grande partie des échecs dans les cours de littérature sont liés à la mauvaise qualité de la langue. Ainsi, l'enseignante qui voit qu'une étudiante a indiqué qu'il restait 10 minutes à sa période de rédaction pourra lui donner des stratégies de gestion du temps pour la planification et la rédaction de la dissertation, et peut-être autant de stratégies de correction de la langue. Ou peut-être des stratégies de correction de la langue qui s'effectuent en 10 minutes ! Lorsqu'une étudiante indique, sur son QAT, que tel ou tel élément s'est mal déroulé, l'enseignante qui en prend conscience avant d'effectuer la correction peut penser orienter ses commentaires en fonction de ce qu'a indiqué l'étudiante. Toutefois, une question comme « Sur quoi veux-tu que je porte mon attention lors de la correction ? » pourrait encore mieux aiguiller l'enseignante dans son travail ; les commentaires seraient alors encore plus aidants pour l'étudiante. Une autre question, plus générale, pourrait aussi être posée aux étudiantes, dans l'idée d'une amélioration de toutes : « Que souhaiterais-tu qu'on revoie en classe ? » pourrait permettre à l'enseignante de dresser un bilan de ce qui semble moins compris par plusieurs étudiantes et ainsi faire un rappel utile à l'ensemble de la classe au moment de la remise des copies corrigées. Toutes ces stratégies peuvent être réalisées que si le QAT comporte ces questions, que si l'enseignante prend le temps de lire les QAT complétés (1<sup>re</sup> et 2<sup>e</sup> parties) au moment de la correction. Mais si l'enseignante fait compléter le QAT dans un esprit de développement du sentiment d'efficacité personnelle menant au développement de la maturité d'apprentissage chez ses étudiantes, il y a fort à parier que le QAT remplira ses promesses, du moins en partie.

## Les rencontres avec les étudiants

Comme nous l'avons présenté au chapitre sur la méthodologie de la recherche, nous avons d'abord collecté quelques informations sur les étudiantes qui participaient à la recherche dans le cadre du déroulement normal de leur cours par le biais d'un questionnaire sociologique, puis d'autres informations sur les habitudes d'étude et de travail d'un « questionnaire de départ », puis nous avons conduit des rencontres avec les cinq groupes des quatre enseignantes, et avons continué la recherche avec quinze participantes de façon individuelle. Cette collecte de données s'est étirée sur deux ans (de janvier 2020 à décembre 2021). Nous nous servirons des données recueillies pour valider – ou non – nos objectifs de recherche que nous rappellerons à la fin de ce chapitre d'analyse de données.

### 1. Données sociologiques

Au moment de la première rencontre de groupe, les étudiantes ont été invitées à remplir un questionnaire sociologique<sup>7</sup> dont voici quelques faits saillants (tableau 13).

Tableau 13. Données sociologiques des participantes

Enseignante	Nombre total d'étudiantes dans le groupe	Nombre d'étudiantes qui ont signé le formulaire de consentement	Âge moyen	Nombre d'étudiantes en technique	Nombre d'étudiantes en préuniversitaire	Nombre d'étudiantes en tremplin-DEC
Catherine-1	33	15	20,4	5	8	2
Catherine-2	32	17	20,1	8	6	3
Élise	21	21	19,9	19	0	0
Myrella	19	19	17,1	0	19	0
Valérie	21	19	25,9	19	0	0
<b>TOTAL</b>	126	91	20,6	51	33	5

Ce qu'on remarque dès le départ est l'âge moyen des étudiantes. Quand on sait que le QAT a été implanté dans un cours de première année du programme d'études, on aura pu s'attendre à ce que les étudiantes aient autour

<sup>7</sup> Rappelons que le questionnaire sociologique est à l'annexe 8.

de 18 ans, ce qui n'est pas le cas. Les étudiantes du groupe de Myrella étaient toutes inscrites au programme du Baccalauréat international (BI) en sciences de la nature, programme préuniversitaire exigeant qui doit se compléter obligatoirement en deux ans : cet état de fait explique que ces étudiantes aient une moyenne de 17 ans à la session d'hiver de leur première année d'études. On remarque aussi que les étudiantes du groupe de Valérie sont beaucoup plus âgées que la moyenne de 20,6 ans. Cette situation pourrait s'expliquer par la nature même du programme de Techniques de bureautique qui attire en très grande majorité des femmes qui reviennent sur le marché du travail ou des personnes immigrantes qui souhaitent étudier après s'être installées au Québec.

Au total, vingt étudiantes sur les 91 sondées ne sont pas inscrites dans leur premier choix de programme, ce qui pourrait avoir une incidence sur leur motivation et leur engagement dans leurs études. Sans surprise, à la question « Pourquoi as-tu entrepris des études collégiales ? », la grande majorité des étudiantes inscrites dans un programme technique indiquent d'abord vouloir un emploi : « Parce que je veux un travail » (EL-06) ou « Pour avoir une carrière » (EL-11) ou encore « Pour entrer sur le marché du travail » (CA-03). Plusieurs font quand même état de travailler dans un domaine qu'elles aiment : « Pour m'ouvrir des portes et faire ce qui me passionne » (EL-19) ou « Pour faire le métier que j'aime » (VA-05) ou « Pour travailler dans un domaine qui m'intéresse » (CA-20). Une douzaine d'étudiantes ont aussi mentionné qu'elles étudiaient dans le but d'obtenir un bon ou un meilleur salaire. Parallèlement, on ne sera pas surpris que les étudiantes inscrites dans un programme préuniversitaire (qu'il s'agisse du BI ou des programmes de sciences humaines, sciences de la nature ou arts et lettres) aient globalement répondu que les études collégiales leur ouvriraient les portes de l'université, même si la majorité ne sait pas dans quel domaine. La plupart ont indiqué quelques choix possibles, mais en prenant la peine d'en mettre au moins deux ou de mettre un point d'interrogation à côté de leur réponse, comme pour signaler qu'elles se gardent toutes les possibilités de changer d'idée en cours d'études.

Le choix des enseignantes qui ont participé à la recherche a aussi eu une incidence sur les étudiantes qui y ont participé par la suite. Comme Élise et Valérie enseignent dans des programmes à très forte prédominance féminine, il ne fallait pas nous étonner qu'il en soit ainsi : les 19 étudiantes de Valérie sont des femmes tout comme 20 des 21 étudiantes d'Élise. Les trois autres groupes auraient pu être plus hétérogènes, mais ça n'a pas été le cas dans le groupe du BI de Myrella : 15 sur 19 étudiantes sont des femmes. Dans les deux groupes de Catherine, c'est 19

étudiantes sur 32 qui sont des femmes. Sur les 18 étudiantes qui ont indiqué avoir des troubles d'apprentissage officiellement diagnostiqués pour lesquels elles ont des mesures d'aide, seulement deux sont des hommes.

Les réponses données dans le questionnaire sociologique auraient été intéressantes à jumeler avec les réponses données dans le questionnaire de départ et le questionnaire de sortie, mais comme nous avons expliqué au chapitre précédent, la pandémie nous a obligé à revoir certaines de nos stratégies d'analyse et nous avons laissé tomber cette comparaison.

## **2. Le questionnaire de départ**

Le questionnaire de départ<sup>8</sup> proposait une trentaine de questions sur les habitudes d'étude et de travail des étudiantes. Comme nous avons abandonné l'idée de faire un questionnaire de sortie pour comparer les résultats entre le début et la fin de leurs études, les observations que nous pouvons tirer des réponses données par les étudiantes sont plus limitées. Pour des raisons d'incompréhension du déroulement de la recherche, les 65 étudiantes des deux groupes de Catherine ont rempli le questionnaire de départ, même si elles n'avaient pas rempli et signé le formulaire de consentement. Comme le questionnaire de départ est anonyme, il ne nous a pas été possible de retirer les questionnaires complétés par ces étudiantes.

Il est d'autant plus hasardeux de tenter des comparaisons entre les réponses données par les étudiantes des groupes de Myrella, Élise et Valérie et celles des deux groupes de Catherine parce que les trois premiers groupes ont complété le questionnaire de départ alors que la pandémie n'avait pas encore frappé et que tous les cours se déroulaient en présence (H-2020), alors que les étudiantes de Catherine ont complété le questionnaire de départ après une fin de secondaire chaotique à distance et le début des études collégiales (A-2020) totalement à distance. Cet état de fait amène sûrement des nuances que nous pouvons difficilement effectuer. Par exemple, les étudiantes ont indiqué se préparer pour un examen dans un endroit calme : 54,7 % des étudiantes de Catherine ont dit étudier à la maison, alors que 24,9 % des étudiantes de Myrella, Valérie et Élise ont répondu la même chose. Il nous semble qu'il s'agisse ici d'un réel effet de la pandémie et de l'enseignement à distance : les étudiantes passent

---

<sup>8</sup> Rappelons que le questionnaire de départ est placé à l'annexe 9.

pratiquement tout leur temps d'étude à la maison. Alors, même si toutes les comparaisons sont impossibles à faire de façon franche et honnête, quelques questions – et les réponses données par les étudiantes – méritent qu'on s'y arrête. Nous présenterons quelques questions et la ou les réponses qui ont récolté la majorité des réponses. La première section traite des habitudes d'étude pour un examen (tableau 14).

Tableau 14. Questions et réponses sur les habitudes d'études pour un examen

Question	Réponse	Réponse majoritaire	Pourcentage
Où te prépares-tu pour un examen ?	J'étudie dans un endroit calme, sans dérangement.	La plupart du temps	65,9 %
	Au cégep	Rarement	52,4 %
Dans quelles conditions étudies-tu ?	Avec mon téléphone pas très loin	La plupart du temps	54 %
	Avec mon ordi pas très loin	La plupart du temps Toujours	83,4 %
Comment te prépares-tu pour un examen ?	Je fais des résumés de matière.	La plupart du temps	45,2 %
	Je relis mes notes de cours.	Toujours	61,9 %
	Je ne sais pas trop comment me préparer.	Rarement	50 %
	Je n'étudie pas vraiment, écouter en classe est suffisant.	Jamais Rarement	84,9 %
Quand te prépares-tu pour un examen ?	J'étudie la veille.	Rarement La plupart du temps	34,9 % 32,5 %
	J'étudie quelques jours avant, quitte à réviser la veille.	La plupart du temps	57,9 %
	J'étudie quelques jours avant, sans réviser la veille.	Jamais Rarement	84,1 %
	J'étudie dès que le prof annonce le contenu.	Rarement	41,3 %
	J'étudie dès la fin du cours, même si l'examen n'est pas encore annoncé.	Jamais Rarement	80,9 %
	J'étudie dès la fin du cours, je relis mes notes.	Rarement	40,5 %
Avec qui étudies-tu ?	J'étudie avec des amis qui font le même cours que moi.	Rarement	41,3 %
	J'étudie avec des amis.	Jamais	46,8 %
	J'étudie avec des membres de ma famille qui sont aussi à l'école.	Jamais	81,7 %
	J'étudie avec des membres de ma famille qui ne vont pas à l'école.	Jamais	69,8 %
	J'étudie seul.	La plupart du temps Toujours	99,2 %
Comment gères-tu le stress autour d'une évaluation ?	Je suis stressé le matin d'une évaluation.	La plupart du temps Toujours	67,5 %
	Je suis inquiet le matin d'une évaluation.	Rarement La plupart du temps	36,5 % 31,7 %
	Je suis confiant le matin d'une évaluation.	Rarement La plupart du temps	42,1 % 49,2 %

Nous avons relevé la réponse qui obtenait le taux de réponse semblable le plus élevé. Nous avons parfois additionné les deux réponses qui se situaient du même côté (jamais et rarement / la plupart du temps et toujours)

quand les deux pourcentages étaient semblables. Toutefois, nous avons indiqué les deux réponses et les deux pourcentages quand le taux de réponse semblable se situait de part et d'autre (rarement / la plupart du temps).

Les réponses données au lieu d'études vont dans le même sens : les étudiantes cherchent un endroit calme « Parce qu'à la maison est le meilleur endroit pour apprendre » (CA-Q1) ou « Je fonctionne et apprends mieux dans le calme » (CA-Q1), tout comme la synthèse exprimée par une étudiante d'Élise : « J'étudie presque toujours chez moi parce que c'est un endroit calme et parce que je me sens beaucoup plus concentrée lorsque je suis dans mes propres affaires. J'étudie rarement au cégep, mais lors que je le fais, c'est dans la bibliothèque parce que c'est calme. J'étudie très rarement dans mes transports entre le cégep et la maison parce que je n'y arrive pas avec tout le bruit et le mouvement de mon transport. Je préfère lire dans le bus ou la voiture pour me divertir et pour passer le temps dans les transports. » (EL-Q1). Pourtant, certaines étudiantes aiment mieux le bruit : « Je fonctionne beaucoup mieux quand j'ai le stress d'avoir des inconnus qui me regardent et quand il y a du bruit de fond » (EL-Q1), mais ce n'est pas la majorité.

Les étudiantes ont très majoritairement leur téléphone ou leur ordinateur près d'elles au moment de l'étude. On aurait pu penser que les étudiantes de Catherine auraient répondu étudier avec leur ordinateur, vu les cours à distance, mais il n'y a pas de différence notable entre ses groupes et ceux de Myrella, de Valérie et d'Élise.

Les stratégies pour étudier sont très clairement la relecture des notes de cours : « Parce que lorsque je relis mes notes, j'ai plus de facilité à comprendre l'information » (CA-Q1). Quelques-unes transcrivent leurs notes de cours, mais peu le font tout de suite après le cours ; elles préfèrent très largement attendre que l'enseignante annonce l'examen avant de se mettre au travail, même si quelques-unes s'y prennent à l'avance : « J'étudie et je me pratique dès que je ne suis pas en cours. Je ne retiens presque rien des cours tant que je n'ai pas étudié chez moi » (MY-Q1). Certaines étudiantes voudraient adopter d'autres stratégies, mais elles n'arrivent pas à les identifier : « Je me contente généralement de juste prendre des notes et étudier, car le reste me demanderait trop d'efforts et je sais que mes résumés seraient mauvais » (EL-Q1) ou « Je perds beaucoup de temps en faisant des résumés » (VA-Q1). Étudier avec des amies qui ont le même cours fait peu partie des stratégies utilisées par les étudiantes.

Le stress lié à une évaluation est très présent chez les étudiantes. Pour certaines d'entre elles, il s'agit d'un bon stress, inhérent à une activité évaluative. Mais pour la majorité, il s'agit d'un stress lié à la pression de la performance, à la nécessité de la réussite : « Je suis anxieuse et stressée même si j'ai bien revu tout le matériel » (CA-Q1) ou « Les examens des matières que je maîtrise moins sont les seuls examens où je suis plutôt inquiète » (MY-Q1) ou « Je me mets beaucoup de pression pour l'école et je suis stressée avec mes examens et leurs résultats. J'ai beaucoup de misère à gérer mon temps et que me ramasse souvent à la dernière minute, ce qui fait que j'étudie la veille et je suis très stressée » (MY-Q1).

Le tableau 15, quant à lui, présente les questions et les réponses au sujet de l'organisation des travaux, qu'ils soient faits individuellement ou en équipe.

Tableau 15. Questions et réponses sur les habitudes d'organisation pour un travail

Question	Réponse	Réponse majoritaire	Pourcentage
Comment organises-tu ton temps lors d'un travail de longue haleine ?	Je commence dès que le prof a donné les consignes.	Rarement La plupart du temps	40,2 % 45,1 %
	Je fais un plan de travail pour étaler le travail dans le temps.	Rarement La plupart du temps	35,2 % 36,9 %
	J'y pense, mais je ne commence pas le travail.	Rarement La plupart du temps	45,9 % 30,3 %
	Je suis à la dernière minute.	Jamais Rarement	87,7 %
Comment organises-tu ton temps lors d'un travail d'équipe de longue haleine ?	On se sépare le travail dès que le prof a donné les consignes.	La plupart du temps Toujours	80,3 %
	Je fais un plan de travail pour étaler ma partie dans le temps.	Rarement La plupart du temps	34,3 % 45,9 %
	J'y pense, mais je ne commence pas ma partie du travail.	Jamais Rarement	75,4 %
	Je suis à la dernière minute.	Jamais Rarement	93,5 %

Ce qu'on remarque dans les habitudes des étudiantes liées à l'organisation du temps pour la réalisation d'un travail, c'est que les résultats sont d'un côté comme de l'autre, avec des résultats semblables, quand il est question d'un travail individuel. La pression qu'exercent les équipiers permet aux étudiantes de ne pas trop s'y prendre à la dernière minute. Dans les deux cas, cependant, les étudiantes disent ne pas faire de plan de travail pour étaler la réalisation du travail dans le temps.

Le tableau 16 présente les questions et les réponses au sujet de la remise des copies corrigées.

Tableau 16. Questions et réponse sur la remise des copies corrigées.

Question	Réponse	Réponse majoritaire	Pourcentage
Quand le prof remet les copies corrigées...	Je suis stressée.	La plupart du temps	41 %
	Je suis inquiète.	Rarement	39,3 %
	Je suis confiante.	Rarement	55,7 %
	Je suis indifférente.	Jamais	50,8 %
Avec ma copie corrigée...	Je vérifie ma note en recalculant les points.	La plupart du temps Toujours	68,8 %
	Je la range sans m'en occuper.	Jamais Rarement	87,7 %
	Je ne fais rien de particulier.	Jamais Rarement	79,5 %
	Je revois les réponses que j'ai raté.	La plupart du temps Toujours	92,6 %
	Je revois les réponses que j'ai réussi.	Rarement La plupart du temps Toujours	27,9 % 29,5 % 36,1 %
	Je consulte la grille d'évaluation.	Rarement La plupart du temps Toujours	27 % 32,8 % 30,3 %
	Je lis les commentaires de l'enseignante.	Toujours	74,6 %
	Je discute du contenu de l'évaluation avec mes camarades de classe.	La plupart du temps	40,2 %
	Je demande des explications à mes camarades de classe.	Rarement La plupart du temps	37,7 % 31,1 %
	Je demande des explications à mon enseignante pendant le cours.	Rarement	43,4 %
	Je demande des explications à mon enseignante à son bureau.	Rarement	39,3 %

La remise des copies corrigées contribue au stress des étudiantes. Ce qu'on remarque, étrangement, c'est qu'elles disent être « la plupart du temps stressées », « rarement inquiètes », mais également « rarement confiantes ». Ces résultats nous semblent aller en contradiction les uns avec les autres : comment peut-on être à la fois « rarement inquiet » et « rarement confiant » ? Le pourcentage de réponse le plus élevé se situe toutefois du côté « rarement confiant », à 55,7 %. Certaines étudiantes ont commenté : « Je suis stressée à cause que j'ai peur du résultat de ma copie et je me soucie de ma note parce que je veux avoir les meilleures notes. » (EL-Q1) ou « Ça dépend vraiment des examens et comment ceux-ci se sont déroulés. Même lorsque cela s'est bien passé, je vais quand même stresser pour aucune raison. » (MY-Q1). Ce qu'on voit, avec cette dernière observation, c'est que tant que les notes ne sont pas données aux étudiantes, ces dernières s'en font avec les résultats à venir. C'est aussi le propos d'une autre étudiante du même groupe : « J'ai tendance à repenser de manière exagérée à l'examen



une fois qu'il est terminé. Je pense souvent que je n'ai pas bien réussi mes examens, car j'y repense beaucoup trop.» (MY-Q1). Les étudiantes arrivent peu à se faire confiance : « Même si je me suis sentie prête lors de l'évaluation, j'ai toujours peur d'avoir fait des erreurs et de couler un examen. » (VA-Q1). Le moment de la remise représente donc généralement un moment anxiogène pour les étudiantes : « En fait, j'ai tellement hâte de voir si j'ai eu une bonne note que toutes mes émotions m'envahissent. » (VA-Q1).

Il est rassurant de constater que jamais ou rarement les étudiantes rangent les copies corrigées sans s'en préoccuper : elles voient, dans une proportion de 92,6 %, les réponses qu'elles ont raté alors qu'elles ne revoient pas aussi systématiquement les réponses bien réussies, les résultats étant semblables entre trois réponses : rarement, la plupart du temps et toujours. Même observation avec le fait de consulter la grille d'évaluation. Elles disent aussi lire les commentaires de l'enseignante, mais ne pas aller la voir en classe ou à son bureau pour avoir des explications supplémentaires. Qu'il nous soit permis de douter que c'est parce que les commentaires seraient suffisamment aidants pour être compris par les étudiantes ; une recherche menée il y a plusieurs années montrait que les commentaires rédigés par les enseignantes étaient souvent peu compris par les étudiantes (Roberge, 2008).

Bien qu'il ne soit pas possible de tirer des conclusions hors de tout doute de ces résultats, notamment parce que les questionnaires ont été remplis avant et pendant la pandémie et l'enseignement à distance, faussant du coup les comparaisons, et que les étudiantes n'ont pas rempli le questionnaire de sortie, ces observations ont tout de même contribué à alimenter les réflexions que nous avons mené par la suite, lors de l'analyse des rencontres de groupe et des entretiens semidirigés.

### **3. Les groupes de discussion**

Nous avons rencontré les cinq groupes à deux reprises chacun : une première fois au moment où le questionnaire d'attribution causale venait d'être utilisé en classe, après la remise de la première évaluation remise corrigée, puis une seconde fois à la fin de la session (H-2020 et A-2020). Ces deux rencontres nous ont permis

de constater ce que pensaient les étudiantes de l'utilisation du QAT en classe. Rappelons que les questions posées pour ces deux rencontres sont placées aux annexes 11 et 12.

### 3.1 Définition des attributions causales et du QAT

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. Ces causes peuvent être intrinsèques ou extrinsèques, selon que l'individu s'estime responsable ou non de ses échecs ou de ses réussites. Ainsi, attribuer une cause, une raison à une situation, même s'il ne s'agit que d'une *perception* de cette cause, amène l'individu à réfléchir : « Les attributions sont parfois justes et d'autres fois inexactes. Si les attributions sont justes, il y aura plus de probabilité que les comportements soient adéquats » (Barbeau et coll., 1997a, p. 459). Selon ces chercheurs, amener les étudiantes à établir des relations de cause à effet pourrait être des « éléments de diagnostic et de prévention des échecs et des abandons scolaires » (1997a, p. 459). Les enseignantes doivent créer un environnement d'apprentissage où l'élève a un certain pouvoir sur ses réussites, sur 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).

Être consciente des attributions causales de la réussite ou des échecs permet de développer la maturité d'apprentissage ; parallèlement, la maturité d'apprentissage se développe quand l'étudiante est consciente de ses difficultés et de ses facilités. Alors, comment la conscience ou la perception des attributions causales se développent-elles? C'est ce que nous avons voulu savoir en questionnant les groupes d'étudiantes sur leur expérience autour de l'utilisation du questionnaire d'attribution causale, dans le cadre normal d'un cours. Les réponses qu'elles ont donné lors des deux rencontres de discussion sont ici regroupées par thème, dans un souci de concision.

Les étudiantes, en groupe, ont discuté de l'utilisation du QAT après une première itération : les enseignantes leur ont donné un QAT à compléter lors d'une première évaluation. À ce moment, les étudiantes ne connaissaient pas le QAT ni son utilité. La seconde rencontre s'est déroulée au début de la session d'automne 2020, alors que

les étudiantes avaient complété la session d'hiver 2020 en ligne, au début de la pandémie, après avoir utilisé le QAT à une, deux ou trois reprises, selon les cours.

À la question à savoir si les étudiantes avaient déjà utilisé un questionnaire d'attribution causale, ou quelque chose s'y apparentant, peu d'entre elles en avaient déjà utilisé un : une enseignante d'éducation physique a demandé aux étudiantes de faire un résumé de l'apprentissage des mouvements au volleyball ; une enseignante de français a posé des questions sur les stratégies de lecture utilisées ; une autre enseignante de français avait fait remplir un questionnaire à la suite d'une rédaction ; une autre enseignante d'éducation physique a fait compléter un journal de bord pour le cours de randonnée : « On devait remplir un journal de bord et ça disait ce qu'on aurait dû faire, c'était quoi les difficultés qu'on a rencontré, et souvent on réalisait que vu qu'on était des débutants et qu'on n'était pas habitués, c'était par rapport à l'équipement qu'on avait, comment on était habillé, le lunch qu'on avait apporté, la quantité d'eau... alors, en prenant le temps pour répondre à notre journal de bord, le lendemain, on ne faisait pas les mêmes erreurs et les randonnées allaient de mieux en mieux. » (MY-ET-3:1)<sup>9</sup>. Ce qu'on remarque, dès le départ, dans les propos des étudiantes, c'est que les termes « questionnaire d'attribution causale » n'existent pas, ni par les enseignantes et, conséquemment, ni par les étudiantes. Il est question de « journal de bord », de « stratégies de lecture », mais jamais les mots « attribution causale » ne sont dits par les enseignantes. En soi, ce n'est peut-être pas si mal puisqu'il s'agit de termes relativement techniques et peu parlants pour les étudiantes. Ce qui importe, c'est que les questions posées obligent les étudiantes à réfléchir à leurs façons de faire.

### **3.2 L'utilité du QAT**

La réponse la plus fréquente quand on demande aux étudiantes d'expliquer l'utilité du QAT varie bien peu : le QAT permet de voir les erreurs. La notion d'erreur est extrêmement fréquente dans leur discours, comme si l'erreur était absolument à bannir, comme si elle était la preuve d'un mauvais apprentissage, d'une maîtrise insuffisante de

---

<sup>9</sup> Les deux premières lettres identifient l'enseignante alors que le dernier chiffre identifie la rencontre de groupe (1 ou 2). Entre les deux, le numéro identificatoire de l'étudiante ne permet pas de l'identifier.

la matière (Astolfi, 2015) : « Pour qu'on puisse corriger nos erreurs et savoir comment les rattraper » (VA-ET-3 : 1). Malgré cette réponse, quelques étudiantes relèvent aussi que le QAT sert à comprendre non seulement les erreurs, mais aussi les réussites : « Peut-être pas nécessairement juste les erreurs, mais aussi les forces et les faiblesses. Qu'est-ce que, la prochaine fois, je serais mieux d'étudier plus en profondeur... » (VA-ET-5 : 1). Il s'agit là d'une certaine prise de conscience que le QAT a obligé. « C'est comme si c'était plus abstrait, avant. Quand on le lit sur le papier, ça devient plus réel ! » (VA-ET-14 : 1) et c'est aussi « pour qu'on puisse rétroagir sur notre propre travail et qu'on puisse apprendre de nos erreurs » (EL-ET-2 : 1).

Cette prise de conscience est à plusieurs volets : constater le travail effectué ainsi qu'évaluer les forces et les faiblesses. Le QAT permet de réaliser qu'elles ont bien travaillé et qu'elles obtiennent des résultats satisfaisants ou qu'elles ont moins bien travaillé et que les résultats sont à l'avenant. La notion de confiance en soi revient souvent dans les observations sur les échecs et les réussites : « Le questionnaire, même si on dit qu'on a bien travaillé ou qu'on n'a pas bien travaillé, ça nous remet en confiance quand même. On voit que, finalement, ça nous permet d'avancer, le regard [qu'on porte sur soi] » (VA-ET-12 : 1). Ce qu'on constate dans les propos de cette étudiante, c'est que même si elle dit être mal préparée et que les résultats le confirment, cette situation la rassure : elle avait raison de dire qu'elle était mal préparée puisque les résultats en témoignent. Elle voit cette observation d'elle-même comme une force, ce que plusieurs étudiantes ont relevé : l'importance de la congruence entre le travail effectué, les résultats obtenus et la perception des étudiantes de la relation entre les deux. Dans cet esprit, être capable de bien évaluer ses forces et ses faiblesses revient dans le discours des étudiantes : « Il y a des choses que je me disais "c'est ma force" et j'ai fait l'examen et c'est effectivement ma force, je suis bonne là-dedans ! J'étais correcte ! » (VA-ET-1 : 1). Le QAT, dans ce cas-ci, permet aux étudiantes de ne pas être surprises des résultats obtenus parce qu'ils confirment ce qu'elles pensaient déjà. Une étudiante du groupe de Catherine a révélé qu'au moment de compléter la 2<sup>e</sup> partie du QAT, celle qui se déroule tout de suite après la fin de la rédaction, l'exercice avait été difficile pour elle : « J'ai trouvé ça assez difficile. Parce que c'est rare qu'on se pose une question sur pourquoi je vais avoir une note de même, ou pourquoi j'aurais fait des erreurs. » (CA-ET-11 : 1). Cette étudiante

a toutefois indiqué, par la suite, que la correction orale de Catherine<sup>10</sup> l'avait beaucoup aidé à mieux comprendre ce qu'elle faisait de bien et de moins bien. Cette observation est souvent reprise dans les propos des étudiantes qui avouent ne pas avoir développé des habitudes et, de là, des habiletés d'autoévaluation. Particulièrement dans les deux groupes de Catherine et celui de Valérie, où les apprentissages à faire sont entre autres en lien avec la langue française, l'utilité du QAT est davantage expliquée en faisant des liens avec la qualité de la langue, comme si le QAT allait seulement servir à amener les étudiantes à réfléchir sur les stratégies d'amélioration de la langue, mais pas sur le reste du contenu du cours. Les étudiantes éprouvent plus de mal à « s'élever » au-dessus de la langue pour voir que le QAT peut leur être utile pour lire les œuvres à l'étude, pour développer d'autres connaissances que celles liées à la langue : « [J'ai fait le] travail personnel [sur le QAT] et elle m'a donné des conseils, mais je ne pense pas que ça va m'inciter à faire plus de travail avant la prochaine rédaction. » (CA-ET-7 : 1). Cette observation se vérifie également dans la 2<sup>e</sup> partie du QAT, là où les étudiantes doivent indiquer la note que recevra leur travail. Elles ont du mal à estimer la note à obtenir, parfois parce qu'elles ne savent pas les exigences de l'enseignante : « Bof, je me suis donné 65 et j'ai eu 83 » (EL-ET-1 : 1). Il convient d'observer ici que l'estimation de l'étudiante était peut-être davantage basée sur ses expériences d'évaluation passées que sur ce qu'elle avait effectivement réalisé, comme travail, pour l'évaluation présente. De plus, les critères de correction peuvent sembler clairs pour les enseignantes, qui gagneraient à les expliquer davantage aux étudiantes. Nous n'insinuons pas, ici, que les enseignantes ne le font pas ; nous croyons seulement que si les consignes des travaux sont généralement bien expliquées en classe, il n'en va pas nécessairement ainsi pour les critères de correction. Évidemment, si l'enseignante utilise une grille descriptive pour effectuer l'évaluation des travaux, les critères peuvent sembler plus clairs, mais le sont-ils vraiment (Côté, 2014) ? La correction des travaux va de pair avec l'utilisation d'un QAT et il y aurait sans contredit une autre recherche à faire sur le sujet.

Malgré cette observation, compléter un QAT permet d'aller plus loin que ce qu'elles font d'habitude (pour celles qui font quelque chose) : « On a mis les commentaires [de correction] du prof dans nos mots en répondant aux

---

<sup>10</sup> Dans le cadre normal de leurs cours, Catherine et Élise effectuent la correction orale des travaux des étudiantes en enregistrant leurs commentaires sur fichiers MP3. Pour en savoir davantage sur cette modalité de correction, consulter Roberge (2017b) et le *Guide technique de correction orale* (Roberge, 2017c).

questions. La prochaine fois, comme on a enregistré le document sur notre ordinateur, on peut le relire et à partir de ça, ça peut nous aider à cheminer notre réflexion et après qu'on a fini le travail, on peut vérifier si on a tout. » (EL-ET-7 : 1). Dans le groupe d'Élise, elles sont d'accord collectivement pour dire qu'avoir complété le QAT pourra leur être utile pour effectuer le travail suivant.

Certaines étudiantes voient aussi le QAT comme un ajout à ce qu'elles font déjà : « Le questionnaire est intéressant, mais le travail qu'on fait, la réflexion, on la fait déjà en recevant notre copie. » (MY-ET-3 : 1). La différence est que le QAT se complète à l'écrit alors que la réflexion ne laisse pas nécessairement de traces. Elles constatent, toutefois, que prendre le temps d'écrire leurs observations aide encore plus à la réflexion sur l'étude et les notes obtenues : « Oui, le mettre par écrit est intéressant parce que ça met plus d'emphase, même si le travail est [déjà] un peu fait. Je ne sais pas si c'est comme ça pour tout le monde, mais moi, je réfléchis comme ça. » (MY-ET-3 : 1). Prendre conscience du travail à effectuer fait partie des observations liées à l'utilité du QAT : « Le fait de répondre à un questionnaire, outre le résultat que j'ai eu dans l'examen que je vois, est-ce que remplir le questionnaire va me faire prendre encore plus conscience qu'il faut que je travaille là-dessus ? Peut-être que ça laisse une trace et si je ne l'ai pas fait après, ça va être "Tu t'es écrit ça et tu ne l'as pas fait !" » (MY-ET-2 : 1). Les réponses fournies au QAT sont donc non seulement un guide pour la prochaine évaluation, mais aussi une fois cette évaluation terminée, un genre de rappel de ce qu'auraient dû faire les étudiantes pour s'y préparer. Si les résultats obtenus ne sont pas les résultats souhaités, les étudiantes ne peuvent alors que s'en octroyer la responsabilité. Pourtant, si certaines étudiantes faisaient déjà ce genre de travail réflexif au moment de la réception de leurs copies corrigées, d'autres étudiantes ont avoué, bien candidement, ne jamais faire ce genre de retour sur une copie corrigée, en donnant souvent comme réponse qu'un examen terminé ne sera jamais refait. Ce qu'on constate, dans cette réponse, c'est que l'apprentissage – et l'évaluation qui en découle – est fait en « silo », sans que l'apprenante ait pu comprendre qu'il existe des liens entre les différents contenus d'un même cours et les contenus de différents cours. Le fait que les enseignantes aient contraint les étudiantes à compléter le QAT par écrit les a obligé à y répondre plus sérieusement : « Je pense que ça a un impact positif, je pense que ça te fait encore plus réaliser, que juste d'y penser. » (CA-ET-3 : 1). Les étudiantes constatent, toutefois, que si l'enseignante

n'oblige pas la complétion écrite du QAT, elles pourraient l'oublier... C'est ce qui s'est passé lors de la deuxième rédaction dans le cours de Catherine. Comme le cours était en ligne, le QAT avait été déposé sur Teams et les étudiantes devaient aller le compléter : « C'était vraiment pas volontaire, c'est juste que c'était en ligne, je ne l'ai juste pas vu. Je l'ai vu avec un jour de retard, c'était trop tard. » (CA-ET-2 : 2).

Pour les étudiantes qui avaient déjà intégré un processus de réflexion, les questions du QAT et, surtout, l'obligation de le compléter par écrit (à l'ordinateur ou à la main) leur a peu apporté : « Je trouvais ça long parce que c'était déjà un processus que je faisais dans ma tête » (MY-ET-8 : 2), mais le fait que l'enseignante pose des questions précises a amené certaines étudiantes à varier les questions qu'elles se posaient déjà. Certaines étudiantes, toutefois, ne voient pas plus loin que l'effort que demande la complétion du QAT, que les réponses trouvées pourraient leur être utiles : « J'en comprends l'utilité, mais le souvenir qui m'en reste, c'est que c'était fastidieux. Quelque chose de pas très plaisant à faire. Il faudrait que ce soit plaisant. » (MY-ET-11 : 2). Ce qu'on comprend de cette dernière observation, c'est que pour cette étudiante, compléter un QAT doit être une activité agréable alors qu'on sait que se poser des questions sur ses façons de procéder et vouloir effectuer des changements dans ses façons de faire n'est pas nécessairement une partie de plaisir. Effectuer des changements apporte toujours son lot d'insécurité.

Pour les étudiantes, le QAT est utile pour réfléchir, pas nécessairement pour se préparer à une autre évaluation : « Pendant l'écoute [de la correction orale], j'ai pris des notes sur les commentaires qu'elle faisait, alors je ne pense pas que je vais être portée à aller vers le questionnaire [pour me préparer à la prochaine évaluation], je pense que je vais être plus portée à aller sur le devoir où j'ai personnellement noté mes corrections. » (EL-ET-4 : 1). Le QAT peut également aider à structurer sa pensée : « Je suis une personne qui a vraiment besoin d'un cadre. Alors, le questionnaire, ça m'a aidé à avoir un cadre, à être dirigée sur les questions importantes parce que mon cerveau, il veut faire plein d'affaires en même temps. Il va se poser plein de questions, mais là, ça m'a permis de tout voir, en le lisant avant, je trouve que c'était plus clair. » (EL-ET-4 : 1).

Répondre aux questions du QAT a confirmé ce que certaines étudiantes pensaient d'elles-mêmes : elles croyaient qu'elles travaillaient à la dernière minute et les réponses données aux questions posées par le QAT leur a permis de le confirmer, tout comme la prise de conscience qu'elles voudraient peut-être changer quelque chose

dans leurs façons de se préparer aux examens : « En suivant un peu le questionnaire, j'essaie de faire des efforts lorsque j'ai un travail je commencer à le faire un peu chaque jour, parce que ça m'aide beaucoup dans l'organisation de mon travail [et des résultats] » (VA-ET-1 : 2).

Un QAT précis, avec des questions précises en fonction d'une discipline et d'un type d'évaluation, pourrait être utile aux étudiantes et leur donnerait peut-être l'impression d'être moins répétitif. Connaître les questions à l'avance rend le travail de réflexion un peu moins efficace pour la deuxième ou la troisième fois qu'un QAT est utilisé, comme le QAT peut être plus efficace, justement parce que les étudiantes ne sont pas surprises par les questions et qu'elles pourraient avoir consulté le premier QAT avant d'effectuer la deuxième évaluation.

Certaines étudiantes ont relevé que le QAT pouvait être utile aux enseignantes : « J'imagine que le questionnaire sert au professeur. Par exemple on fait certaines erreurs dans nos examens, on arrive en classe, on voit les erreurs, on les comprend, mais dans le fond, on avait écrit dans le questionnaire qu'on avait tout compris, que tout allait bien, alors que ce n'était pas vrai. Le professeur voit que quelque chose ne va pas quelque part, qu'il y a quelque chose qu'on n'a pas vraiment compris, mais qu'on pense avoir compris » (VA-ET-13 : 1). Une enseignante qui remarquerait dans les QAT complétés par ses étudiantes qu'un point fait l'objet d'une incompréhension générale pourrait décider d'en faire un enseignement supplémentaire, même si les copies ne sont pas toutes corrigées et remises. Les étudiantes relèvent aussi que le QAT est une sorte d'échange entre elles et leurs enseignantes : en complétant le QAT, elles ont parfois l'impression de leur écrire leurs difficultés en espérant qu'elles le lisent (ce qu'elles font) et qu'elles leur répondent, soit directement sur le QAT, soit en proposant des rencontres. Cette observation va dans le sens d'une des questions posées dans le questionnaire de départ où la majorité des étudiantes avait indiqué ne pas aller voir l'enseignante pour lui poser des questions avec l'évaluation corrigée ; peut-être souhaitent-elles plutôt une invitation de leur enseignante ?



### 3.3 Les activités faites autour de l'utilisation du QAT

Certaines étudiantes ont trouvé que compléter le QAT en classe (notamment la 3<sup>e</sup> partie) semblait à la fois du temps perdu et du temps gagné : perdu, parce qu'elles ont l'impression de ne rien apprendre pendant qu'elles complètent le QAT, mais gagné parce qu'elles sentent que les réponses qu'elles donnent pourront éventuellement les aider à faire mieux. Notre observation, ici, est que les étudiantes ont la *perception* de ne rien apprendre quant à la matière, la discipline du cours et qu'apprendre à apprendre n'est pas une compétence disciplinaire à maîtriser.

Elles souhaitent, malgré le QAT et les réflexions individuelles qu'il suscite, que l'enseignante revienne sur l'ensemble du contenu de l'évaluation : « On est tous au même niveau. Si toi, tu te poses cette question-là, ça se peut que d'autres se la posent aussi. » (MY-ET-2 : 1). Elles aimeraient que l'enseignante puisse colliger les problèmes et les stratégies énoncées dans les différents QAT pour les présenter à la classe.

Quand on leur demande ce qu'elles ont fait avec leur copie corrigée, elles indiquent « avoir corrigé » : « On avait ciblé les points à améliorer ; ça avait aidé parce que moi, je m'étais servie de ça après, pour corriger. Je m'étais fait une liste de tâche à faire et je cochais. » (MY-ET-1 : 1). Dans certains cas, les étudiantes ont indiqué ne pas savoir quoi faire avec le QAT complété : elles l'ont fait parce que l'enseignante le leur a demandé, mais l'instinct de se servir des réponses aux questions pour se préparer à une autre évaluation n'est pas développé. On peut penser, ici, que c'est tout à fait normal, les étudiantes n'ayant jamais été habituées à utiliser un QAT dans toute leur scolarité précédente.

### 3.4 Le développement des stratégies

Ce qui ressort de l'utilité appréhendée du QAT, c'est l'obligation de réfléchir aux stratégies utilisées par les étudiantes. Toutefois, elles éprouvent beaucoup de difficultés à nommer les stratégies utilisées : « Moi, j'ai de la difficulté un peu à chaque fois que j'ai eu à remplir ça, j'ai toujours de la difficulté à mettre des points sur ce que j'ai le plus étudié, sur ce que j'ai le moins étudié. C'est sûr que quand tu reçois l'examen, [selon les résultats], tu te dis "ah bon"... mais avant, tu te dis "Ah je ne sais pas trop". Tu n'as pas le choix de mettre des mots sur ce que tu penses. » (VA-ET-4 : 1). Plusieurs étudiantes ont non seulement du mal à nommer ce qui s'est bien ou moins

bien passé dans le QAT, mais éprouvent également des difficultés à trouver ou nommer des stratégies : « Quand je dois trouver des stratégies pour ne plus faire l'erreur quand je ne comprends pas trop mon erreur, c'est difficile. Ça m'a moyen aidé. Comme mes stratégies, je ne sais pas. J'aimerais ça avoir plus d'explications sur mes stratégies » (MY-ET-2 :1), ce que corrobore une autre étudiante : « Quand on reçoit une correction, on va juste essayer de changer ce qui est en rouge, mais là, en étant forcé à réfléchir à ça, on voit souvent qu'il y a des liens entre les erreurs qu'on fait et qu'on a répété à plusieurs endroits. » (MY-ET-7 :1).

Or, le développement de stratégies d'étude est le nerf de la guerre dans l'apprentissage. Les étudiantes disent avoir des responsabilités dans leurs apprentissages : « L'enseignante a un travail à faire, mais l'étudiante aussi. S'il fait juste remplir le questionnaire et dire "mes stratégies doivent être bonnes", ça n'aide pas non plus. » (MY-ET-3 : 1). Les étudiantes ont du mal à réfléchir à des stratégies auxquelles, d'emblée, elles n'auraient pas pensé. Mais elles voudraient y arriver : « Si je suis forcée de faire l'effort de réfléchir, il y a sûrement quelque chose qui va en ressortir ! » (MY-ET-6 : 1). Plusieurs étudiantes ont mentionné le fait que des stratégies d'étude auraient dû leur être enseignées au secondaire et qu'il est plus facile d'intégrer ces stratégies, ou de les modifier au besoin, quand elles sont bien ancrées dans les habitudes d'études : « C'est quelque chose qu'on aurait dû apprendre dès le début de notre scolarité. Tu reçois un travail et avant même de commencer, tu fais une liste de tes besoins [et des stratégies pour y arriver] » (MY-ET-8 : 2). Les étudiantes ont suggéré, pour éviter les longs QAT et la répétition des questions, de faire plusieurs petits QAT, avec moins de cinq questions à répondre et des questions qui ne demandent pas nécessairement de longs développements parce qu'elles arrivent réfléchir sans toujours devoir longuement écrire. Quand l'utilisation du QAT est implantée, les questions posées servent alors davantage de rappel à faire l'exercice de réflexion.

C'est, malgré tout, la répétition du QAT qui pourrait donner une réponse : « Je pense que c'est pertinent si on fait plusieurs questionnaires sur des examens différents. Si, mettons, je fais un examen, je le rate et je réponds à un questionnaire. Là, je me donne des stratégies. Le prochain examen, je le rate encore. Alors, quand je vais remplir le deuxième questionnaire, je vais aller regarder les stratégies et me dire "Isshhh, elles n'ont pas marché !" Je vais devoir en trouver d'autres. » (MY-ET-2 : 1). Toutefois, trouver des stratégies efficaces d'études n'est pas chose facile : « Les premières stratégies auxquelles on pense, c'est relire les notes, aller voir le prof. Mais des fois,

ce n'est pas suffisant. Il faut aller sur Internet, regarder des sites, faire plus d'exercices. C'est à ça qu'on pense en premier. Alors, on remplit des questionnaires et on voit que les stratégies minimales qu'on fait tout le temps, ce n'est plus suffisant au niveau où on est rendu. Il va falloir en trouver d'autres et le questionnaire peut aider, sinon, on va toujours refaire les mêmes et ça ne va jamais marcher » (MY-ET-1 : 1). Les étudiantes aimeraient que les enseignantes leur proposent des stratégies d'étude auxquelles elles n'auraient pas pensé d'emblée. Encore faut-il que les enseignantes connaissent différentes stratégies à proposer. Certaines d'entre elles peuvent être efficaces dans certaines circonstances et pour certaines étudiantes. C'est la variété des stratégies proposées qui permettrait aux étudiantes d'oser expérimenter certaines d'entre elles et en trouver une ou plusieurs qui leur siéent. Cette observation est aussi valable pour les étudiantes qui croient que leurs stratégies sont efficaces parce qu'elles obtiennent les notes désirées. Or, un changement de stratégie pourrait peut-être les amener à étudier moins de temps ou de façon plus efficace, tout en gardant les mêmes résultats ou, même, en augmentant lesdits résultats.

Ces stratégies sont intimement liées à la compréhension que les étudiantes ont de leurs erreurs : « J'ai l'impression aussi que proposer 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 stratégie, mais la stratégie mène un peu nulle part parce qu'on n'a pas compris comment ou ce qu'il faut améliorer » (MY-ET-6 : 1). Ce qu'indique cette étudiante, c'est que si elle ne comprend pas son erreur à la base, elle ne peut pas sérieusement envisager de changer de stratégie : laquelle pourrait faire l'affaire, si elle ne sait pas ce qu'elle doit corriger ?

Se connaître en tant qu'apprenante joue aussi sur les stratégies à développer pour se préparer aux différentes évaluations. Une étudiante a fait remarquer que les étudiantes, en général, ont peu d'impact sur l'organisation de leur vie ; elles se font dire qu'il y a un examen, le lundi matin, à 8 h et elles doivent le faire, sans se poser de questions si c'est le meilleur moment pour le faire. Si l'étudiante sait qu'elle est peu productive le matin, les réponses fournies à son QAT et les résultats espérés seront peut-être différents si elle sait à quel moment elle est en meilleure forme intellectuelle.

Certaines étudiantes ont complété le QAT parce que l'enseignante leur a dit de le faire, sans en voir une plus-value : « Parce qu'elle nous a dit de le faire ! Si ce n'est pas obligatoire, c'est sûr que je vais me dire que je vais le

faire une autre fois et que je ne l'aurais pas fait. » (EL-ET-3 : 1). Dans cet esprit, on ne sera pas surpris des étudiantes qui avouent que si leur enseignante ne leur rappelle pas d'aller consulter le QAT précédent, où elles se sont donné des défis en prévision de l'évaluation suivante, pour mieux se préparer à l'évaluation qui vient, elles ne le feront pas d'emblée, comme si le QAT, une fois complété, était à ranger dans un tiroir. Il faudrait donc trouver le moyen de rendre le QAT attrayant ou indispensable, d'autant plus que dans le questionnaire de départ, la majorité des étudiantes ont indiqué prendre connaissance des évaluations commentées quand elles les reçoivent. Il faudrait trouver un moyen pour que les étudiantes retournent consulter les travaux précédents – et les QAT les accompagnant – pour se préparer, dans la mesure, évidemment, où les enseignantes remettent les travaux corrigés aux étudiantes (Roberge, 2017) : « Pour être honnête avec vous, non, je n'avais pas envisagé de regarder le QAT pour me préparer à l'examen de rédaction » (CA-ET-9 : 2). Il faut donc que les enseignantes leur rappellent que le QAT contient des défis et des stratégies qu'elles se sont données en prévision de l'évaluation à venir : « Ben, ça fait une motivation externe. Des fois, la motivation intrinsèque, c'est pas tout le temps assez fort, mais quand quelqu'un te dit "fais-le", ça va nous entraîner à le faire tout seul. C'est une question d'entraînement. » (EL-ET-8 : 1).

### **3.5 L'importance de la correction**

Les étudiantes utilisent vraiment les commentaires de correction des enseignantes pour compléter leur QAT parce qu'elles ne savent pas, par elles-mêmes, quoi dire. « Dans le QAT, ça nous demandait les points à améliorer. J'allais regarder les commentaires du prof et quand il y avait du rouge, je me disais que c'était ça qu'il fallait que j'améliore » (MY-ET-1 : 1). S'il n'y a pas de commentaires, elles présument que c'est bon. Cette observation impose une réflexion aux enseignantes : bien qu'il soit humainement impossible de tout commenter (ce n'est pas souhaitable non plus) au moment de la correction, il serait utile que des commentaires généraux en ce sens soient donnés aux étudiantes au moment de la remise des copies corrigées (Roberge, 2008).

Les étudiantes voient les liens évidents entre les commentaires des enseignantes dans la correction et les points à améliorer. L'analyse des propos des étudiantes nous a permis de constater à quel point les liens entre la

correction effectuée par les enseignantes et l'utilité du QAT sont forts : « Ça cible les erreurs qu'on a faites et ce qu'on a à améliorer » (MY-ET-3 : 1). Même si l'enseignante ne laisse pas de commentaires sur un contenu en particulier, ça ne veut pas dire que c'est bon ; les étudiantes regrettent de ne pas avoir de commentaires pour faire encore mieux la prochaine fois.

La correction orale, réalisée par Élise et par Catherine, aide les étudiants à prendre conscience des forces et des faiblesses de leurs travaux : « Moi, je vais me fier sur les commentaires qu'elle a fait étant donné que c'est audio, c'est plus expliqué que seulement par texte. Toi, tu peux comprendre d'une certaine façon et l'enseignante peut comprendre d'une autre façon, tandis que par audio, les commentaires sont clairs, alors on peut se fier sur la correction audio » (EL-ET-4 : 1). Comme les commentaires fournis par les enseignantes sont souvent plus détaillés dans la correction orale (Roberge, 2008), les étudiantes se trouvent mieux encadrées par la suite : « Ça a permis de confirmer ce que je pensais, de mieux élaborer. De prendre confiance en moi. Parce que je me sous-estimais, et elle a fait remarquer tous les bons points que j'ai fait. Ça m'a permis de me faire confiance » (CA-ET-8 : 1).

### **3.6 Le QAT dans d'autres circonstances**

L'utilisation d'un QAT pour les travaux d'équipe a montré un peu ses limites, si les étudiantes ne travaillent pas en réelle collaboration, se confiant mutuellement des parties différentes du travail, sans s'assurer d'une cohérence dans le tout : « Il y avait des choses qu'on aurait dû améliorer, mais comme je n'avais pas participé à l'écriture de cette partie-là, je ne savais pas quelle stratégie utiliser pour l'améliorer. Je l'avais lu, mais quand ce n'est pas toi qui l'as fait, j'ai dû me fier à ce que mes coéquipiers disaient, pour les stratégies à utiliser » (MY-ET-5 : 1). Ici, c'est tout le contexte et les exigences des travaux d'équipe qu'il faudrait revoir. Comme pour beaucoup de stratégies, le travail d'équipe n'a pas réellement été enseigné aux étudiantes. Toutefois, pour les étudiantes qui avaient déjà développé des habitudes de pratique réflexive, le QAT en équipe pouvait les amener à réfléchir à leurs façons de travailler en équipe : « On a vu les résultats et on s'est rendu compte que c'est pas la meilleure façon pour faire le travail et s'il n'y avait pas eu le questionnaire, je ne pense pas que je serais allée voir mes coéquipiers pour leur

dire "on devrait changer de méthode". J'aurais juste gardé le focus sur ma partie, sur ce que moi j'avais fait de moins bien. » (MY-ET-7 : 2). On le voit avec les propos de cette étudiante : le QAT force les réflexions et les discussions et, ici, l'organisation du travail d'équipe.

Les étudiantes ont réfléchi à l'utilisation probable d'un QAT dans une autre discipline que celle où il avait été imposé par l'enseignante : « J'ai aussi l'impression que pour des matières comme maths ou physique, c'est très concret, on n'en a peut-être pas besoin parce qu'il n'y a pas de nuances [dans les réponses à donner aux examens]. Alors qu'en biologie ou en français, c'est plus subjectif, on est moins sûr. Donc, pour ça, c'est plus utile » (MY-ET-3 : 1). Pour certaines étudiantes, l'utilisation d'un QAT est intimement liée à la nature des erreurs commises : « Prenons l'exemple en français : si on a bien compris la citation, on peut quand même l'interpréter d'une façon différente, d'une façon plus floue. Un examen de contenu, c'est A, B ou C. Alors tu sais où est ton erreur. » (MY-ET-3 : 1) Toutefois, savoir clairement où l'erreur se situe ne permet pas nécessairement de porter un jugement sur la façon de s'être préparé à l'évaluation. Le QAT permettrait donc, selon cette étudiante, d'exprimer des inquiétudes quant à l'interprétation du texte, pas sur les stratégies mises en place pour le faire. « En littérature, j'étais satisfaite de ma note et j'ai regardé ce que j'ai bien fait et ce qui s'est pas bien passé. J'ai fait OK, il faut que je travaille là-dessus et là-dessus, et il faut que je continue sur ce chemin-là. Je trouve qu'avec les questions du QAT, je peux le reprendre pour les autres matières pour voir ce qui s'est bien passé et pourquoi ça s'est bien passé, et ce qui s'est moins bien passé, et pourquoi ça s'est pas bien passé. » (EL-ET-1 : 1).

L'utilisation du QAT dans certaines disciplines amène une réflexion différente : « Je trouve que le questionnaire peut être plus intéressant en français parce que ça prend plus de réflexion que de voir que, "oh boy, toute les questions que j'ai raté sont dans les exposants en maths, il faut que je travaille ça". En français, le prof nous avait dit de trouver des stratégies de révision, c'est pas mal plus dur que de trouver des moyens d'étudier pour les exposants. » (MY-ET-3 : 1). La difficulté de la discipline ou la nature même des évaluations encouragent l'utilisation du QAT : « Ça peut aider pour les examens. Ça va m'aider à analyser ma méthode d'études, si c'est adapté ou non » (EL-ET-4 : 1).

Mais les étudiantes sont conscientes qu'il ne faudrait pas imposer un QAT trop long, dans toutes les disciplines, sinon la tentation de ne pas le remplir consciencieusement serait grande : « Moi, je ne le ferais pas dans tous les

cours parce que j'aurais tendance à écrire n'importe quoi à la fin. Je le fais pour moi, pas pour le prof. Je n'ai plus besoin du papier pour le faire consciemment, parce que je vais le faire inconsciemment, parce que ça va devenir une habitude » (VA-ET-2 : 1).

Certaines étudiantes conçoivent que les questions posées par le QAT peuvent aussi servir à alimenter des réflexions dans la vie en général : « En fait, la question à savoir si ça s'est bien passé ou mal passé, ça ne s'applique pas seulement à l'école. Ça s'applique dans la vie de tous les jours. On le fait sans vraiment s'en rendre compte, alors oui, c'est important. Ça ne s'applique pas seulement à nos cours. » (EL-ET-1 : 1). Ça peut être dans les études, mais aussi dans le travail, les relations, toutes les formes d'apprentissage.

Dans la rencontre 2, une étudiante a ajouté qu'il serait intéressant de faire des QAT – ou quelque chose s'y apparentant – dans plusieurs sphères de la vie : « Pas juste identifier nos forces et nos faiblesses dans un cours en particulier, mais identifier nos forces et nos faiblesses en tant qu'élève et en tant que personne. » (MY-ET-4 : 2). C'est un peu ce que Mia dit faire, à la toute fin de la recherche : elle utilise les questions du QAT qu'elle applique à son métier de sauveteuse.

### **3.7 Conclusion sur les attributions causales et l'utilisation du QAT**

Un des objectifs clairement annoncé du programme du Baccalauréat international en sciences de la nature est d'amener les étudiantes à réfléchir à leurs façons d'étudier (ce que l'IB appelle les « approches de l'apprentissage », en lien avec le « profil de l'apprenant » (International Baccalaureate, 2019), ce qui n'est pas explicitement le cas des autres programmes, même si toutes les enseignantes souhaitent développer cette aptitude chez leurs étudiantes. Dans le cas des étudiantes inscrites au programme du BI, elles développent, autant que faire se peut, une habitude à réfléchir. Elles ont peut-être choisi ce programme parce qu'elles savaient qu'il serait exigeant, qu'il les obligerait à réfléchir. Elles se destinent toutes aux études universitaires, certaines dans des domaines contingentés : médecine, pharmacie, pour ne nommer que ceux-là.

De leur côté, les étudiantes de technique d'éducation à l'enfance vont développer leurs habiletés à s'autoévaluer, en cours de programme, puisqu'elles auront à le faire dans leur vie professionnelle : à la fin de la journée, elles

devront porter un jugement sur les gestes qu'elles auront posé avec les enfants, pour assurer le bon déroulement des interventions. Les questions du QAT allaient donc dans le sens de leur formation, même si elles ne le voyaient pas nécessairement : elles ont parfois du mal à faire des liens entre certains apprentissages et leur éventuel métier et ont beaucoup complété le QAT pour faire plaisir à leur enseignante.

Les étudiantes de technique de bureautique sont un peu dans la même situation que celles de TEE : elles pratiqueront un métier qui leur demandera de réfléchir à faire mieux, tout au long de la journée. Le cours où le QAT était implanté, un cours de grammaire, les a amené à se poser davantage de questions sur leurs connaissances grammaticales que sur des façons efficaces d'étudier pour acquérir ces notions.

Les étudiantes des deux groupes de littérature avaient un profil différent des trois autres groupes : elles ont commencé leurs études collégiales en ligne (automne 2020) et leur participation à la recherche s'est déroulée à leur première session, alors que les étudiantes des autres groupes en étaient au moins à leur deuxième session (hiver 2020) et leurs études avaient commencé en présence, comme d'habitude. Cela a sans doute teinté les réponses qu'elles ont fourni lors des rencontres : leur expérience de cégépiennes était limitée à cette première session en ligne et elles avaient besoin de plus d'encadrement de leur enseignante pour mener à bien leurs études.

Globalement, beaucoup d'étudiantes ont aussi besoin de leurs enseignantes pour s'organiser ; elles ont complété un QAT si on le leur a demandé, mais n'ont pas pensé à aller voir les défis qu'elles s'y étaient donnés en prévision d'une évaluation subséquente. L'enseignante doit le leur rappeler. Les étudiantes ont également besoin d'aide pour trouver des stratégies qui pourraient être efficaces pour étudier : elles ont toujours utilisé les mêmes sans se poser de questions.

Elles sont généralement du mal à s'élever au-dessus du quotidien, à avoir une vue macroscopique sur l'ensemble d'un travail, d'une discipline ou même, de leur vie d'étudiante. L'apprentissage est ainsi morcelé en fonction des différentes évaluations d'un cours, puis en fonction d'un cours par rapport à l'ensemble du programme.

D'ailleurs, nous avons posé la question « qu'est-ce qu'une bonne étudiante ? » au moment de la deuxième rencontre de groupe, et les réponses représentent un idéal pratiquement inatteignable : une personne bien organisée, qui fait de son mieux, qui participe dans les cours, qui comprend la matière, qui pose des questions si



elle ne comprend pas, qui fait ses travaux à temps, qui connaît ses points forts et ses points faibles, qui fait des efforts, qui sait aller chercher de l'aide, qui s'applique dans ses études, qui est motivée, qui est assidue. Toutefois, la réponse qui a été la plus répétée est une personne qui fait de son mieux. Dans cet esprit, faire de son mieux ne serait-il pas faire un peu mieux chaque fois ? Le questionnaire d'attribution causale peut tout à fait permettre aux étudiantes d'atteindre ce « mieux », si un regard honnête et volontaire est porté sur le travail effectué et celui à effectuer. Pour cela, le rôle des enseignantes est primordial, on le verra plus loin.

Après ces deux rencontres de groupe, nous avons sélectionné 15 participantes pour poursuivre la recherche, avec lesquelles nous avons mené trois entretiens semidirigés dans les 15 mois qui ont suivi. La transcription, la codification et l'analyse de ces entretiens ont permis de documenter le développement de la maturité d'apprentissage, le sentiment d'efficacité personnelle et la motivation.

#### **4. Les rencontres individuelles**

Une fois les deux rencontres de groupes complétées, les rencontres individuelles ont permis de constater le développement de la maturité d'apprentissage, à travers les études collégiales.

##### **4.1 Portraits individuels<sup>11</sup>**

Les trois rencontres individuelles, échelonnées sur un peu plus d'un an, ont permis de dresser des portraits des 15 participants à la recherche.

---

<sup>11</sup> Les portraits des étudiantes ont été rédigés par Elio Desbiens et Justine Schwartz, dans le cadre de leurs tâches d'assistantat de recherche.

## Alexie<sup>12</sup>

Alexie (AF) était dans le programme du BI en sciences de la nature. Elle a fait le programme en deux ans, de 2019 à 2021. Elle a donc obtenu son diplôme pendant que l'école était encore en ligne. On ne connaît pas son école secondaire. Lors de sa troisième session au cégep, elle voulait devenir infirmière. À l'université, elle est donc allée en Soins infirmiers à l'Université de Montréal. Elle prévoit faire sa maîtrise pour être infirmière praticienne spécialisée et être plus indépendante des médecins et éventuellement pouvoir enseigner. Elle a un amoureux chez qui elle étudie parfois.

Au début de son cégep, elle avait de la difficulté à gérer son temps, mais elle se savait tout de même efficace le soir, par habitude du secondaire. Si elle est motivée, elle peut être efficace le matin, mais c'est rare. Tout au long de son cégep, elle a travaillé souvent à la dernière minute, mais à l'université, elle a commencé à fournir un effort et à s'y prendre de quatre jours à deux semaines en avance. Elle a atteint un objectif qu'elle s'était fixé durant ses études collégiales.

Ses stratégies d'étude ont changé entre le cégep et l'université. Au cégep, elle faisait surtout du « bourrage de crâne » : elle étudiait la veille et se disait « J'accepte la défaite. » En arrivant à l'université, elle a dû se réadapter et changer ses stratégies, notamment sa méthode de prise de note qui n'était pas adéquate étant donné que ses cours sont très différents des cours qu'elle avait au cégep. Lors du troisième entretien, elle remarque qu'elle doit encore améliorer sa méthode. En soins infirmiers, à l'Université de Montréal, les cours utilisent la méthode de l'apprentissage par problèmes (APP). L'APP n'est pas un type d'apprentissage adapté à Alexie. Elle a encore la même attitude de lâcher-prise qu'au cégep, mais d'une façon beaucoup plus saine : elle accepte qu'elle ne puisse pas tout connaître, même en se laissant assez de temps pour étudier, et que ce soit normal. Le reste de ses stratégies sont restées les mêmes, soit lire, réciter et se faire des cartons.

Alexie n'aime pas étudier dans des endroits bruyants, alors elle tend à étudier chez elle, sauf lors d'occasionnelles sessions d'études avec ses amis. Elle aime généralement travailler en équipe ; c'est une motivation extrinsèque à travailler en avance et du mieux qu'elle le peut. Elle travaille bien en équipe avec deux des participants

---

<sup>12</sup> Tous les prénoms des participantes sont fictifs.

de la recherche : Uriel et Rose, sa meilleure amie. Pour elle, l'école en ligne était un peu un enfer. Elle prenait du retard dans ses cours parce qu'ils étaient enregistrés (elle ne sentait pas le besoin d'y assister en direct) et elle était fatiguée d'être tout le temps dans le même environnement. Justement, changer d'environnement est une de ses sources de motivation.

Elle a commencé à vouloir réussir en 3<sup>e</sup> secondaire quand elle a commencé à avoir des bonnes notes sans trop faire d'efforts. Au cégep, pour maintenir ses notes, elle devait travailler fort. Être en bas de la moyenne n'était pas seulement négatif : cela la poussait à se dépasser encore plus. À cette époque, elle se trouvait un peu poche de travailler tout le temps à la dernière minute, mais elle s'est rattrapée à l'université en procrastinant beaucoup moins. Elle est rendue fière d'elle, de son évolution et de ses réflexions.

Dans son premier entretien, Alexie dit avoir de la difficulté à équilibrer sa vie scolaire et sa vie personnelle. Elle ne comprend pas comment d'autres font. Elle dit aussi ne pas avoir le temps d'écouter Netflix pendant la session, mais elle est capable de se trouver du temps pour *Occupation Double*.

## **Aline**

Aline (AB) a commencé ses études secondaires à l'école Bonnier sur la Rive-Sud de Montréal puis les a terminés à l'école secondaire Louis-Philippe-Paré. Elle a ensuite poursuivi ses études au niveau collégial en 2017-2018, dans le programme de design intérieur au cégep de Saint-Jean-sur-Richelieu. Comme elle a réalisé que ce domaine l'intéressait moins qu'elle pensait, elle a décidé de prendre une année sabbatique dans le but de trouver un domaine d'étude qui rejoignait réellement ses intérêts. C'est ainsi qu'elle s'est inscrite au programme de Technique d'éducation à l'enfance au cégep André-Laurendeau. Effectivement, le domaine des enfants et de l'apprentissage l'intéressait depuis sa jeunesse. Pendant ce même temps, Aline consacre quelques heures par semaine à un emploi rémunéré. Cela lui permet de garder un bon équilibre de vie.

Cette étudiante est plus efficace lorsqu'elle effectue ses travaux scolaires le soir. Cela est devenu une habitude pour elle, elle qui terminait l'école secondaire tard dans la journée. Elle aime donc travailler lorsqu'il y a le moins de distractions possible. D'ailleurs, cette dernière a vécu un an et demi d'école à distance, pendant la pandémie. Pendant ce temps, elle s'est assurée d'avoir de bons espaces de travail chez elle et chez son copain. Cela lui a

permis de toujours accorder la même importance à ses études, malgré les distractions possibles. C'est seulement lors du retour de l'école en présence, lors de sa dernière année de cégep, qu'Aline a réalisé que l'apprentissage sous forme hybride est le plus efficace pour elle. Cette dernière a beaucoup plus de concentration lors de l'école en ligne, mais possède des meilleures habitudes de travail lorsqu'elle est au cégep. D'ailleurs, Aline apprécie beaucoup l'aspect social que permet l'école en présence, tel que la facilité du travail d'équipe ainsi que la présence de ses collègues de classe.

Pendant sa technique de l'éducation à l'enfance, les stratégies d'étude employées par Aline n'ont pas beaucoup varié. Afin de mieux s'organiser, l'étudiante utilise un agenda en papier dans lequel elle inscrit chaque date importante : remises de travaux, examens, cours, étude, temps de repos, etc. Elle utilise aussi un code de couleur pour chaque cours afin de s'organiser encore mieux. C'est pourquoi les ressources transmises par les enseignantes et enseignants sont essentielles à son organisation. De plus, avant de commencer chaque travail, elle prend le temps de juger la complexité de ce dernier afin de décider combien de temps elle doit y allouer. Cependant, peu importe la longueur d'un travail, Aline met toujours la même quantité d'efforts dans le but de toujours s'améliorer. Comme elle souhaite travailler de manière efficace sur le marché du travail, elle s'assure que les travaux qu'elle effectue dans ses cours soient à la hauteur. Parallèlement, elle se pose constamment des questions dans le but d'améliorer ses capacités dans son domaine. Elle utilise toujours un travail antécédent et bien réussi afin d'effectuer les prochains. Cela lui permet de ne pas répéter ses erreurs.

Lors de lecture pour des cours théoriques, Aline surligne la matière qu'elle juge plus importante. Elle va ensuite la réécrire à la main, sous la forme de questions et de réponses. Elle a développé cette stratégie lorsqu'elle était au secondaire et l'utilise toujours depuis. D'ailleurs, elle qualifie cette technique d'étude comme étant « infallible. » Enfin, lorsque ses enseignantes et enseignants lui remettent les copies corrigées de ses travaux, elle surligne les commentaires constructifs puis les prend en note afin de les appliquer dans le futur. Ces derniers sont motivants et valorisants pour Aline.

L'étudiante possède une mémoire photographique. Elle nécessite donc très peu de temps pour étudier, ce qui reste très efficace pour elle. En effet, plus un cours l'intéresse, plus elle apprend de manière auditive dans ce

dernier. Dès qu'elle entend son enseignant expliquer la matière, elle la retient directement. C'est pourquoi, plus elle avance dans sa technique, plus la compréhension de la matière devient facile pour elle.

Finalement, Aline se perçoit comme étant extrêmement réservée et gênée. Ainsi, elle apprécie le fait d'avoir commencé une technique en design intérieur avant de trouver son réel champ d'intérêt. Cela lui a permis de sortir de sa carapace ainsi que d'évoluer personnellement. Comme elle a toujours été reconnue pour être une bonne élève stéréotypique, elle se voyait souvent être insultée par cela. Cependant, elle apprend de plus en plus à valoriser ses capacités intellectuelles.

### **Anthony**

Lors de son passage à l'école secondaire, Anthony (AD) a étudié à l'école Louis-Philippe-Paré à Châteauguay. Il a ensuite poursuivi ses études au cégep André-Laurendeau dans le programme de *Tremplin DEC*. Cela lui a permis d'obtenir les connaissances de certains cours préalables ainsi que d'explorer les futurs domaines d'étude possibles. À la suite du premier entretien individuel avec les participants de la recherche, Anthony a décidé de poursuivre ses études au niveau professionnel. Cela a mis fin à sa participation.

Anthony a commencé ses études collégiales pendant la pandémie. Bien que ce dernier a cru être beaucoup plus concentré dans un bâtiment dédié à l'école, il est parvenu à bien s'organiser à la maison. Il s'est d'ailleurs procuré un ordinateur afin de faciliter ses apprentissages.

Afin de se préparer pour un examen ou pour une remise de travail, Anthony s'assure de se prendre à l'avance. Comme il ne travaille pas bien lorsqu'il est stressé, il écrit immédiatement les dates importantes à son agenda puis se crée des rappels afin de s'en souvenir. En outre, l'étudiant a réalisé que les cours au cégep nécessitent plus de temps d'étude afin de maîtriser la matière. Il devait donc s'adapter à cela.

Ce dernier a remarqué que, par gêne, lors de l'école à distance, il ose moins poser des questions à ses enseignantes lors de cours. Il s'est donc adapté à cela en effectuant plusieurs exercices proposés avant de poser ses questions en privé. Sa stratégie consiste à travailler pendant une heure avant de s'accorder 30 minutes de pause. Comme l'étudiant est plus efficace pour effectuer ses travaux scolaires le soir, il s'entraîne le matin afin de dépenser son énergie. Cela lui permet de conserver un bon équilibre de vie malgré la pandémie.

Enfin, l'étudiant pousse rarement ses réflexions en regardant ses résultats. Il est conscient que se poser des questions concernant ses techniques d'étude lui permettrait de s'améliorer, mais il ne le fait pas nécessairement.

## **Audrey**

Audrey (AJ) a fait ses études secondaires à l'école Cavelier de LaSalle. Elle a ensuite obtenu un diplôme d'études collégiales en communication, avant de réaliser qu'elle était moins intéressée à travailler dans ce domaine. Même si ce dernier était motivant pour elle puisqu'elle aime écrire et interagir avec les autres, les cours de la formation générale l'ont découragée. C'est donc à la suite d'un an et demi de pause de ses études qu'elle a commencé sa technique de bureautique au cégep André-Laurendeau en septembre 2019. À la suite de cette formation, Audrey aimerait faire un certificat en gestion des ressources humaines à la TELUQ. Pendant ce temps, elle possède aussi un travail rémunéré au ministère des Transports ainsi qu'au restaurant PFK.

La transition entre l'école secondaire et le cégep a été plutôt difficile pour Audrey. Même si cette dernière était heureuse d'avoir une plus grande autonomie, son besoin d'encadrement n'était pas comblé. Au début de ses études collégiales, l'étudiante n'accordait aucune importance aux cours de la formation générale. Elle les a donc coulé plusieurs fois. Comme elle ne mettait aucun effort dans ces cours, elle a dû en refaire un quatre fois. Cela a grandement affecté son sentiment d'efficacité personnelle. Lorsqu'elle a compris que ces cours contribuaient à sa réussite, elle a manifesté le désir de se ressaisir puis a mis les efforts nécessaires pour y arriver. Pendant ce temps, elle a regretté de ne pas avoir utilisé l'aide que les enseignantes et enseignants avaient mis à sa disposition. Dès le début de sa technique en bureautique, Audrey était beaucoup plus impliquée. Elle explique cela par une meilleure organisation, une plus grande maturité et une motivation concernant son domaine. Comme elle a toujours voulu travailler en ressources humaines, elle souhaitait s'impliquer le plus possible dans ses cours afin de réussir.

Cette étudiante est plus productive très tôt le matin. Cependant, elle possède un horaire très chargé à cause de ses études, ses multiples travaux rémunérés ainsi que ses responsabilités personnelles. Elle n'a donc pas le choix d'effectuer ses travaux scolaires plus tard dans la journée, à un moment où elle est moins efficace. Cela fait en sorte qu'Audrey a de la difficulté à s'organiser puis à rester motivée. C'est pourquoi elle apprécie beaucoup les cours asynchrones. Ce style de cours lui permet de travailler à son rythme et quand elle se sent productive. Ainsi,

elle adore que les enseignantes et enseignants transmettent des capsules explicatives aux élèves. Cela facilite sa compréhension de la matière. De plus, lors de l'école à distance, l'étudiante est plus concentrée puisqu'elle est moins distraite par ses collègues de classe et le désir de leur parler pendant le cours. Ainsi, elle s'est bien adaptée aux changements pendant la pandémie puis elle a réussi à garder une routine constante. Cependant, comme ce n'est pas encore le cas, la fatigue causée par son horaire très chargé fait en sorte qu'elle procrastine beaucoup plus. Même si elle n'a pas nécessairement d'endroit dédié aux études chez elle (ce qui augmente la quantité de distractions), elle est prête à mettre de côté les autres sphères de sa vie afin de mieux réussir à l'école. Elle s'est même achetée un deuxième ordinateur afin d'être plus efficace lors de l'école à distance puis elle trouvait des solutions afin d'étudier avec ses collègues de classe, à distance. Cela créait un sentiment de fierté pour Audrey, qui réussissait à trouver des solutions à ses problèmes (poser des questions pendant les cours, poser des questions aux enseignantes et enseignants, etc.) Finalement, elle prioriserait le mode d'apprentissage hybride.

Afin d'organiser son horaire, Audrey utilise un agenda en papier. Il est important pour elle de toujours commencer son étude à l'avance. Cela assure un meilleur résultat final, donc une plus grande amélioration. L'étudiante a remarqué que lorsqu'elle est désorganisée puis ne commence pas ses travaux à l'avance, elle est plus stressée. C'est pourquoi une bonne planification est nécessaire. D'ailleurs, Audrey corrige aussi ses travaux au fur et à mesure qu'elle les fait, au lieu de tout laisser pour la fin. Pour ce faire, elle utilise la grille de correction fournie par l'enseignante, *Antidote*, etc. C'est pourquoi elle apprécie lorsque les enseignantes mettent plusieurs commentaires constructifs sur les copies corrigées. Cela est encourageant et bénéfique pour l'étudiante, surtout si ces copies sont mises à la disposition des élèves à long terme. Cependant, lorsque les enseignantes remettent les copies corrigées dans Omnivox, elles passent souvent « inaperçues » par l'élève. Cela est causé par la peur de déception ainsi que la gêne de demander de l'aide. Elle est au courant que consulter cette copie lui permettrait de beaucoup s'améliorer, mais ne le fait tout de même pas toujours.

Les stratégies d'étude d'Audrey se sont beaucoup applicables à des situations concrètes maintenant qu'elle étudie dans son futur domaine. Dès qu'un cours se termine, elle utilise son manuel afin de relire les points importants mentionnés dans le support visuel de l'enseignante. Ensuite, elle réécrit ses notes de cours à la main et dans ses propres mots. Cela permet d'approfondir sa compréhension de la matière. Cette technique est surtout

employée pour les cours contenant de la matière très théorique. Pour étudier, Audrey demande à son entourage de lui poser des questions à partir de ses notes de cours personnelles. Pendant son parcours collégial, l'étudiante a réalisé qu'elle apprend mieux de manière auditive. Elle a besoin de se faire expliquer la matière de vive voix, au lieu de simplement prendre des notes. De plus, comme elle a plus de difficulté à comprendre les cours comprenant des mathématiques, elle trouve diverses solutions afin de tout de même les réussir. Elle se pose également plusieurs questions concernant ses études puis elle se fixe des objectifs. Cela l'aide à prendre conscience des raisons derrière ses réussites et ses échecs.

Une des plus grandes motivations pour Audrey pendant ses études au niveau collégial est le stage. Lors de son diplôme d'études collégiales en communication, elle a fait un stage à Radio-Canada pendant lequel elle a appris à mieux connaître l'industrie. Cela l'a énormément aidé à mieux comprendre les environnements de travail puis à quoi s'attendre lors d'un stage. Pendant sa technique en bureautique, elle a fait des stages dans le département des ressources humaines au ministère des Transports. Comme elle a déjà un travail rémunéré à cet endroit, elle était très motivée par son stage et avait hâte d'entrer sur le marché du travail. Selon elle, le stage assure la réussite scolaire, la réussite dans sa carrière ainsi qu'une plus grande motivation.

## **Aurélie**

Aurélie (AL) a fait ses études secondaires à l'école Louis-Philippe-Paré. Elle a ensuite immédiatement commencé ses études collégiales en technique d'éducation à l'enfance qu'elle finit en trois ans, à l'hiver 2022. Elle est un peu stressée de finir son DEC parce qu'elle ne sait pas où elle veut aller par la suite. Elle ne sait pas si elle veut continuer ses études parce qu'elle ne sait pas ce qui s'offre à elle. Elle a fait son stage de l'hiver 2021 dans un CPE à Châteauguay avec des enfants de 3-4 ans.

La façon de travailler d'Aurélie n'a pas changé entre la période avant la pandémie et le début de la pandémie. Elle se faisait ses propres résumés pour étudier et elle essayait de travailler le plus tôt possible en suivant un horaire qu'elle se faisait dans son agenda. Si elle commence un travail la veille de la remise, elle est trop stressée. Cependant, elle a remarqué que ça ne lui servait à rien d'étudier trop en avance, car ses résultats n'étaient pas nécessairement meilleurs. Elle a donc commencé à prioriser la qualité de son étude au lieu du temps qu'elle y



mettait. Elle a tendance à travailler plus pendant l'après-midi, entre ses cours puisqu'elle est moins efficace le soir. Dans son troisième entretien, elle dit être plus efficace le soir. Elle semble se contredire, mais il est possible que son moment d'efficacité ait changé ou qu'elle se connaisse mieux, rendue au troisième entretien. On peut en conclure qu'elle n'est pas efficace le matin. Malgré le stress causé, elle peut aussi être plus efficace sous pression. La seule différence notable dans son organisation avec l'arrivée de l'école à distance était sa capacité à gérer son temps. Sa motivation avait diminué à cause de l'école en ligne. Elle a plus de facilité à se motiver quand des gens sont autour d'elle. Pour s'aider à se concentrer, elle s'était organisé un espace de travail dans le sous-sol. Quand l'école était à distance, elle allait dans son sous-sol pour tout ce qui était relié à l'école pour pouvoir séparer sa vie scolaire de sa vie personnelle.

Lors du retour en présence, elle était un peu perdue parce qu'elle n'avait plus de repères. Toutefois, sa stratégie n'a pas changé encore une fois. Elle a remarqué qu'elle n'est pas du tout productive quand elle est chez elle parce qu'elle est tentée d'aller faire autre chose, alors que ce n'est pas le cas quand elle est à l'école.

Rendue à sa cinquième session, elle trouvait qu'elle avait plus de facilité à apprendre soit parce qu'elle est plus habile qu'avant, soit parce qu'elle est dans un domaine qu'elle aime. Elle est aussi dans un domaine qu'elle aime, alors elle a plus de facilité à se motiver que quand elle était au secondaire. Elle considère qu'elle a une mémoire plus visuelle qu'auditive.

## **Céleste**

Au cégep, Céleste (CB) était dans le programme du Baccalauréat international (BI) en sciences de la nature. Dès sa troisième session, elle savait vouloir étudier en biochimie à l'université. Présentement étudiante dans ce même programme à l'Université de Montréal, l'étudiante prévoit faire une maîtrise ou un doctorat en pharmacie ou en médecine.

Lors de l'école à distance, Céleste a réalisé qu'elle est plus efficace pour travailler pendant la nuit. Comme il y a moins de distractions, elle arrive à mieux se concentrer sur ses tâches afin d'être plus productive. Même si elle a un endroit dans sa chambre qui est très propice à l'étude, elle aime changer d'environnement pour effectuer ses travaux scolaires. Elle prend donc l'initiative d'aller à la bibliothèque, de changer d'endroit dans sa maison, etc.

Les stratégies d'étude employées par Céleste ont changé au courant de ses études. Au début du secondaire, elle recopiait toutes les notes de cours que donnait l'enseignante. Lorsqu'elle était en cinquième secondaire, elle a commencé à résumer la matière dans ses propres mots. Cela permettait de cibler toute la matière importante puis servait aussi d'aide-mémoire. De plus, elle écrivait certaines fiches d'études sous la forme de questions et de réponses. Cette stratégie lui a été efficace jusqu'au début de la pandémie. Pendant cette dernière, elle a découvert qu'elle apprend bien lorsqu'elle écoute des vidéos (par exemple, YouTube) qui expliquent la matière. Elle a donc conservé cette stratégie pour l'université.

De plus, avant la pandémie, l'étudiante faisait souvent des « soirées d'études » avec les autres élèves du BI. À ce moment, chacun prenait son tour à enseigner la matière aux autres. Cela permettait de mieux maîtriser la matière puis d'entendre cette dernière sous différents points de vue. Les élèves utilisaient un tableau blanc pour donner leurs explications. Comme Céleste appréciait cette technique, elle a installé ce même outil dans sa chambre. Cependant, lors de l'école à distance, cette habitude a disparu. L'aspect social de l'école lui manquait beaucoup.

La pandémie a grandement affecté le temps que Céleste allouait à son étude personnelle. Les cours asynchrones ont fait en sorte qu'il y avait moins de « séparation » entre le cours donné par l'enseignant puis l'étude personnelle. Comme la différence entre les deux était floue, inconsciemment, l'étudiante passait moins de temps à étudier qu'elle le faisait avant. Par exemple, elle commençait son étude beaucoup plus tard lors de l'école à distance, au lieu de se prendre à l'avance. En conséquence, elle a perdu plusieurs bonnes habitudes qu'elle avait lors de l'école en présence. À l'université, elle a dû s'adapter à cela, puis trouver de nouvelles solutions. Elle a même développé une nouvelle stratégie d'étude : écrire ses notes de cours sous la forme de questions pendant le cours. Cela lui permet de suivre la vitesse des cours universitaires. Céleste se pose aussi des questions par rapport à ses apprentissages afin de s'améliorer.

Lors des travaux d'équipe, Céleste prend souvent le rôle de « dirigeante » afin d'orienter son équipe puis d'organiser le travail. C'est elle qui va organiser les rencontres et s'assurer que chacun fait sa part du travail. Cela permet de plus s'améliorer à chaque fois, d'avoir une meilleure vue d'ensemble puis de répondre aux interrogations de tous.

Enfin, les études de Céleste ont beaucoup été affectées par la manière dont elle gérait son niveau de stress. Comme elle fait de l'anxiété de performance, elle se met une grande pression par rapport à ses résultats scolaires. Afin de minimiser cela, elle a parlé avec l'aide psychosociale du cégep, qui l'a aidé à mieux s'organiser afin de diminuer son niveau de stress. Quelques propositions ont été de relativiser le poids des évaluations puis de vivre dans le moment présent. À l'université, Céleste a une vie beaucoup plus équilibrée et non seulement dédiée à l'école. Elle se laisse du temps personnel. De cette manière, elle réussit mieux à l'école tout en développant les autres sphères de sa vie.

### **Eleonora**

Eleonora (EG) a fait ses études secondaires à l'école Jean-Jacques-Bertrand à Farnham dans le programme d'études internationales. Elle a déménagé dans un appartement à Montréal pour commencer son DEC en sciences de la nature profil santé au Cégep André-Laurendeau en 2020. Elle a choisi ce programme pour pouvoir aller en nutrition à l'université. Elle joue au hockey. Ce sport est sa plus grande source de motivation et elle ressent un plus grand sentiment d'appartenance à son équipe du cégep qu'à son programme.

Cette étudiante est plus efficace le soir parce que c'est le seul moment où elle peut travailler selon son horaire. Elle aime travailler par gros blocs. Par exemple, avant un examen, elle va travailler 2 à 3 heures par soir à réécrire les notes de cours à la main et dans ses mots. Les deux dernières journées avant un examen, elle va réviser ses notes pendant 30 à 45 minutes. Elle a développé cette stratégie au secondaire. Ses professeurs lui ont souvent dit que l'information rentrait mieux quand c'était écrit à la main, alors elle a instinctivement essayé d'étudier de cette façon. Cependant, au secondaire, elle avait plus tendance à étudier le matin parce qu'elle arrivait à l'école à 7 h à cause de l'horaire de l'autobus. Elle avait donc le temps d'étudier à ce moment. Ses autres stratégies d'étude sont de surligner et faire des exercices. Elle utilise parfois les exercices comme une pratique d'examen.

Lorsque l'école était à distance, elle faisait la majorité de ses travaux la fin de semaine parce que la semaine, elle avait l'école et ses entraînements. Ainsi, elle avait la semaine de libre. Lors du retour en présence, elle était contente de recommencer à voir ses amis et son équipe de hockey et à avoir des contacts sociaux. Elle préfère les cours en présence, mais elle pense quand même qu'il y a des pour et des contre aux deux modes

d'enseignements. Un des avantages de l'école en présence est qu'elle peut aller étudier dans le local information des Sciences humaines, avec ses amis et amies.

Plus les sessions avancent, plus Eleonora a de la difficulté dans ses cours. Elle voit moins la progression dans ses apprentissages, ce qui est démotivant. Elle procrastine beaucoup plus, et comparativement au secondaire quand elle était au PEI, elle est beaucoup moins organisée. De plus, plusieurs de ses cours, comme ses cours de mathématiques, ne l'intéressent pas, puisqu'ils ne sont pas nécessaires à ses études universitaires. Elle a plus de difficulté dans ces cours pour cette raison.

Eleonora s'adapte facilement à ses coéquipiers lors de travaux d'équipe. Elle a une attitude généralement assez décontractée et cela parait dans sa perception d'elle-même. Elle est souvent contente avec les notes qu'elle obtient, même quand elles ne sont pas très bonnes. Elle a une bonne capacité à estimer la note qu'elle va obtenir à un examen selon la perception qu'elle a de sa préparation. Cependant, elle trouve que les professeurs expliquent trop rapidement et elle n'a pas le temps de comprendre en même temps de prendre des notes.

## **Glory**

Glory (GM) est allée à l'école secondaire Cavalier de LaSalle. Elle a ensuite commencé son cégep dans le programme de tremplin DEC en 2018 parce qu'elle n'avait pas les notes pour aller en Technique d'éducation à l'enfance. Lors de sa première session au cégep, elle n'a passé qu'un cours sur quatre parce qu'elle n'est pas allée faire ses évaluations finales. Elle était démotivée et anxieuse. Elle était donc à contrat pour sa deuxième session, ce qui veut dire qu'elle était obligée de passer tous ses cours. Elle est rentrée en TEE à sa troisième session. À l'hiver 2020, lors de sa deuxième session en TEE, elle est tombée malade. Alors, en plus de finir sa session en ligne, elle a raté deux mois d'école. Glory prévoit faire un certificat en intervention psychosociale après son cégep. Elle est stressée de rentrer sur le marché du travail puisqu'elle n'est pas habituée de ne pas être à l'école. Elle travaille dans un CPE, et elle a fait son deuxième stage d'hiver à ce même CPE, ce qui est une condition unique liée à la pandémie.

Glory commence généralement ses sessions avec beaucoup de motivation, mais cette motivation diminue au cours des semaines parce que la fatigue et les travaux s'accumulent. Le fait que l'école soit en ligne pour deux

sessions et demie n'aide pas sa motivation. Elle trouve l'école en ligne très démotivante parce qu'elle aime avoir la présence physique de ses amis et collègues de classe. Avant la pandémie, les étudiants de la TEE avaient l'habitude d'étudier en groupe, ce qui est moins possible quand l'école est en ligne. Travailler en même temps que quelqu'un d'autre est un de ses facteurs de motivation. Avec la possibilité d'aller travailler au cégep, elle aurait plus de facilité à se concentrer à d'autres moments que le soir. Elle est plus efficace le soir parce qu'elle est plus motivée et plus concentrée, et parce qu'elle a la pression de devoir tout finir ce qu'elle a à faire avant la fin de la journée. Elle préfère faire ses devoirs la fin de semaine puisqu'elle travaille pendant la semaine. Pendant la journée, elle fait du ménage et d'autres tâches, et elle a l'impression qu'il lui reste beaucoup de temps. Elle a de la difficulté à diviser son temps. Cela est rendu encore plus difficile à cause de la mince ligne entre la vie scolaire et la vie personnelle lors de la pandémie.

À cause de cette situation, elle a essayé de se trouver un autre endroit dans sa maison pour séparer l'école de sa chambre, mais le seul endroit assez calme est sa chambre. Elle travaille donc sur son bureau à côté de son lit. Son bureau lui sert aussi pour se maquiller. Dans sa chambre, elle est facilement distraite. Cela a changé quand l'école est revenue en présence. Elle n'a alors pas de préférence entre travailler chez elle ou à l'école parce qu'il y a une séparation plus claire entre sa vie personnelle et sa vie scolaire. À l'école, elle aime travailler dans la salle interactive de son programme. Cette salle se situe à côté des bureaux des professeures, ce qui est très utile si elle a une question. La salle aide à créer un sentiment d'appartenance à son programme. Glory mentionne à plusieurs reprises que la TEE est comme une petite famille.

Glory a beaucoup évolué au cours de sa scolarité. Elle n'aimait pas l'école quand elle était au secondaire. Elle n'aimait pas les cours et elle n'était pas motivée. Ce fut la même chose en Tremplin DEC ; elle avait juste hâte de rentrer dans son programme. Quand elle a commencé la TEE, ses notes ont commencé à monter et elle a commencé à aimer l'école. Quand la pandémie a commencé, ses notes ont redescendu par manque de motivation, et dès que l'école est revenue en présence, elle a remarqué une augmentation de ses notes, et de sa motivation.

Pour son étude, lorsque l'école est en ligne, elle ne fait que relire ses notes et préparer ses documents puisqu'elle a droit à ses notes de cours. Elle est souvent dernière minute, pour ses travaux ou pour son étude. Malgré tout, elle a une bonne capacité d'organisation. Elle se crée des listes à cocher pour ne rien oublier, et se

fait des calendriers. Ses stratégies d'organisation ont évolué au cours des trois entretiens, et lors du dernier, elle explique qu'elle a un calendrier pour chaque mois de la session, ainsi qu'une feuille pour chaque semaine dans ses cahiers de notes. De plus, elle se prépare de la même façon pour ses cours de formation générale et pour ses cours de technique.

Ses stratégies n'ont pas changé entre le début du cégep et sa cinquième session (troisième session de TEE), ce qui ne montre pas une grande maturité d'apprentissage. Elle avait de la difficulté en Tremplin DEC, et elle s'en tire probablement mieux en TEE simplement parce qu'elle est dans un domaine qu'elle aime. Elle sait que sa préparation n'est pas nécessairement très bonne, et ses notes ne sont pas toujours ce qu'elle voudrait. Elle voudrait changer ses méthodes, mais elle ne le fait jamais. À la cinquième session de TEE, elle utilise parfois des *flash cards* pour étudier ou pour les présentations orales, ce qui montre une certaine évolution de ses stratégies d'étude.

Glory a quand même une bonne perception de ces capacités à l'école, mais elle ne se fait pas très confiance par rapport à son organisation. Elle compte beaucoup sur la correction des professeurs pour orienter ses stratégies d'étude. Finalement, si elle travaille au CPE dans l'après-midi, elle n'est rien capable de faire qui est lié à l'école durant la matinée.

### **Isabella**

Isabella (IM) a terminé ses études secondaires en 2010. Avant de s'installer au Québec, elle est allée à l'université où elle a obtenu un baccalauréat. C'est ensuite trois ans plus tard qu'elle est arrivée au Canada. Ayant un conjoint puis des enfants, elle a travaillé en tant que préposée aux bénéficiaires pendant quatre ans. Lorsqu'elle a réalisé qu'elle avait peu d'intérêt pour le domaine de la santé, elle a pris la décision de réorienter sa carrière vers l'informatique. C'est de cette manière qu'elle s'est inscrite à la technique de bureautique au cégep André-Laurendeau en 2019. Comme Isabella possède plusieurs responsabilités personnelles, elle a un travail rémunéré pendant ses études. De plus, elle a décidé de prolonger la durée de son programme à quatre ans au lieu de trois. Cette décision était la plus réaliste pour sa situation puis lui permettait d'apprendre la matière de son futur métier d'une manière plus efficace.

Ayant déjà une famille, Isabella a dû beaucoup réfléchir avant de retourner aux études. Même si elle est plus vieille que la majorité de ses collègues de classe, elle adore apprendre puis n’y attribue pas d’âge. C’est ce qui la motive à mettre les efforts nécessaires dans ses études pour réussir.

Isabella est plus efficace pour travailler très tôt le matin. À ce moment, elle a la volonté de travailler. Comme elle habite avec plusieurs personnes puis doit prendre soin de ses enfants, effectuer ses travaux scolaires en avant-midi permet de limiter le nombre de distractions. Cependant, l’étudiante a une grande facilité d’adaptation. C’est pourquoi l’école à distance n’a pas affecté sa productivité, sa motivation, ni son implication. Même si elle aimait beaucoup travailler dans la salle de son programme au cégep, elle s’est trouvé un endroit chez elle qui est propice aux études. Cette dernière préfère d’ailleurs l’école en ligne : cela lui permet d’avoir plus de temps pour assurer une vie équilibrée. Dès le début du confinement, Isabella s’est donné l’objectif de réussir tous ses cours. Elle souhaite avoir de bonnes notes afin de développer de bonnes compétences de travail. La quantité d’effort ainsi que le niveau d’implication qu’elle attribue à chaque cours ne varie donc pas.

L’étudiante utilise un agenda en papier afin de s’organiser. Cela lui permet de mieux se souvenir de ses tâches à accomplir. Cette dernière planifie toujours ses journées afin d’avoir un aperçu de ce qu’elle doit faire. Cela permet de réduire son niveau de stress. Cependant, Isabella ne se donne pas de routine quotidienne « fixe. » Cela serait démotivant pour elle, car elle se sentirait emprisonnée. Elle aime avoir la liberté d’effectuer le travail qu’elle a envie de faire. De cette manière, ses travaux sont de meilleure qualité.

Parallèlement, Isabella prend ses notes de cours puis effectue les exercices reliés à la matière sur papier. Cela lui permet de mieux retenir ce qu’elle apprend. Lorsqu’elle revient chez elle après un cours, l’étudiante relie toutes ses notes puis effectue des exercices pour se préparer aux examens. Elle commence d’ailleurs son étude avec la matière qu’elle aime le plus. Cela est une source de motivation pour elle. Lorsqu’elle a une question concernant son étude, l’étudiante fait toutes les recherches et les exercices nécessaires pour mieux comprendre avant de poser une question à son enseignante. Souvent, elle demande à une de ses camarades de classe de lui expliquer la matière qu’elle comprend moins bien. Connaître le point de vue d’une étudiante de son même niveau est très efficace pour améliorer sa compréhension. De plus, lorsqu’Isabella apprend, elle se questionne constamment. Entre

autres, elle se demande ce que la matière apprise va lui apporter dans le futur. Cela la pousse à toujours vouloir s'améliorer et à trouver des solutions pour réussir.

Lorsqu'elle reçoit les consignes d'un travail, Isabella le commence le jour même. Par la suite, elle l'avance un peu chaque jour afin de le terminer pour la date de remise. Cela lui permet de ne pas avoir un surplus de travail la veille de cette journée. Comme elle est plutôt distraite lorsqu'elle travaille (elle commet plusieurs fautes d'inattention, même si elle maîtrise la matière), elle se pose plusieurs questions par rapport à sa méthode. Ainsi, elle voit de grandes améliorations dans ses cours puis dans son niveau de compréhension. Pour ce qui en est des travaux d'équipe, l'étudiante apprécie beaucoup pouvoir travailler en ligne, sur des plateformes comme *Microsoft Teams* ou *Google Drive* afin que tous ses collègues puissent travailler sur les mêmes documents. Elle a développé cette stratégie grâce à l'école à distance.

Finalement, une des plus grandes fiertés d'Isabella est son cheminement concernant la technologie. Avant de s'installer au Québec, cette dernière n'avait jamais touché à un ordinateur. Elle devait donc travailler plus fort que ses collègues de classe afin de se rendre à leur niveau. Malgré tout, elle a réussi à se surpasser puis à développer les compétences nécessaires à son futur emploi.

## **Katelyn**

Katelyn (KL) est allée à l'école secondaire Louis-Philippe-Paré. Elle est rentrée au cégep en 2019 dans le programme du Baccalauréat international en sciences de la nature. Elle a fini le programme en deux ans, comme prévu, avec deux sessions et demie en ligne. Elle a ensuite été admise à l'Université de Montréal en biochimie. Elle veut poursuivre ses études aux cycles supérieurs en chimie. Elle a songé faire un DEP en pâtisserie au lieu d'aller à l'université. Elle a été refusée parce qu'elle est allergique aux noix. Elle a deux petits frères, dont un qui est autiste. Ils font beaucoup de bruit quand ils reviennent de l'école, ce qui la déconcentre quand elle a des cours l'après-midi ou qu'elle doit étudier. Elle a aussi un chien. Elle va prendre des marches avec lui quand elle n'arrive plus à se concentrer. Sa mère est optométriste, et Katelyn travaille dans sa clinique en tant qu'aide-optométriste depuis qu'elle a 14 ans. Elle a un intérêt pour l'ophtalmologie. Elle a justement fait son mémoire de recherche exigé par le BI sur un sujet connexe à ce domaine. Lors de sa dernière session de cégep, sa maison est en rénovation,



alors la fin de semaine, elle va chez sa grand-mère pour être tranquille quand elle étudie. Elle a un amoureux qui l'aide parfois à étudier.

Il y a eu une grande évolution dans ses stratégies d'étude depuis le début de son cégep. Jusqu'à la quatrième session (en excluant celle-ci), elle a étudié en relisant ses notes jusqu'à ce qu'elle connaisse toute la matière et en écoutant des vidéos *YouTube* à l'occasion. Sa stratégie de lire et relire ses notes vient de sa mère qui lui posait des questions quand elle était plus jeune et lui faisait relire les notes de cours jusqu'à ce qu'elle puisse répondre à toutes les questions. Lors de la quatrième session, elle n'arrive plus à se concentrer assez longtemps pour simplement lire ses notes. Elle doit étudier en équipe ou demander à quelqu'un de lui poser des questions. Puisque sa stratégie n'était pas très réfléchie jusqu'à ce moment, quand la charge de travail est devenue très grande, sa stratégie ne suffisait plus, et elle a dû commencer à s'adapter. Vers la fin de la session, elle étudie beaucoup plus et elle n'a plus vraiment de temps libre à cause des examens du BI. Lorsqu'elle rentre à l'université, elle remarque qu'elle retient beaucoup mieux les informations quand elle écoute au lieu de lire. Elle réadapte donc ses stratégies d'étude à une étude plus auditive. Par exemple, elle écoute des enregistrements avant d'aller se coucher. Elle a toujours eu tendance à étudier le soir parce que l'information est traitée pendant son sommeil et elle est mieux intégrée. Tout ce qui ne nécessite pas de mémoire, elle le fait le matin. Une habitude qui est restée de son cégep est de faire ses exercices à mesure qu'elle les reçoit, ou de suivre les feuilles de route.

Katelyn n'aime pas beaucoup les travaux d'équipe sauf avec des étudiantes qui travaillent comme elle, c'est-à-dire en avance. Cependant, elle aime étudier avec ses amis pour pouvoir poser des questions quand elle en a et pour l'aider à se concentrer. Elle n'aime pas écouter de la musique quand elle étudie. Cela la déconcentre parce qu'elle a étudié la musique classique. Cependant, elle aime écouter de la musique quand elle conduit. Pendant la pandémie, elle préfère conduire à prendre le transport en commun pour aller au cégep puisqu'elle s'y rend beaucoup moins souvent. Ainsi, elle utilise son temps différemment parce qu'elle n'a pas deux heures de transport à faire par jour, et elle a moins de cours où elle doit être présente, ce qui lui laisse beaucoup de temps pour faire autre chose, comme s'entraîner. Pour ses travaux, elle aime les faire en une fois, sans les étaler sur plusieurs jours.

La plupart de ses cours actuels sont au campus MIL de l'Université de Montréal, sauf un qui est à Roger-Gaudry. Elle aime travailler dans les géants escaliers du campus MIL. Elle n'a pas encore de sentiment d'appartenance à son programme, mais elle a un groupe d'amis. Le programme de biochimie n'est pas très difficile pour elle, comparé au programme du BI. Elle a quand même une grosse charge de travail. Elle avait un plus grand sentiment d'appartenance au BI. Au cégep, elle étudiait parfois avec le groupe du BI, cela l'aidait à être plus concentrée et moins stressée. Elle n'a jamais aimé participer, mais avec le groupe du BI qu'elle connaît bien et qui est plus petit, elle était plus impliquée.

Katelyn est une étudiante très confiante. Elle est perfectionniste, mais rendue à l'université, elle lâche prise et le devient un peu moins. Elle comprend qu'elle doit y aller une chose à la fois, sinon la charge de travail la submerge. Elle n'a jamais été beaucoup stressée et elle a toujours eu des bonnes notes. Cependant, au cours de ses études, elle a pris de la confiance et elle est devenue plus à l'aise avec elle-même. Aussi, si elle aime une professeure, elle aime le cours, et si elle n'aime pas une professeure, elle n'aime pas le cours, peu importe si elle aime la matière ou non.

### **Mariana**

Mariana (ML) est allée à l'école secondaire Louis-Philippe-Paré. Elle a ensuite commencé son cégep en 2019 dans la Technique d'éducation à l'enfance, ce qui était son premier choix. Elle a fait son stage de quatrième session dans un CPE et elle a travaillé au même CPE pendant tout l'été. Lors de sa troisième session, elle réalise qu'elle veut devenir prof au primaire, donc elle prévoit aller à l'université. Cependant, lors de sa quatrième session, elle n'est plus certaine de ce qu'elle veut faire après son DEC. Elle a réalisé qu'elle aime aider les enfants à aller plus loin dans leur développement personnel, ce qu'une enseignante au primaire ne peut pas faire individuellement pour chacun de ses élèves. Elle a aussi parlé avec sa cousine qui étudie en enseignement à l'université, et elle a remarqué que ce que sa cousine décrit n'est pas ce qu'elle veut faire comme travail. Lors de sa cinquième session, elle ne sait toujours pas si elle veut continuer ses études ou ce qu'elle veut faire après son DEC. Elle a hâte à la fin de son DEC, mais en même temps, elle aime l'école et elle est stressée de rentrer sur le marché du travail.

Mariana n'aimait pas l'école quand elle était au primaire et elle avait de la difficulté. Quand elle a commencé le secondaire, elle a commencé à avoir de bonnes notes, ce qui a augmenté sa confiance en elle. Elle a pris goût aux bonnes notes et à l'école. Ainsi, elle a commencé à avoir plus de facilité à se concentrer. Elle avait donc de la facilité au secondaire, et n'avait qu'à réviser un peu. Elle a continué à avoir de la facilité au cégep puisqu'elle est dans un domaine qu'elle aime, mais elle a commencé à étudier un peu plus. Quand l'école est en présence, elle aime étudier en groupe, mais à part de ça, son étude se résume à réviser et à se faire des cartons. Elle ne pense pas avoir de stratégies pour avoir de bonnes notes. Elle a juste une volonté d'apprendre qui lui facilite la vie.

Elle travaille dans sa chambre où elle a un coin bureau. Son coin bureau lui permet un peu de séparer sa vie personnelle et sa vie scolaire. Pour décrocher et l'aider à retrouver sa concentration, elle écoute de la musique, danse et/ou chante, ou elle grignote un peu. Cependant, lors de sa quatrième session, la dernière à distance, elle a eu de plus en plus de difficulté à se concentrer sur l'école parce qu'elle avait beaucoup de temps libre et passait beaucoup de temps sur les réseaux sociaux. Comme elle avait beaucoup de temps libre, elle avait de la difficulté à se mettre dans un état d'esprit propice à l'apprentissage. Elle a eu beaucoup de temps libre seulement vers la fin de la session, parce qu'avant ça, elle était en stage trois jours par semaine. Lors de sa cinquième session, elle est retournée en présence, et elle remarque qu'elle préfère l'école en présence à l'école à distance. Elle trouve que la matière s'intègre beaucoup mieux et elle a plus de facilité à se concentrer quand la professeure est devant elle. Elle est aussi beaucoup moins stressée depuis qu'elle est retournée à l'école. Le retour en présence a aussi influencé ses habitudes d'étude. Elle a maintenant plus tendance à étudier dans des endroits publics. Elle aime travailler ou étudier à la bibliothèque parce que c'est silencieux, il n'y a pas de distractions et elle est obligée de se concentrer. Elle est moins productive quand elle est dans le local de son programme. Elle a aussi recommencé à étudier un peu plus. Elle utilise plus de ressources et de stratégies pour son étude, comme des tableaux blancs (elle se garde un tableau blanc dans son auto pour pouvoir étudier quand elle veut) et ses collègues de classe. Elle écrit à la main et répète à voix haute. Son étude est donc plus efficace et elle y passe moins de temps.

Elle est efficace le matin ou le soir, mais son moment d'efficacité semble très variable. Elle n'est pas capable de le cibler avec précision. Elle essaie de faire ses devoirs le plus tôt possible pour ne pas les échelonner sur trop longtemps. Si elle n'a pas le temps dans la semaine, elle les remet à la fin de semaine. Elle travaille le plus possible

en gros blocs pour commencer et finir le plus rapidement possible. Elle se fait des plans de ses journées avec le moins de mots possible parce que quand il y a trop de mots, elle a l'impression qu'il y a plus de choses à faire qu'il y en a réellement. Elle surligne ce qu'elle a fait, et quadrille ce qu'elle n'a pas le temps de faire et le met à la prochaine semaine. Lors de sa cinquième session, elle est beaucoup plus concrète dans sa planification. Elle se connaît mieux et se fixe des objectifs plus réalistes.

Elle a une préconception bien définie de ce qu'elle devrait être comme étudiante. Elle est déçue d'elle-même parce qu'elle ne mettait pas les mêmes efforts dans son étude pendant que l'école était à distance. Cependant, puisque la majorité des évaluations sont faites en ligne, elle a moins besoin d'étudier et de connaître la matière par cœur, alors elle a moins besoin d'étudier. Elle n'a donc pas vraiment de raisons d'être déçue d'elle-même. Quand l'école a recommencé en présence, elle a remarqué que même si elle mettait beaucoup de temps dans ses travaux, elle n'avait pas nécessairement une bonne note. Alors, elle a eu une sorte de lâcher-prise, et met moins de temps dans ses travaux, pour finalement avoir une meilleure note. Elle est beaucoup moins sévère avec elle-même. Elle se préoccupe toujours de ses notes, mais avec beaucoup moins de stress qu'avant.

## **Mia**

Mia (MM) est allée à l'école secondaire Cavelier de LaSalle. Elle a ensuite poursuivi ses études au niveau collégial en 2020, dans le programme de sciences humaines profil individu au cégep André-Laurendeau. À ce moment, elle souhaitait aller à l'université afin d'étudier la psychologie ou la criminologie. Cependant, à la suite de ses cours de français au cégep, elle a décidé qu'elle voulait être enseignante de français au secondaire. Comme plusieurs membres de sa famille sont aussi enseignantes et enseignants, ce domaine l'intéresse beaucoup. Entre ses cours, Mia a un travail rémunéré en tant que sauveteuse en piscine.

Mia a eu de la difficulté à s'adapter aux différentes transitions durant son parcours scolaire, telles que la transition à l'école en ligne puis le retour en présence. Dès les premiers entretiens individuels lors de sa première année de cégep, l'étudiante était très démotivée par l'école en ligne. Comme elle avait de la difficulté à se faire ses amis dans ses cours, elle était très méfiante par rapport aux travaux d'équipe. En conséquence, elle fait la majorité de ses travaux seule sans s'adapter à ses coéquipiers. La démotivation de Mia affecte beaucoup son implication

dans ses cours. Comme il y a plusieurs distractions dans son environnement de travail (dans sa chambre), elle doit consacrer plus de temps à ses études.

Cependant, lors du retour en présence au moment de sa deuxième année de cégep, l'étudiante réalise que ce type de cours est beaucoup plus adapté à elle. Elle réalise qu'avec l'école en ligne, elle possédait plus de temps pour garder une vie équilibrée. Effectivement, comme elle a moins d'heures de cours qu'au secondaire, elle peut travailler et s'entraîner entre ses cours. Mia a réalisé qu'elle a besoin de plus d'encadrement de la part de ses enseignantes afin de l'aider à structurer ses apprentissages. Lors de ce retour en présence, elle n'avait plus assez de concentration pour être attentive pendant un cours au complet. L'étudiante avait beaucoup de difficulté à gérer son horaire puis à s'adapter au contenu de la deuxième année de sciences humaines (plus de recherche, moins de matière.) Malgré tout, Mia a réalisé qu'elle apprécie beaucoup les cours enregistrés. Ils lui permettent de réapprendre la matière lorsqu'elle a un plus grand niveau de concentration.

Une des plus grandes peurs de Mia est de remettre un travail en retard. Elle commence donc ses travaux dès qu'elle en reçoit les consignes. Elle se fait un échéancier qu'elle respecte toujours. Avoir un horaire organisé permet de réduire le niveau de stress de l'étudiante. Elle aime terminer chaque travail environ une semaine avant la date de remise. Cela lui permet d'avoir le temps d'y revenir si nécessaire. Cependant, lorsqu'elle manque de motivation, elle perd complètement cette routine puis commence ses travaux la journée avant la date de remise. Ce déséquilibre est causé par son anxiété puis par sa difficulté à s'adapter aux différentes transitions. Plus elle avance dans ses études, plus Mia apprend à relativiser le poids des évaluations. Cela lui permet d'être beaucoup moins stressée par rapport à ses notes.

Mia est plus efficace pour effectuer ses travaux scolaires le soir, vers 20 heures. À ce moment, elle a terminé ses autres tâches personnelles donc peut se concentrer sur l'école. Effectivement, il y a moins de distractions. L'élève étudie dans son lit, car cela lui permet d'être confortable et détendue. Pour ce qui en est de son temps d'étude, Mia commence généralement sa révision 4 jours avant l'examen. Cela lui permet de ne pas gaspiller de temps en étudiant trop tôt. En effet, elle ne se souvient pas de la matière lors de l'examen si elle l'a étudié il y a trop longtemps. Comme Mia est souvent très stressée, elle a tendance à consacrer tout son temps à ses études, ce qui nuit grandement à son équilibre de vie.

Malgré les difficultés que Mia a vécu lors de son passage au cégep, elle a gardé la même technique d'étude. Dans le but de se préparer pour un examen, l'étudiante relie ses notes de cours puis les tape à l'ordinateur. Cela l'aide à mémoriser la matière. Elle demande ensuite à sa mère de lui poser des questions en lien avec ses apprentissages. À cause du retour à l'école en présence, Mia a moins de temps pour retaper toutes ses notes. C'est pourquoi elle essaie d'en faire des résumés. Cependant, à cause de cela, elle est plus en retard dans ses études qu'elle l'était lors de l'école à distance. De plus, afin de ne pas répéter ses erreurs, elle prend des notes lorsque les enseignantes et enseignants expliquent les corrections des examens puis des travaux. Cela permet à Mia de prendre conscience de ses points faibles puis d'augmenter sa confiance en soi. C'est d'ailleurs pour la grande quantité de rétroaction donnée par les enseignantes et enseignants dans la correction orale que l'étudiante apprécie beaucoup ce type de correction.

Même avec sa grande volonté de s'améliorer, avant de se faire imposer un questionnaire d'attribution causale dans un de ses cours, Mia n'avait pas l'habitude de se poser des questions par rapport à ses études. Comme elle est consciente qu'elle a besoin d'un grand encadrement venant de ses enseignantes, elle aimerait avoir un questionnaire d'attribution causale dans plusieurs cours. Cela lui permettrait de réfléchir et de se questionner par rapport à ses études sans devoir y penser par elle-même. Même si elle pense à plusieurs stratégies qui pourraient l'aider (par exemple, mettre des rappels dans son agenda afin de se rappeler d'aller voir ses anciennes copies corrigées), Mia a de la difficulté à rester assez motivée pour mettre ses plans en action.

Enfin, une des plus grandes motivations de l'étudiante est lorsqu'elle a pris conscience de son amour pour son futur métier. Grâce à cela, son anxiété en ce qui concerne ses études a diminué puis elle avait très hâte de passer à la prochaine étape de son parcours scolaire.

## **Rose**

Rose (RL) est rentrée au cégep en 2019 dans le programme du Baccalauréat international en sciences de la nature. Elle veut aller en neuropsychologie ou en chiropractie à l'université. Cela dépend de sa cote R. Finalement, elle fait un baccalauréat en neurosciences cognitives et elle prévoit continuer à la maîtrise en orthophonie ou en audiologie, ou se rendre au doctorat en neuropsychologie. Ses perspectives après son baccalauréat, c'est de

continuer ses études, alors c'est certain qu'elle continue aux cycles supérieurs. Elle est un peu stressée pour son futur, parce qu'ils ne prennent que 20 personnes sur 200 pour le doctorat en neuropsychologie.

Rose avait de la facilité au secondaire, elle n'a jamais vraiment eu besoin d'étudier. Quand elle est arrivée au cégep, c'est devenu plus difficile. Elle a éventuellement réalisé qu'elle devrait se trouver une bonne stratégie d'étude et elle a fait l'effort de s'en trouver une en utilisant les propositions de sa professeure de biologie de la première session. Lors de sa deuxième session, elle a donc développé la stratégie de synthétiser l'information. Elle a essayé cette stratégie pour l'examen final de biologie et elle a été efficace, alors elle l'a gardé. Elle utilise cette stratégie de synthétisation dans toutes les matières. Il lui a fallu presque un an pour trouver une nouvelle stratégie d'étude, mais elle sait qu'à l'université, elle va avoir plus de facilité à s'adapter parce qu'elle est beaucoup plus mature rendue à la fin de son cégep. En effet, arrivée à l'université, elle a eu de la facilité à s'adapter. Elle a gardé la même stratégie d'étude, mais elle a sous-estimé le temps que cela lui prendrait avec tous ses cours universitaires. À la mi-session, elle a manqué de temps pour compléter son étude, alors elle a réadapté sa planification, et a commencé à faire ses synthèses à mesure qu'elle reçoit la matière. Elle ne peut plus faire ses fiches d'étude juste avant l'examen. Elle se prépare de la même façon pour chaque examen : avec ses notes de cours, en relisant les PowerPoint des cours et avec ses fiches récapitulatives. Par rapport au cégep, la plus grande différence est qu'elle n'a plus d'exercices à faire comme dans ses cours de sciences de la santé, et elle ne sait jamais si elle est assez préparée à un examen. Elle a surtout des lectures à faire.

Rose préfère les cours en ligne aux cours en présence. Le retour en présence lui prend plus d'énergie. En classe, il y a beaucoup plus de distractions que quand elle est chez elle.

## **Suzie**

Suzie (SJ) est allée à l'école secondaire Cavalier de LaSalle. Elle est ensuite rentrée en bureautique en 2019. C'était son premier choix de programme. Elle a un petit frère de deux ans. Elle aime lui expliquer ce qu'elle apprend, même s'il ne peut rien comprendre. Elle a un stage en hiver. Elle doit donc se préparer pour savoir quoi faire et ne pas causer de problèmes.

Elle aime beaucoup étudier ou discuter en équipe. C'est une très grande partie de son étude et de sa compréhension de la matière. Elle aime discuter avec ses proches quand elle ne comprend pas un sujet, ou pour pousser plus loin sa compréhension. Elle veut être capable de comprendre assez bien pour bien pouvoir expliquer à quelqu'un d'autre. C'est de là que vient sa stratégie de s'expliquer à elle-même la matière. Elle étudie dans le but de comprendre et d'être capable d'expliquer.

Le passage à l'école en ligne n'a pas beaucoup influencé ses stratégies d'étude, et elle a un endroit calme où étudier. Elle est efficace le matin très tôt ou l'après-midi pour étudier parce que sa mémoire est meilleure à ce moment-là. Elle garde les travaux écrits pour le soir.

Malheureusement, Suzie n'a pas poursuivi la recherche, et c'est tout ce que nous savons d'elle.

## **Uriel**

Uriel (UP) est allé à l'école secondaire La Magdeleine à La Prairie, dans le programme d'études internationales (PÉI.) Il a ensuite poursuivi ses études dans le programme du Baccalauréat international (BI) en sciences de la nature au cégep André-Laurendeau. Lors du premier entretien individuel, l'étudiant savait vouloir aller à l'université dans un domaine relié à la biologie. C'est ainsi qu'il fut accepté en ergothérapie à l'Université de Montréal, où il fait un baccalauréat avec l'intention de faire une maîtrise en quatre ans et demi. Uriel est un élève épanoui, qui aime la musique et le sport.

Uriel a eu beaucoup de facilité à s'adapter aux différentes transitions dans son parcours scolaire. Comme sa deuxième année de cégep s'est déroulée en ligne, il étudiait dans sa chambre où il y avait un espace de travail propice aux études. Au secondaire, l'étudiant a découvert qu'il est plus efficace lorsqu'il travaille le matin. Ainsi, depuis ce moment, il fait tous ses travaux scolaires avant midi, puis se laisse du temps personnel en après-midi. L'école en ligne a sans doute facilité cette routine. Lors de l'école en présence, Uriel arrivait plus tôt au cégep dans le but d'effectuer ses travaux. Il les terminait ensuite pendant ses pauses afin d'avoir des après-midis libres. Cela lui permettait d'avoir une vie plus équilibrée.

L'école en ligne n'a pas changé la manière de travailler de l'étudiant ni son niveau d'implication dans ses études.

Même s'il préfère travailler dans un bâtiment scolaire, il a appris à se discipliner afin d'être efficace dans sa



chambre. Il ne laisse pas les nombreuses distractions le déconcentrer. L'aspect social de l'école en présence contribue beaucoup à sa motivation. Il a donc dû s'en passer pendant un moment. Cependant, il sauvait beaucoup de temps de transport lors de l'école en ligne, ce qui était avantageux. Il profitait donc de ce temps pour avancer ses études. De plus, Uriel s'est facilement adapté à la vie universitaire. Il s'est même acheté un ordinateur portable afin d'être plus efficace pour prendre des notes.

Ayant étudié dans le programme d'études internationales au secondaire a permis à l'étudiant de développer une méthode d'étude efficace, une bonne organisation puis un bon équilibre de vie pour le cégep. Cela a sans doute facilité sa transition. Pour l'université, il est prêt à modifier ses méthodes si ces dernières ne sont plus efficaces.

Afin d'étudier, Uriel relie ses notes de cours puis révisionne les cours enregistrés au besoin. Lors des cours en présence, il pose ses questions directement à l'enseignante. Par la suite, l'étudiant fait des résumés de la matière sur son téléphone afin d'avoir toute l'information à portée de main. Ainsi, il est plus porté à étudier pendant ses temps libres puisqu'il n'a pas à ouvrir tous ses manuels scolaires. Lorsqu'Uriel se rend compte qu'il connaît moins bien la matière d'un sujet en particulier, il note ce titre dans son téléphone. Il obtient donc une liste de tout ce qu'il connaît moins bien. Ainsi, il peut se concentrer uniquement sur cette matière, au lieu d'étudier ce qu'il maîtrise déjà. Il a développé cela, entre autres, grâce aux examens du BI. À l'université, Uriel a commencé à utiliser l'application *Quizlet*. Cette dernière lui pose des questions en lien avec la matière qu'il doit apprendre. S'il ne répond pas correctement à la question, elle se répète jusqu'à ce qu'il y ait répondu correctement. Cela est très efficace, puisqu'il revoit seulement la matière qui est plus difficile pour lui.

Lors du deuxième entretien individuel, Uriel explique que le questionnaire d'attribution causale lui permet de se fixer des objectifs motivants en ce qui concerne ses études. Même lorsque ce dernier était imposé dans ses cours, il ne sentait pas l'obligation de le remplir. Il le faisait puisqu'il comprenait l'avantage que ça lui apportait. D'ailleurs, ce questionnaire lui permet d'avoir des réflexions plus approfondies sur ses apprentissages ainsi que sur ses corrections. Il arrive maintenant à se questionner par rapport à ses études par lui-même.

Uriel n'aime pas étudier trop à l'avance pour un examen, car il oublie la matière entre temps. Il se prend donc quelques jours avant la date de l'évaluation (quatre à cinq jours.) Lors du deuxième entretien individuel, l'étudiant a indiqué se fixer l'objectif de plus étaler son étude afin d'apprendre la matière petit à petit. De plus, les travaux

d'équipe sont une source de motivation pour l'élève. Il apprécie l'effort de groupe afin que le travail soit de la plus grande qualité possible. De plus, il aime entendre les différents points de vue de ses coéquipiers afin de faire évoluer sa pensée. Lorsqu'il a plus de difficulté à accomplir un travail, il s'assure de regarder les corrections de l'enseignant afin de savoir quoi améliorer. Il regarde aussi ses anciennes copies d'examens et de travaux dans le but de mieux comprendre les prochains.

En somme, Uriel est un étudiant possédant un très bel équilibre de vie. Il sait prioriser ses études lorsque nécessaire, mais sans sacrifier les autres sphères de sa vie.

## **5. Le développement de la maturité d'apprentissage**

Un des nouveaux objectifs de la recherche est de documenter la façon dont les étudiants développent leur maturité d'apprentissage. Conséquemment, nos observations – et l'analyse qui en découle – se sont surtout attardées aux différents moyens mis de l'avant par les étudiants pour développer, par eux-mêmes, leur maturité d'apprentissage, entre autres en utilisant un questionnaire d'attribution causale.

Afin d'expliquer les résultats obtenus dans le cadre de la recherche, nous avons construit une figure (figure 8) qui présente les différents éléments qui sont impliqués dans ces observations sur le développement de la maturité d'apprentissage : le sentiment d'efficacité personnelle, la motivation, la pratique réflexive et les attributions causales<sup>13</sup>.

---

<sup>13</sup> Toute cette section sur le développement de la maturité d'apprentissage, le sentiment d'efficacité personnelle et la motivation a été rédigée à partir de l'analyse effectuée par Elio et Justine, dans le cadre de leurs tâches d'assistantat de recherche.

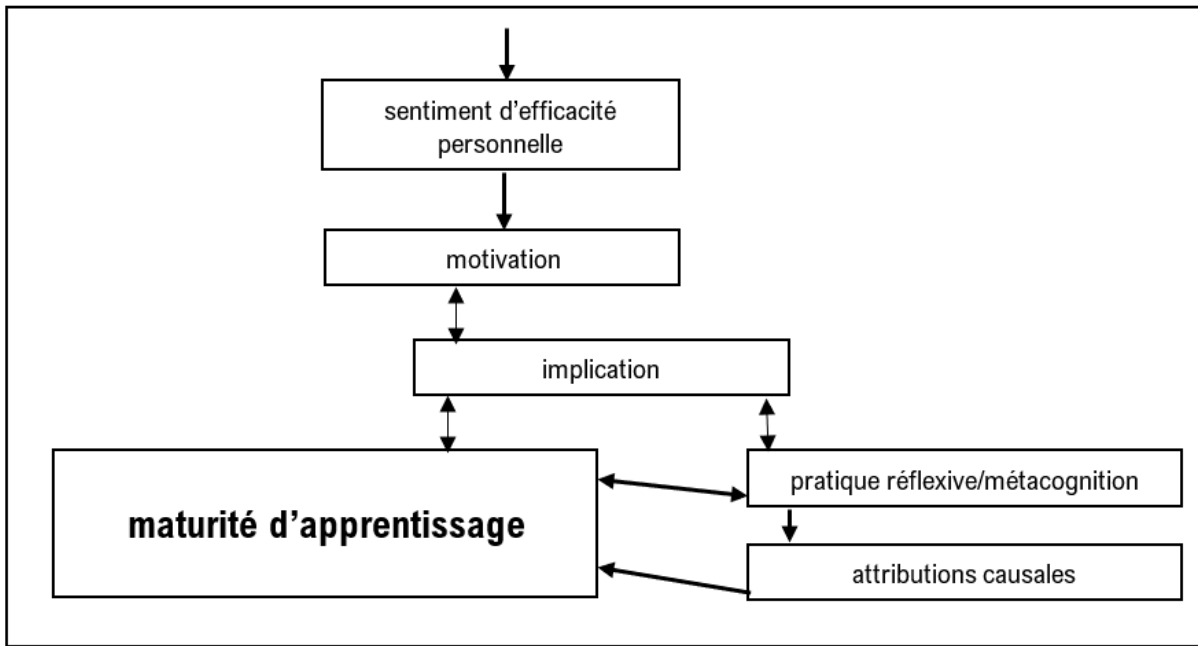


Figure 8. Le développement de la maturité d'apprentissage, version 1

L'entrée dans la figure du développement de la maturité d'apprentissage se fait par le sentiment d'efficacité personnelle. Issu des travaux de Bandura (2003), le sentiment d'efficacité personnelle « fait référence à la croyance de l'individu à réaliser ou non une tâche dans un contexte donné et au sentiment que ses actions produiront les résultats escomptés » (Gaudreau, 2013, p. 17). Dans le cadre de notre recherche, nous croyons que c'est ce qui motive les étudiantes, qui donne un sens à leurs apprentissages, qui leur donne – ou non – confiance en elles. C'est ce qui permet la suite des choses : si une étudiante n'a pas un bon sentiment d'efficacité personnelle, il est possible que toute sa vie scolaire en soit affectée, nous le verrons plus loin.

La motivation, quant à elle, est un « phénomène qui tire sa source dans les perceptions que l'élève a de lui-même et de son environnement, et qui a pour conséquence qu'il choisit de s'engager à accomplir une activité pédagogique qu'on lui propose et de persévérer dans son accomplissement, et ce, dans le but d'apprendre » (Viau, 2009, p. 12). On peut penser qu'elle est tributaire du sentiment d'efficacité personnelle puisque de petites réussites auront un impact sur le SEP et de là, sur la motivation à persévérer, à s'engager dans ses études. C'est la motivation qui peut donner lieu à un certain engagement dans les études, comme le dit Audrey : « C'est sûr qu'elle [la motivation] est différente, parce que contrairement au DEC que j'ai fait en communication, je suis beaucoup plus

impliquée. J'essaye de m'organiser du mieux que je peux. C'est sûr que je ne suis pas la meilleure encore, j'ai encore des petites difficultés, mais je pense que je sais que je suis mieux, parce que je sais ce qui s'en vient à la fin et je sais ce que je veux faire plus tard, puis je sais qu'après cette session-là, il me reste un an de bureautique, puis après ça peut-être un an pour faire mon certificat en RH avant que j'aie mon travail officiel, donc c'est sûr que je suis plus motivée. Ce n'est pas la même implication qu'au début quand tu sors du secondaire, puis tout. » (AJ-31 :2). Ce qu'on remarque dans les propos d'Audrey, c'est que changer de programme a eu un grand impact sur sa motivation à poursuivre des études collégiales. Changer de programme, on le verra plus loin, est une preuve d'une certaine maturité d'apprentissage.

Toutefois, la motivation, en elle-même, ne garantit pas le développement de la maturité d'apprentissage : il faut qu'il y ait une certaine implication des apprenantes, souvent sans nécessairement en être totalement conscientes, dans les liens à créer entre les différents aspects qui vont contribuer au développement de leur maturité d'apprentissage. La pratique réflexive permet aux étudiantes de poser un regard sur leur façon de faire les choses. Ainsi, elle « 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 et à venir » (Lison et St-Laurent, 2015, p. 313). S'entraîner à la pratique réflexive amène les étudiantes à observer leurs façons d'étudier, de se préparer pour les évaluations, de prendre conscience de leur rythme de travail. Aborder le questionnement métacognitif chez les étudiantes peut les amener à réfléchir aux *causes* de leurs réussites ou de leurs difficultés : « 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 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 et coll., 1997a, p. 454). Si les étudiantes ne font pas de pratique réflexive, on peut penser qu'elles ne pourront jamais attribuer des causes à leurs succès ou à leurs échecs.

La pratique réflexive, couplée avec l'implication, peuvent jouer sur la motivation qu'elles éprouvent pour leurs cours puisque c'est en portant un regard sur leurs pratiques qu'elles peuvent attribuer des causes à leurs succès, leurs difficultés, leurs échecs, leurs bonheurs.

De façon stratégique, la maturité d'apprentissage est située au milieu de la figure : on ne peut pas développer de maturité d'apprentissage sans implication sérieuse dans l'apprentissage, sans motivation, sans un sentiment d'efficacité personnelle efficace, guidé par une pratique réflexive efficace et une réflexion sur les attributions causales. Mais une fois que la maturité d'apprentissage est développée, les autres aussi se développent, conséquemment. Les explications qui suivent seront présentées en deux sections : comment la maturité d'apprentissage s'est-elle développée chez les participantes et comment l'a-t-on vu dans leurs propos.

### **5.1 La maturité d'apprentissage : comment s'est-elle développée ?**

Dans la recherche, nous avons établi que la maturité d'apprentissage se voyait à travers le degré de responsabilité que s'octroyaient les étudiantes dans leurs apprentissages. Il leur était possible de tirer des conclusions sur ces apprentissages, tant dans la façon dont ils se déroulaient que sur l'impact qu'ils avaient sur l'ensemble de leur formation. Ces conclusions sont alors très utiles, pour les étudiantes, pour améliorer à la fois leurs connaissances, mais aussi leurs façons d'acquérir ces connaissances.

La figure sur les niveaux d'autonomie que nous avons présenté au chapitre II (figure 4) faisait état de quatre niveaux d'autonomie chez les étudiantes : dépendantes, intéressées, engagées et autonomes. Il est utopique de croire que toutes les étudiantes vont terminer leurs études collégiales en se situant au degré le plus élevé. Ce qui représenterait une progression, un pas vers le développement de la maturité d'apprentissage, serait de passer au niveau supérieur selon le niveau de départ, celui atteint au début des études. Mais comment y arriver ? Comment faire en sorte que les enseignantes puissent aider les étudiantes à progresser vers leur niveau supérieur ?

En regroupant les observations faites par les étudiantes à partir des questions que nous leur avons posé lors des trois entretiens semidirigés, il a été possible de regrouper le développement de la maturité d'apprentissage en trois sections : l'implication de l'enseignante, les transitions et les habitudes de vie.

### 5.1.1 L'implication de l'enseignante

Puisque l'école est un lieu où on apprend, la place centrale qu'occupe l'enseignante dans l'apprentissage et le développement de la maturité d'apprentissage n'est pas à discuter. Toutes les activités liées à l'encadrement réalisées par les enseignantes et à l'utilisation du QAT se conjuguent à la correction aidante effectuée pour aider à développer la maturité d'apprentissage.

L'encadrement est essentiel pour mener à bien les études, selon les étudiantes. Un plan de cours bien organisé, par exemple, peut contribuer dès le début de la session à orienter les étudiantes dans les dédales de l'enseignement collégial. Les étudiantes ont suggéré différentes façons de faire de l'encadrement ; celle qu'elles considèrent la plus importante est le lien qu'elles souhaitent développer avec les enseignantes. Ce lien a une grande influence sur leur motivation qui, elle, aide à développer la maturité d'apprentissage. Dans le programme du Baccalauréat international, les étudiantes disent que leurs enseignantes sont plus accessibles, que d'une certaine manière, ça ressemble au secondaire, même s'il s'agit d'un programme préuniversitaire. Le lien créé est plus fort et les étudiantes sentent qu'elles peuvent parler aux enseignantes, qu'elles sont réceptives. C'est Rose et Katelyn qui ont dit se sentir prêtes à aller à l'université, en grande partie grâce aux cours et aux enseignantes du BI, parce que ces dernières ont contribué à ce qu'elles développent leur autonomie.

Dans les programmes préuniversitaires, les étudiantes ont l'impression que leurs enseignantes ne les connaissent pas vraiment, du moins tant qu'elles ne sont pas en fin d'études. Les cours des projets de fin d'études contribuent à ce que les enseignantes connaissent les étudiants, justement parce que c'est la fin des études. Ça vient plus tard, et elles semblent le déplorer, comme le dit Mia en parlant des enseignants : « Ils sont vraiment : "Matière, matière, matière, matière" puis ça finit le cours. Il n'y a pas de questions qui se posent ou quoi que ce soit. » (MM-48 : 2).

Dans les programmes techniques, les étudiantes disent se sentir comme dans une petite famille, dès leur arrivée au cégep. Les premiers entretiens ont révélé que les étudiantes avaient peu de maturité d'apprentissage, mais elles la développent peut-être plus que les autres étudiantes, au fur et à mesure des études, indiquant que l'encadrement ne doit pas se faire seulement lors de l'arrivée en première session, mais s'échelonner sur toutes les années de la

formation. Les étudiantes ont indiqué à quel point la confiance mutuelle entre les étudiantes et les enseignantes était importante. Et que cette confiance augmentait leur réussite parce qu'elles sentaient que les enseignantes voulaient leur réussite autant qu'elles le voulaient. Dans les propos qui suivent, on comprend que la distance ressentie entre Eleonora et ses enseignantes crée de la démotivation : « J'ai juste l'impression que mes professeurs en ce moment, c'est comme, la façon qu'ils expliquent, ça me convient moins. Ils expliquent rapidement, mais je n'ai pas tout le temps l'impression de comprendre. Ils expliquent trop vite ou des affaires comme ça. Je ne comprends pas. » (EG-38 : 2).

L'utilisation du QAT, selon toutes les étudiantes interviewées, est nécessaire pour développer l'autonomie, et de là, la maturité d'apprentissage. Le fait de le faire en classe est nécessaire, surtout au début. Cela crée une certaine forme de routine dans la réflexion et pourrait développer un automatisme afin de ne pas oublier de se poser quelques questions. Même si nous avons posé des questions autour de l'utilisation du QAT pour la recherche, les étudiantes avaient bien compris qu'il s'agissait du déroulement normal de leurs cours. Ainsi, leurs réponses n'étaient pas dites pour faire plaisir à la chercheuse, mais bien dans le but d'expliquer les points forts et les points faibles de l'utilisation du QAT. Elles ont toutes expliqué, d'une manière ou d'une autre, que le QAT a contribué à augmenter leur réussite : « Disons que le QAT aide vraiment plus à s'obliger à voir les affaires que ça ne te tente pas de voir ! Ça ne te tente pas de voir ce que tu n'as pas réussi. Ça t'obligeait vraiment à aller voir ce que ça ne te tentait pas de regarder. Je dirais que ça m'a aidé pour ça. » (ML : 4) Il est vrai qu'il n'est jamais plaisant de revoir des éléments ratés, mais si les étudiantes veulent s'améliorer, il faut le faire. Accepter de le faire démontre une certaine maturité d'apprentissage.

Le QAT, de par sa nature même, oblige les étudiantes à revoir les copies corrigées, à se poser des questions sur ce qui a été bien réussi et moins bien réussi et qu'il s'agit là de stratégies qui sont utiles pour développer une structure d'étude qui contribue à leur réussite. C'est Rose qui a eu cette comparaison : « J'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 ! » (RL-24 : 2). Ce qu'on remarque de son propos, c'est que le secondaire s'est bien passé, mais qu'une fois au cégep, elle ne savait plus

comment étudier, compte tenu de l'ampleur des apprentissages à effectuer. L'observation de Rose montre donc que les enseignantes ont la responsabilité de montrer aux étudiantes à être autonomes, à leur donner des outils pour être autonomes. Certaines enseignantes pourraient rétorquer que ce n'est plus le rôle du cégep de montrer aux étudiantes comment développer leur autonomie, mais les commentaires formulés par les étudiantes, au moment des entretiens, indiquent plutôt que le cégep doit contribuer à développer les compétences de communication, du travail d'équipe, du développement de l'autonomie, de proposer des stratégies d'étude qui sont différentes de celles utilisées au secondaire parce qu'il s'agit maintenant des études supérieures. Peut-être que les étudiantes seraient plus motivées à étudier ou à apprendre si elles savaient que tout ce qu'elles apprennent au cégep peut s'appliquer à la vie en général. Malheureusement, comme tout le personnel (enseignant ou non) pense que tout le monde le fait, personne ne le fait vraiment. C'est du moins ce qui ressort des propos des étudiantes. Toutefois, il y a une nuance à faire pour les étudiantes de TEE : comme les compétences de réflexion sont essentielles dans le travail d'éducatrice, elles ont confirmé, au moment des entretiens, que leurs enseignantes mettent beaucoup l'accent sur le développement de leur pratique réflexive. Pour les autres, la pratique réflexive se développera éventuellement : on sent, dans leurs réponses, qu'elles veulent se poser des questions pour développer leurs aptitudes métacognitives, mais elles ne le font pas naturellement. C'est entre autres pour ces raisons que le QAT doit être utilisé dans tous les cours : une enseignante doit avoir la responsabilité de l'enseigner, d'en expliquer les tenants et les aboutissants, dès le premier cours, à l'arrivée au cégep. Par la suite, toutes les enseignantes d'un même programme doivent l'utiliser par la suite, sinon les étudiantes pourraient délaisser les réflexions proposées si elles ne sont plus obligatoires. C'est ici qu'entre en jeu une proposition des étudiantes : créer un QAT évolutif.

« On dirait qu'avoir le QAT présenté plus tôt au cégep pourrait aider chaque personne à s'adapter et à trouver sa propre démarche » (UP :4) À l'arrivée au cégep, le QAT serait plus complet et au fur et à mesure des études, les questions pourraient changer, ou les étudiantes pourraient le compléter autrement (en ligne ou sur papier) parce qu'il ne faut pas que « les étudiantes se tannent par rapport au QAT. Pour qu'ils ne voient pas ça comme une tâche, mais plutôt comme un outil pour s'améliorer par la suite. » (RL : 4). Mais les étudiantes s'entendent sur le fait qu'il faut l'obliger au départ : « Ça serait peut-être important de l'obliger parce que je crois qu'on n'en voit pas



la nécessité, ou les avantages, ou les bénéfices de faire ça, surtout en première session. » (CB : 4). Le QAT évolutif permettrait de développer la maturité d'apprentissage parce qu'il y aurait une évolution dans les questions posées et comme le QAT serait utilisé chaque session, il créerait l'habitude de se poser des questions qui ne sont pas nécessairement en lien avec la matière, mais plutôt avec le développement des stratégies, comme le fait justement remarquer Céleste : « En français, tu fais des erreurs dans la syntaxe, alors tu sais que c'est la syntaxe que tu dois travailler [parce que ça va revenir]. Mettons dans un examen de maths, tu n'as pas compris comment dériver une fonction sinus, le prochain examen ne va pas être sur la dérivation de la fonction sinus, ça va être sur quelque chose d'autre. Donc, je pense que le QAT dans les autres matières, ça s'applique plus sur comment on peut améliorer notre méthode d'études. Et ça, c'est peut-être plus difficile à voir. » (CB : 4).

Dans l'ensemble des observations sur l'implication de l'enseignante dans le développement de la maturité d'apprentissage, l'importance et la pertinence de la correction des travaux sont également un élément important pour les étudiantes.

La correction permet aux étudiantes de s'améliorer. Dès les premières entrevues, nous avons constaté que c'était un élément fondamental. D'ailleurs, dans le questionnaire de départ, 74,6 % des étudiantes disent toujours lire les commentaires des enseignantes, et 0 % ne les lisent jamais ! Ces chiffres – et les commentaires des étudiantes – montrent qu'il est important pour les étudiantes d'avoir des commentaires de correction pertinents et elles sont déçues quand il n'y en a pas ou qu'ils ne sont pas constructifs : « C'est vrai que j'ai remarqué pour plus les travaux sont gros, plus les commentaires sont vagues et c'est juste là pour *spotter* le négatif. Il y a moins de commentaires positifs quand c'est des gros travaux parce que ça prend plus de temps au prof » (ML : 4). Cependant, elles sont conscientes que beaucoup de commentaires formulés par les enseignantes sont peu aidants. C'est Céleste qui fait ce commentaire afin d'indiquer que le QAT peut être utile dans certaines disciplines parce que les commentaires de l'enseignante ne le sont pas : « 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 ? » (CB : 4). Ce commentaire fait par l'enseignante ne permet pas à l'étudiante de compléter son QAT toute seule parce qu'elle ne saura pas quelles stratégies se donner. Alexie fait la même

observation : « Chaque fois que je regardais mes travaux, je ne savais pas comment m'améliorer, j'avais des notes de merde. Je pense que si les profs faisaient des commentaires déjà plus clairs, ça aiderait. Et là, le QAT pourrait être utile dans toutes les matières. » (AF : 4). Elles ont l'impression, comme Mia, que les travaux longs sont propices aux commentaires vagues qui ne favorisent pas l'apprentissage : « Je ne suis pas capable d'appliquer le QAT dans chaque matière et je ne peux pas répondre aux questions si les profs ne sont pas là pour m'aider » (MM : 4).

Ce besoin de commentaires aidants est encore plus fort chez les étudiantes des programmes techniques ; elles savent que si elles sont meilleures à l'école, elles seront meilleures dans leur futur emploi. Elles sont conscientes de développer des habiletés et des compétences pour « plus tard ». La réception des travaux corrigés leur permet donc de s'assurer qu'elles ont effectivement bien développé les compétences demandées.

L'enseignement en ligne oblige une précision : plusieurs étudiantes (17,7 % des étudiantes qui ont répondu au questionnaire de départ) indiquent aller rarement voir les copies corrigées quand elles doivent faire l'effort d'aller sur un site (on peut penser que les copies corrigées sont déposées sur Moodle ou sur Teams) alors qu'elles sont accès immédiatement à leurs résultats quand les cours et les évaluations se déroulent en présence. Donc, beaucoup d'étudiantes vont prendre connaissance des évaluations et des commentaires des enseignantes, mais le fait que certaines évaluations ont eu lieu en ligne devient un obstacle pour certaines personnes.

Il y a un lien important à faire ici entre la correction orale et l'utilisation du QAT. La correction orale aide les étudiantes à trouver des points positifs à leurs évaluations parce que les enseignantes qui corrigent oralement ont aussi l'habitude de relever les points forts du travail évalué. Dans le cadre de leurs études, la plupart des étudiantes d'Élise et de Catherine (les deux enseignantes qui pratiquent la correction orale) n'ont pas eu une autre enseignante qui corrigeait de cette façon. Pourtant, chaque fois qu'elles en ont eu l'occasion, ces étudiantes relevaient à quel point ce type de correction leur avait été bénéfique, à quel point cela les avait aidé à prendre conscience de leurs points forts et des points à améliorer et que, la session suivante ou encore l'année suivante, elles s'en rappelaient encore. L'effet affectif lié à ce type de correction en montre toute son utilité et toute sa profondeur.

Malgré leur désir de recevoir leurs copies corrigées avec des commentaires, les étudiantes ont pourtant peur des résultats qu'elles pourraient obtenir : la peur de la déception est grande chez la plupart des étudiantes. C'est Audrey qui dit : « Si je sais que ça s'est mal passé, pour être honnête, je ne vais pas ouvrir la copie » (AJ-117 : 2), propos corroboré par Rose : « Si j'avais une bonne note, je n'allais pas regarder mes erreurs et si j'avais une mauvaise note, je n'allais pas regarder non plus parce que j'étais en maudit ! Mais là, au contraire, ça peut être bénéfique, la note ce n'est pas juste un chiffre. » (RL-16 : 2). Ce qui disent ces deux commentaires, c'est le stress vécu par les étudiantes au moment de prendre connaissance des copies corrigées. Si la note n'est pas à la hauteur de ce qui était attendu, les étudiantes ne veulent pas aller lire les commentaires des enseignantes pour ne pas ajouter à leur déception : la note en elle-même est suffisamment explicite. D'où l'importance, pour les enseignantes, de mettre des commentaires positifs, ou à tout le moins, des commentaires aidants, à la fois pour comprendre ce qui s'est moins bien passé dans l'évaluation actuelle, mais également ce qui pourrait être fait pour améliorer les choses pour la prochaine fois. Ce qu'ajoute Rose, au sujet d'une note satisfaisante, c'est qu'elle ne voit pas l'intérêt d'aller consulter sa copie puisque l'évaluation est réussie : que pourrait-elle améliorer, alors? Dans ces conditions, on pourrait se demander si la réussite est due au hasard ou à de bonnes stratégies d'étude. Ou est-ce que c'est réussi parce que l'étudiante maîtrisait réellement le contenu ?

Les étudiantes ont soulevé, lorsqu'il est question d'évaluation, l'hérésie que représente la correction négative. Ce type de correction, souvent associé aux épreuves avec choix de réponses, donne des points pour une bonne réponse et retire des points pour une mauvaise réponse. Par exemple, une mauvaise réponse à une question qui vaut 10 points, l'étudiante aurait 80 % (9 bonnes réponses à 10 points chacune et 1 mauvaise réponse qui ne donne pas « zéro point », mais qui en enlève 10. Dans ces conditions, Katelyn a souligné être mieux de ne pas tenter de réponse, ce qui va tout à fait à l'encontre que les erreurs sont nécessaires dans l'apprentissage (Astolfi, 2015) et que les enseignantes pourraient même encourager les étudiantes à prendre des risques.

Une autre observation à relever est que plusieurs étudiantes indiquent que trop d'étude n'améliore pas nécessairement la note. Ce constat est la preuve d'un certain développement de la maturité d'apprentissage : les étudiantes constatent que quelques heures de plus ne permettent pas d'améliorer substantiellement la note, il s'agit donc du temps relativement perdu (et qui pourrait être utilisé autrement), comme le dit Rose : « 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. » (RL : 4).

### 5.1.2 Les transitions

Dans le développement de la maturité d'apprentissage, les différentes transitions vécues par les humains jouent un rôle prépondérant. Pour les étudiantes qui ont participé à notre recherche, les transitions sont de plusieurs ordres : celui du passage secondaire/collégial, du collégial/université ou du collégial/marché du travail, comme celui du passage de l'école en présence/en ligne/en présence ou les différents changements de parcours de vie.

Le passage secondaire/collégial est celui que toutes les étudiantes rencontrées ont vécu. Pour elles, le cégep représentait l'inconnu, que personne n'a réellement su leur expliquer. Qui a la responsabilité d'expliquer comment le cégep fonctionne ? Selon elles, aucun cours ne s'en est occupé. Les étudiantes peuvent poser des questions en apparence innocente sur la façon de fonctionner : qu'est-ce que le trou à l'horaire ? Pourquoi y a-t-il des lundis déplacés à l'automne ? Pourquoi parle-t-on de la semaine 1, de la semaine 6 ? Est-ce normal que la semaine commence un mardi ? Est-ce que toutes les étudiantes ont congé le jeudi midi ? Est-il vrai qu'on peut manquer des cours sans que l'enseignante ne s'en inquiète ? De savoir ces choses en apparence triviale peut aider les étudiantes à les dépasser, ou, à tout le moins, à faire en sorte qu'elles ne leur causent pas d'ennuis. Par exemple, comprendre la structure des 15 semaines est un grand changement par rapport au secondaire : « surtout au cégep, on enlève 10 % à chaque jour alors qu'au secondaire, c'était correct de remettre un travail plus tard. C'est quand même un gros stress, alors savoir que j'ai du temps de plus [entre les cours], ça me soulage un peu. » (MM-59 : 1)

Les enseignantes, au secondaire, sont plus faciles à « trouver » dans l'école puisque les bureaux des enseignantes sont près les uns des autres, alors que les bureaux des enseignantes du cégep sont dispersés dans l'établissement et que les enseignantes ne restent pas dans leur classe après les cours pour discuter avec les étudiantes. Au cégep, il y a moins de locaux dédiés, contrairement au secondaire où il n'y aura pas de cours de

mathématiques dans un local de français. Ces différences que ne connaissent pas les étudiantes rendent plus difficiles certains apprentissages liés au « métier d'étudiant ». Il est plus difficile de poser des questions quand les enseignantes ne sont pas au bureau et qu'il faut prendre un rendez-vous si leurs périodes de disponibilité ne correspondent pas à celles des étudiantes. Les étudiantes n'écrivent généralement pas aux enseignantes, elles sont gênées de poser des questions. C'était le cas de Mariana, de Mia et d'Eleonora, entre autres.

On peut donc comprendre que pour plusieurs étudiantes, la transition est difficile. Même pour les étudiantes bien préparées, qui savent un peu plus ce qu'elles viennent faire au cégep, la transition est importante. Par exemple, Eleonora a expliqué que son secondaire avait été facile et que l'arrivée au cégep avait représenté des défis importants : quand les cours sont devenus plus difficiles, c'est le sport qui l'a motivé à rester au cégep. Et elle est consciente qu'il y aura une marche entre le cégep et l'université. Les études secondaires ont parfois permis de développer des stratégies, parfois moins. Certaines étudiantes, comme Eleonora, n'ont pas eu besoin de faire beaucoup d'efforts pour réussir leurs études secondaires, avec la conséquence qu'elles ont développé bien peu de stratégies. Il leur a fallu redoubler d'efforts, une fois au cégep, pour développer des stratégies qui allaient leur être utiles et efficaces. Même si les stratégies d'étude développées au secondaire ne sont plus efficaces au cégep, elles permettent quand même aux étudiantes de se poser des questions. Cela facilite le passage secondaire-collégial parce que les étudiantes sont habituées à s'organiser. Nous avons pu observer cette situation auprès des étudiantes qui avaient fait le programme d'éducation internationale au secondaire.

Dans d'autres cas, les stratégies développées au secondaire sont difficilement transférables. C'est le cas de Rose qui a vécu un secondaire « tout tablette » : l'agenda était sur une application remplie par les enseignantes, les devoirs étaient sur une autre application remplie aussi par les enseignantes. Avec la conclusion qu'elle n'a pas développé d'aptitudes à utiliser un agenda. Les stratégies de gestion du temps développées au secondaire n'étaient donc pas transférables au cégep. Contrairement à Rose, Mariana n'a reçu que peu d'enseignement sur la gestion du temps et de l'agenda au secondaire ; elle le dit d'ailleurs en riant : « Il fallait écrire [les devoirs] à la main dans l'agenda, puis pour le temps pour un travail, ils nous disaient de regarder l'horloge. C'est à peu près ça. » (ML-4).

Ce que nous avons remarqué, quant à l'importance des transitions dans le développement de la maturité d'apprentissage, c'est l'immense différence entre les différents paliers d'études, comme l'ont expliqué les étudiantes : le secondaire représente un cours général pour « explorer », tout comme les programmes préuniversitaires collégiaux même si le fait d'avoir choisi le programme de sciences humaines ou celui de sciences de la nature oriente déjà les choix universitaires à faire. Les choix vocationnels se voient dans les dernières étapes scolaires : les programmes techniques et l'université. Ces observations changent l'implication dans les études, selon qu'on soit encore dans une forme d'exploration ou qu'on ait déjà fait un choix de carrière. La motivation s'en trouve alors décuplée. Les étudiantes qui sont inscrites dans un programme technique disent qu'elles sont à la bonne place et qu'elles n'entrevoient pas nécessairement aller à l'université dans l'immédiat bien que certaines d'entre elles souhaitent peut-être aller chercher un certificat universitaire, mais « plus tard », n'étant pas certaines de vouloir être éducatrices toute leur vie. Les étudiantes inscrites dans un programme préuniversitaire font des cours pour entrer dans le programme universitaire de leur choix. Et même s'il s'agit d'un cours plus général, les étudiantes sentent déjà que certains cours les interpellent un peu plus. C'est le cas d'Uriel qui n'aimait pas les cours de physique, mais qui adorait ses cours de biologie et qui s'est dirigé en ergothérapie à l'université, tout comme Mia qui a dit, dès la première rencontre, vouloir aller en criminologie à l'université, mais qui a changé d'idée au début de la troisième session pour plutôt s'inscrire au baccalauréat en enseignement du français au secondaire après avoir adoré ses cours de français et de littérature au cégep. Si les étudiantes inscrites dans les programmes préuniversitaires ne savent pas trop quel sera leur choix d'études à leur arrivée au cégep, le choix fait pour le 1<sup>er</sup> mars de la fin des études collégiales – et qui plus est, l'acceptation dans ce programme – a créé une grande motivation pour terminer les études collégiales. C'est Uriel qui, à deux moments différents (entretiens 1 et 2), tient des propos cohérents : « Je déteste la physique. Je ne suis pas capable, je voudrais mourir ! Alors, de faire ces cours-là en ligne, ça m'a démotivé, ça n'avait pas d'allure. » (UP-16 : 2) et « Je sais que, en ce moment, mon cours préféré c'est la biologie. J'aime vraiment ça. Un métier qui touche la biologie, j'aimerais bien. Je pensais à des métiers dans le genre ergothérapeute, kinésiologue, peut-être physiothérapeute. Des trucs dans ce genre parce que j'aime bien comment le corps fonctionne, ça m'intéresse. » (UP-65 : 1).

Une fois les études terminées, il y aura une autre transition, celle vers le marché du travail. Nous avons senti une petite panique chez les étudiantes des programmes techniques parce qu'elles avaient l'impression de se lancer dans le vide : elles allaient quitter l'école, après 14 ans de scolarité, pour 35 ou 40 ans de vie professionnelle. Certaines se trouvaient bien jeunes pour quitter l'école. Pour les cinq étudiantes qui sont maintenant à l'université, les perspectives sont de poursuivre aux études supérieures, ce qui constitue aussi une autre transition importante. Le passage collégial/université en était un, le passage baccalauréat/maitrise en sera un autre dont elles sont bien conscientes. Dans beaucoup de cas, un baccalauréat n'est pas suffisant, il est nécessaire d'obtenir un diplôme de maitrise ou de doctorat pour avoir un emploi. Dans le cas d'Alexie qui étudie en sciences infirmières, le baccalauréat est suffisant pour exercer la profession, mais elle veut faire la maitrise pour avoir un « meilleur » emploi.

Ce qui peut aider dans la transition vers le marché du travail est d'avoir eu un emploi d'étudiante dans le même domaine d'études. Tel est le cas d'Audrey qui voulait travailler en ressources humaines et qui travaillait déjà dans ce domaine au ministère des Transports. Son stage, dans le même milieu, a été motivant et a confirmé son choix. L'observation est la même avec les étudiantes de TEE qui travaillent déjà comme éducatrices en garderie. Après les études, elles sont toutes assurées d'avoir un emploi, ce qui va sans aucun doute faciliter la transition vers le marché du travail. Ce genre de filet de sécurité vient souvent avec le stage à effectuer dans le cadre des études parce que les étudiantes se font souvent offrir un emploi par la suite, le stage étant une opportunité de formation et une chance de se faire connaître auprès d'un potentiel employeur.

Les stages, dès le début de la formation technique ou universitaire, pourraient avoir un impact sur la maturité d'apprentissage parce que les étudiantes comprennent plus rapidement pourquoi elles ont choisi d'étudier dans ce domaine. Le stage augmente ainsi l'implication dans les études et la motivation à s'y investir parce que les étudiantes ont l'impression d'apprendre quelque chose qui sert dans la vie réelle. Ce que nous avons constaté, c'est que les étudiantes vont plus facilement poser des questions au responsable du stage, non pas pour améliorer leur note, mais plutôt pour apprendre, pour être meilleures après le stage.

Une autre transition a été importante ces deux dernières années : le passage de l'école en présence à l'école en ligne, puis au retour en présence. Cette situation a développé rapidement l'autonomie chez plusieurs étudiantes,

parfois même à leur corps défendant. Inévitablement, les cours à distance ont bousculé des habitudes estudiantines intégrées depuis longtemps. Notons quand même, au passage, que l'école à distance a aussi bousculé les habitudes des enseignantes ! Certaines enseignantes n'ont pas été très aidantes pour favoriser les apprentissages : « Je n'ai jamais vu le prof, il n'ouvrait pas sa caméra, je ne sais même pas c'est qui, je ne me souviens même plus de son nom. S'il y avait 13 personnes dans son cours au lieu d'en avoir 30, il s'en foutait, il donnait son cours. » (AF : 4). Cette observation d'Alexie, corroborée entre autres par Mia (pas le même cours) est troublante parce que cette façon de faire, même s'il s'agit peut-être d'une question de survie de la part de l'enseignante, n'a aidé en rien le difficile passage à l'enseignement en ligne, obligatoire pour cause de pandémie. Si, dans le cas d'Alexie, le passage en ligne s'est effectué en mars 2020 alors qu'elle était en 2<sup>e</sup> session, le cas de Mia révèle autre chose : elle a terminé son secondaire à distance, en ne faisant rien des trois derniers mois de sa 5<sup>e</sup> secondaire (avril, mai et juin 2020). Toute sa première année au cégep s'est déroulée à distance et c'est au début de sa 2<sup>e</sup> année (automne 2021) qu'elle a pu connaître les bancs d'école du cégep. Avec beaucoup de difficultés. Elle nous a longuement parlé du fait que les enseignantes ne tenaient pas compte qu'elle et ses camarades de classe avaient passé toute leur première année en ligne : « On a fait toute notre première année à distance et les profs ne se sont pas adaptés au fait que les étudiants de 2<sup>e</sup> année n'ont pas eu de cours en présence en 1<sup>re</sup> année » (MM : 4). Le retour en présence, alors qu'il aurait dû être salué par les étudiantes, a été, pour plusieurs, une transition difficile. Selon Mia, 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 enseignantes avaient appris à se défaire de la façon traditionnelle de faire un cours, et elles ont appris à tenir compte des étudiantes qui sont toujours sur leur téléphone... Mais le retour en présence a plutôt montré l'inverse : les étudiantes devaient maintenant s'adapter aux enseignantes et aux « anciennes façons de faire » (MM : 4).

Dans certains cas, toutefois, ces bouleversements ont contribué à développer la maturité d'apprentissage parce que les étudiantes n'avaient pas tellement le choix ; c'est une maturité d'apprentissage « obligée ».

Que les cours aient été en ligne ou en présence, les parcours non linéaires de certaines étudiantes rencontrées montrent une certaine maturité, ou à tout le moins, a permis de la développer. Tel est le cas d'Isabella qui le dit



très clairement : « Normalement, je devrais être en stage présentement, mais j'ai raté deux cours en 2020, quand on a commencé le confinement. J'ai raté mon cours d'Excel et de Word et il faut les avoir avant de continuer. [...] Mais moi, je n'ai pas de problème avec ça, parce que pour moi, à tout moment, on apprend. » (IM-50-56 : 2). C'est, entre autres, pour cette raison qu'Isabella a étiré son DEC sur quatre ans. Il existe des liens entre l'expérience de vie et la maturité d'apprentissage. Celles qui ont le plus d'années d'expérience à l'école (elles sont aussi plus vieilles) sont davantage conscientes de leur maturité. Ce sont celles qui ont changé de programme, par exemple : si un changement de programme est effectué, c'est forcément que l'étudiante s'est questionnée pourquoi le premier programme ne correspondait plus à ses aspirations. Dans le cas d'Isabella, c'est en changeant de pays qu'il a fallu qu'elle se questionne puisque son diplôme n'était pas reconnu au Québec. Conséquemment, elle a dû occuper divers emplois, notamment un comme préposée aux bénéficiaires qu'elle n'a pas aimé, et se poser beaucoup de questions avant de faire sa demande d'admission au cégep, en bureautique alors que la notion même de « cégep » lui était inconnue. Les expériences de vie peuvent alors faciliter les transitions, même si des embûches différentes se dressent sur le parcours des étudiantes plus âgées : obligations financières ou familiales et méconnaissances des habitudes d'études actuelles, par exemple.

### **5.1.3 Habitudes et équilibre de vie**

L'équilibre de vie se voit quand les étudiantes prennent conscience d'aimer l'école et d'apprendre de manière efficace et qu'en ce sens, elles doivent développer chaque sphère de leur vie (sociale, affective, sportive, etc.). Par exemple, Uriel a indiqué faire toutes ses tâches scolaires entre 7h et 12h. Ensuite, il se garde du temps pour jouer de la musique et parler avec ses amis. D'autres étudiantes, notamment Céleste et Alexie, en prennent conscience en arrivant à l'université. Par exemple, Céleste qui, pendant ses études collégiales, consacrait tout son temps à l'école ; une fois qu'elle a compris qu'elle pouvait passer du temps avec ses amies sans que ses résultats en soient affectés, elle a pris beaucoup plus de plaisir à apprendre, augmentant, du même coup, son sentiment d'efficacité personnelle.

Trouver le moyen de séparer la vie scolaire et la vie personnelle est un bon indice de maturité d'apprentissage : avoir les moyens de déconnecter des tâches scolaires améliore la motivation et la concentration par la suite (écouter de la musique, danser, prendre une marche, avoir un espace de travail séparé de l'espace de vie, connaître ses limites et savoir s'arrêter, etc.). Dans ces conditions, on peut penser que les étudiantes feraient leurs tâches scolaires avec plus de plaisir et moins de stress.

## **5.2 La maturité d'apprentissage : comment l'a-t-on observé ?**

Si la partie précédente nous a permis de constater comment la maturité d'apprentissage se développe, la partie qui suit présente des façons dont nous l'avons vu chez les étudiantes. Elle passe par l'implication des étudiantes dans leurs études, par la mentalité du « lâcher-prise » et par les stratégies d'étude et d'apprentissage.

### **5.2.1 L'implication**

L'implication des étudiantes passe par leurs questionnements et leur capacité à trouver des solutions. Nous avons constaté le développement de la maturité d'apprentissage par l'implication des étudiantes dans leurs études. Cette implication passe par les questions que l'étudiante se pose dans le but de s'améliorer. Si l'étudiante reçoit ce qu'elle considère comme une mauvaise note, elle peut décider de l'accepter (car l'examen est désormais chose du passé) ou chercher à comprendre ses erreurs, de façon à faire des liens entre son niveau de préparation qui a mené à ce résultat. Par exemple, Eleonora, peu importe la note obtenue, que ce soit 100 % ou 60 %, ne va pas consulter son travail corrigé parce que, selon elle, il n'y a pas d'utilité à maîtriser le passé. L'étudiante qui, au contraire, veut identifier la source du problème en se posant des questions afin de savoir quelles actions concrètes lui permettront de s'améliorer fait preuve d'une plus grande implication dans ses études. Ses questionnements l'amèneront peut-être à conclure à une mauvaise stratégie d'étude, une mauvaise planification, les difficultés liées à l'école à distance, etc. La majorité des étudiantes se pose ce genre de questions. L'exemple de Katelyn est intéressant puisque nous avons constaté, au fur et à mesure du déroulement de la recherche, qu'elle se rendait

compte des stratégies qui étaient inefficaces pour elle : se considérant davantage auditive, elle fonctionne mieux en regardant des vidéos ou en s'enregistrant pour écouter ses propres explications par la suite.

Une fois que l'étudiante a identifié le problème, quelles démarches va-t-elle mettre de l'avant pour trouver une meilleure manière de fonctionner ? Cette habileté n'est pas donnée à toutes, mais les étudiantes doivent décider changer, de façon autonome la plupart du temps. Malheureusement, certaines étudiantes ne sont pas conscientes qu'il y a un problème ; dans ces conditions, la quête de démarches efficaces ne peut pas avoir lieu. Il y a aussi celles qui savent qu'il y a un problème et qui décident de ne pas vouloir changer pour des raisons qui leur appartiennent. Il y a celles qui décident de changer, mais qui ne savent pas comment. C'est le cas de Mia qui admet, dans toutes les entrevues, avoir besoin d'encadrement : elle ne se fout pas de ses études, mais elle n'arrive pas toute seule à effectuer les changements qu'elle voudrait faire. Finalement, il y a celles qui veulent changer et qui prennent les moyens pour le faire ; c'est le cas de Céleste qui a décidé de fréquenter le service d'aide psychosociale pour vaincre son stress et son anxiété. La transition de l'école en présence à l'école en ligne a été difficile pour plusieurs. Certaines étudiantes se sont contentées de se plaindre ou de critiquer la désorganisation des enseignantes afin de justifier la baisse de leurs résultats scolaires. D'autres, au contraire, ont pris cette chance pour trouver de nouvelles stratégies d'étude et de développer leur autonomie. Contre mauvaise fortune, bon cœur... La capacité à trouver des solutions est vraiment la preuve d'une grande maturité d'apprentissage. Les étudiantes qui y arrivent réussissent à prioriser l'école puis trouver des solutions à leur manque de motivation (problèmes liés à l'apprentissage ou à l'organisation, par exemple). Quelques exemples montrent que les étudiantes arrivent à choisir : avoir moins d'heures de travail pour se concentrer sur les études, savoir s'organiser pour travailler en équipe en ligne, changer d'endroit pour étudier pour être plus efficace ou essayer de trouver la réponse avant de poser une question à l'enseignante. On le voit : les solutions peuvent être simples, à condition que les étudiantes soient capables d'identifier le problème. Toutefois, celles qui ont une moins grande maturité d'apprentissage ont plus de difficulté à prioriser l'école et vont « accepter la défaite » plutôt que de chercher à trouver des solutions.

L'importance d'apprendre (et d'apprendre à apprendre) se manifeste différemment selon les étudiantes. Pour Isabella, la question est de savoir à quoi ce qu'elle apprend va lui servir plus tard : « Pour moi, les examens que je fais, ce n'est pas juste pour avoir une note et passer. J'aime ça apprendre, savoir si j'ai vraiment bien compris ce

qu'on a fait. Je vois toujours loin. Je ne vois pas juste le présent, en fait. Quand j'apprends toujours quelque chose, je vois : "Qu'est-ce que ça va m'apporter plus tard ?" » (IM : 58-2). Pour Uriel, l'apprentissage est lié à un métier, du moins dans les cours à l'université : « Savoir ces choses-là, je vais les utiliser toute ma vie, probablement, passé l'examen. Si je fais un cours pour avoir un métier, ce n'est pas de passer l'examen, c'est de me rappeler de ces connaissances-là pour les utiliser dans ma vie de tous les jours. » (UP : 54-2).

### 5.2.2 La mentalité du lâcher-prise

La mentalité du lâcher-prise est un marqueur très clair de la maturité d'apprentissage. Elle se manifeste par l'établissement d'un certain équilibre de vie ainsi que par la séparation entre la vie scolaire et la vie personnelle.

Le préalable au lâcher-prise est de se rendre compte que plus d'études ne vaut pas nécessairement la peine. Est-ce qu'une heure de plus d'études va automatiquement augmenter la note à une évaluation de façon substantielle? Le lâcher-prise passe également dans la prise de conscience des évaluations et de leur poids relatif : il est normal de ne pas mettre autant d'efforts pour une évaluation de 5 % que pour une de 30 %. Les étudiantes ont bien 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 %. Peut-être que les enseignantes auraient aussi un peu de lâcher-prise à effectuer sur leur besoin de constamment vérifier si les étudiantes sont à jour dans leurs lectures ou leurs exercices, selon les étudiantes. Les petits quiz de 5% sont souvent sources de stress inutile pour les étudiantes, qui se servent qu'à l'enseignante qui souhaite exercer un certain contrôle sur le déroulement des tâches de la classe. Certaines étudiantes, dont Uriel et Aurélie, ont indiqué que trop étudier n'améliore pas les notes : le maximum est atteint ! Elles n'étudieront pas cinq heures dans la perspective d'augmenter la note de 1 % ou 2 %. L'effort n'en vaut pas le coût. Cinq heures de plus d'études ne vont ni augmenter la note ni les connaissances, selon Uriel. Certes, le bourrage de crâne sert à avoir une bonne note, mais est-ce vraiment de l'apprentissage ? Même constat du côté d'Aurélie : « Je me suis rendu compte que ça ne servait à rien que j'étudie trop, parce qu'au final, les résultats n'étaient pas là. J'ai essayé une autre technique et ça va mieux » (AL : 26-1)

L'équilibre de vie est essentiel pour apprendre. L'important, c'est d'apprendre pour apprendre, pas apprendre pour avoir des notes (Hétu, 2019). Certaines étudiantes le réalisent, inspirées par des moments précis de leur vie. Ainsi, les étudiantes qui sont maintenant à l'université réalisent qu'elles sont maintenant dans « le » domaine d'études pour lequel elles avaient étudié toute leur vie. Elles s'y préparaient depuis longtemps, surtout quand on sait que la cote R, la cote de rendement du collégial qui permet ou non l'admission à l'université, prend racine dès certains cours du secondaire. Le lâcher-prise se voit dans le temps consacré aux études ou aux travaux, et la recherche d'un équilibre de vie plus sain. Même si elle n'aime pas les cours construits sur le mode de l'APP, Alexie a trouvé le moyen d'étudier avec de meilleures stratégies afin de partager le fruit de ses recherches avec ses camarades. Au début de sa première session universitaire en sciences infirmières, elle souhaitait faire toutes les lectures demandées pour régler un problème. Mais en cours de route, elle s'est bien rendu compte qu'elle n'y arriverait pas : il lui fallait lâcher prise et faire confiance à ses camarades, ce qu'elle a fait.

Dans le cas d'Uriel, la maturité d'apprentissage lui est venue d'un cours où elle devait nommer deux éléments à améliorer dans sa façon d'être, en vue d'exercer la profession d'ergothérapeute. Un des éléments qu'elle a nommé est qu'elle ne se considère pas suffisamment proactive dans les travaux et les discussions d'équipe. Cette prise de conscience « professionnelle » lui a même fait remarquer qu'elle agissait de la même façon dans sa vie de couple ! Elle a raconté être allée en voyage avec l'être cher à l'été et elle l'avait laissé tout organiser, ce que la personne aimée lui a gentiment reproché. Il est clair, ici, qu'Uriel a fait preuve d'une grande maturité d'apprentissage pour le réaliser en tant qu'étudiante, mais encore plus si elle a été capable de transférer cette prise de conscience dans sa vie personnelle. Cela a créé un cercle vertueux : elle veut encore et toujours s'améliorer !

Dans le cas d'Isabella, le lâcher-prise est pratiquement inévitable : avec l'école en ligne, les jeunes enfants et la grève dans les centres de la petite enfance (CPE), elle a choisi de prendre une année de plus pour faire son DEC en bureautique. Elle ne le voit pas comme un échec, parce qu'elle sait qu'elle a une vie différente de celle de ses collègues de classe : « Je vois toujours loin. Je ne vois pas juste le présent » (IM-58 : 2). Elle sait qu'au final, elle va mieux apprendre dans cette réorganisation de ses études.

Peu d'étudiantes parlent de leur vie personnelle. Elles séparent beaucoup ce qu'elles apprennent à l'école et ce qu'elles font dans leur vie, comme si l'école ne faisait pas réellement partie de leur vie et que les apprentissages

n'étaient pas vraiment transférables. Toutefois, on l'a vu avec l'exemple d'Uriel, une prise de conscience ou un lâcher-prise dans les études est tout à fait transférable dans la vie en général, à condition de bien vouloir le faire. Et tout changement apporte son lot d'inquiétudes, nous l'avons déjà dit.

### 5.2.3 Les stratégies d'étude et d'apprentissage

Il est important, on le constate, de parler des stratégies d'étude, d'expliquer l'importance d'en parler, de façon à ce que les étudiantes se sentent interpellées par ces façons de faire, pour qu'elles décident d'oser en adopter de nouvelles, si ça peut faire en sorte que leurs études se passent bien.

Toutes les étudiantes ont dit relire les notes de cours avant un examen, mais est-ce vraiment la meilleure façon d'étudier, même si toutes les étudiantes ont dit utiliser cette façon de faire ? Celles qui ont une meilleure maturité d'apprentissage arrivent à adapter leur stratégie à de nouvelles façons de faire. On l'a vu avec les changements nécessaires liés à l'enseignement en présence et en ligne ou liés à un changement de programme. C'est Aline qui a commencé un programme de design pour se rendre compte qu'elle n'y serait pas heureuse et qui a effectué un changement de programme : elle a pu adapter les stratégies qu'elle avait développé pour le programme de design au programme de TEE.

Rose et Alexie ont également changé de stratégies d'étude grâce à des discussions qu'elles ont eu avec leur enseignante qui leur a proposé différentes façons de faire qui, de prime abord, sortaient des sentiers battus : faire des synthèses, faire des dessins, s'enregistrer pour écouter ses propres notes de cours expliquées, par exemple. Connaitre ces stratégies les a aidé alors qu'elles ne savaient même pas que ces stratégies existaient. Ce qui importe, alors, c'est d'en parler. Ça peut déjà aider. Ce que les étudiantes savent, toutefois, est qu'écrire aide à apprendre. Donc, certaines étudiantes réécrivent leurs notes de cours parce qu'elles ont toujours fait ça, et que tout le monde fait ça : « J'ai juste décidé de faire ça de même ! » (EG : 18-2). 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 fait ce que toutes les camarades de sa classe font : 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 faire une synthèse, selon Rose. On voit une certaine évolution entre recopier

et effectuer une synthèse. Selon Rose, mieux vaut une meilleure qualité d'étude que beaucoup d'études. C'est aussi ce que pense Uriel : « J'avais amené mes cahiers de bio [à un examen], mais je ne les ouvre jamais parce que c'est trop vague. Il y a trop de trucs là-dedans puis je ne sais pas trop ce que je cherche, ce que je veux savoir. Alors, je finis toujours sur mon cell où je regarde les photos de biologie. Même si c'est une toute petite révision avant l'examen, peut-être que ça ne me servira pas du tout, mais ça me met plus en confiance. » (UP-58 : 2). Le choix des stratégies permet à Uriel de réviser uniquement ce qui lui semble pertinent, tout juste avant l'examen.

Il semble y avoir une distinction à faire entre étudier et effectuer des travaux, dans le développement de stratégies efficaces : s'y prendre moins à la dernière minute est le souhait d'à peu près toutes les étudiantes. Mia, toutefois, conçoit qu'elle devrait, au contraire, lâcher du lest : elle s'y prend véritablement trop à l'avance, avec la même intensité, même pour des travaux qui ne valent que 5 % de la note. Rose et Mia ont fait ressortir une difficulté semblable liée aux travaux, dans deux contextes complètement différents. Mia, qui a passé la première année de son DEC à distance, a indiqué avoir eu besoin d'encadrement de la part des enseignantes à son retour en classe, alors qu'elle amorçait sa deuxième année. Elle s'est sentie abandonnée par ses enseignantes qui disaient, à elle et à ses camarades, « qu'ils étaient maintenant en deuxième année » ; elle dit que les enseignantes ne se sont pas adaptées au fait que les étudiantes de deuxième année n'avaient eu aucun cours en présence en première année et qu'au fond, leur transition secondaire-collégial se faisait en deuxième année. Elle ne connaissait pas non plus ses collègues de classe avec qui elle devait faire des travaux d'équipe. Cette rentrée de deuxième année a été un choc pour elle. Rose a vécu des difficultés semblables à l'arrivée à l'université. Comme elle était diplômée en sciences de la nature, elle avait été formée à faire beaucoup de laboratoires au cégep ; or, les travaux demandés par les professeures en neurosciences cognitives demandent de la lecture, de l'analyse, de la rédaction, ce à quoi elle n'avait pas été formée au cégep. Elle aurait, elle aussi, apprécié plus d'encadrement de la part des professeures ou, à tout le moins, des auxiliaires de cours. Elle a eu l'impression que les compétences qu'elle avait développées en sciences de la nature étaient maintenant inutiles. Rien pour aider au développement du sentiment d'efficacité personnelle, à la motivation et à la maturité d'apprentissage.

Elles ont une conception de l'étudiante parfaite qui correspond aux stéréotypes véhiculés depuis longtemps : elles ont l'image de l'étudiante qui va au cours magistral, qui prend des notes, qui étudie. Mais, on le sait, ce n'est

pas ce qui permet d'apprendre efficacement. Elles se posent des questions à cause du QAT, mais elles se sentent coupables de ne pas s'en poser par elles-mêmes. Si elles n'écrivent pas les réponses, elles ont l'impression de ne pas s'en poser. Il faudrait travailler à un lâcher-prise de ce côté-là également !

Les différents chemins que peuvent prendre les étudiants contribuent aussi au développement des stratégies d'étude et d'apprentissage. On pense, en premier lieu, au choix de programme d'études. Aline dit qu'elle s'est améliorée au cégep parce qu'elle était dans un domaine qu'elle aime, tout comme Audrey.

Certaines ont besoin d'une petite poussée pour changer par elles-mêmes. Elles réalisent que ça ne va pas, mais n'y arrivent pas. Elles savent – ou non – où aller pour demander de l'aide, que ce soit auprès de leurs enseignantes ou après des services d'aide psychosociale du cégep, notamment dans l'aide pour gérer le stress. C'est ce qu'ont fait Céleste et Aline, pour leur plus grand bien. Il est donc important de montrer aux étudiantes où aller chercher de l'aide ou même montrer qu'elles peuvent avoir besoin d'aide, ce qui est normal en situation d'apprentissage. Changer de ville d'études ou aller habiter en appartement contribuent aussi à bouleverser les habitudes d'études ou d'apprentissage. Eleonora s'est inscrite au Cégep André-Laurendeau pour pouvoir pratiquer son sport, ce qui l'a motivé à poursuivre ses études : elle sait qu'elle doit réussir si elle veut continuer à pratiquer son sport. Ce choix l'a obligé à vivre en appartement, non loin du cégep. Tout comme Rose qui habite maintenant près de l'université. Il s'agit de changements majeurs dans la vie de jeunes adultes qui modifient les habitudes d'études. Rose a avoué ne pas être capable d'étudier si la vaisselle n'est pas lavée ! Dans le cas d'Isabella, c'est même un changement de pays et donc de structure scolaire qu'elle a vécu. C'était une double adaptation dans son cas.

Il est clair que la gestion du temps doit s'apprendre au cégep et que ça doit s'enseigner, bien qu'on ne sache pas toujours qui en serait responsable. Il faut que les étudiantes apprennent à gérer un cours par semaine, au lieu de six cours en neuf jours au secondaire, par exemple. Quand un travail est à remettre dans trois semaines, les étudiantes peuvent oublier qu'elles ont un travail à faire pour « dans trois semaines ». Au cours suivant, elles ont encore oublié de se préparer et elles n'ont n'a pas de questions... jusqu'au jour où elles réalisent que le travail est à remettre dans quelques jours et qu'il ne reste plus de cours pour poser des questions à l'enseignante ! C'est



Alexie qui s'en plaignait : « Je pense qu'on n'est pas assez préparé au secondaire, pour être honnête. De suivre ton petit horaire de 9 jours et de tomber à 8 cours pour 15 semaines, c'est beaucoup je trouve » (AJ-33 : 2). L'horaire sur 15 semaines, on le voit, peut causer des inquiétudes.

Quant à l'évaluation, au secondaire, il faut plusieurs évaluations pour faire une note. Au cégep, il n'y a que quelques travaux pour 100 % et, à la session d'automne, la note finale est en décembre (pas en juin). Certaines règles autour des évaluations ne sont pas connues quand les jeunes arrivent au cégep : qu'est-ce qu'une « évaluation significative » avant la 5<sup>e</sup> semaine ? Pourquoi n'y a-t-il pas de « reprise » possible ? Un examen coulé en octobre reste un examen coulé toute la session.

Toutes les étudiantes voudraient être capables d'étudier deux semaines à l'avance, mais elles ne croient pas que c'est utile de commencer si loin parce qu'elles pensent ne pas s'en rappeler, malgré ce que les travaux de Masson disent sur le fait de commencer à étudier à l'avance et en faire un peu tous les jours (Masson, 2016). Certaines étudiantes se sentent coupables de ne pas étudier à l'avance, elles voudraient le faire, mais elles font plutôt du « bourrage de crâne ». C'est bon pour l'examen, mais est-ce une bonne rétention ? Masson répondrait que non.

#### **5.2.4 Conclusion sur la maturité d'apprentissage**

La première conclusion que nous pouvons tirer, même si elle semble bien évidente, est que les étudiantes qui ont une bonne maturité d'apprentissage vont trouver une solution aux problèmes qui se dressent devant elles et ne se laissent pas décourager par les problèmes parce qu'elles savent qu'elles vont trouver des solutions. Dans leur cas, ça a presque l'air naturel. Audrey a profité de l'enseignement à distance comme une chance pour développer son autonomie, de s'améliorer, bien qu'elle soit consciente que chez certaines de ses collègues, la situation a fait empirer les choses.

Celles qui n'ont pas une bonne maturité d'apprentissage ont du mal à accepter la défaite, à se réorganiser, mais ne savent pas non plus comment trouver des solutions. Certaines acceptent la défaite, mais le voient-elles comme ça ? Est-ce réellement une défaite ? Peut-être pas. Parfois, il ne suffirait que d'une enseignante qui fait une

remarque positive, d'un commentaire aidant sur une copie et ça allumerait quelque chose même si les étudiantes – et leurs enseignantes – ne savent pas trop quoi. Nous aurions envie d'ajouter que, comme enseignante, on ne sait jamais l'impact que nous avons sur les étudiantes, impact positif comme négatif, et que cet impact a de réels effets sur le sentiment d'efficacité personnelle, la motivation et la maturité d'apprentissage de nos étudiantes.

Deux étudiantes nous ont offert deux visions assez différentes de la maturité d'apprentissage : Uriel et Mia. Du côté d'Uriel, puisqu'elle possède une bonne maturité d'apprentissage, elle voit plutôt les obstacles comme des défis. Ce n'était pas un problème pour elle d'adapter les stratégies déjà utilisées et considérées efficaces. Le cégep s'est terminé à distance et l'université a commencé en présence, ce qui ne représentait pas une inquiétude outre mesure ; s'il devait y avoir des changements à faire dans ses façons de faire, Uriel allait tout simplement les faire, tout en cohérence avec l'ensemble des propos qu'elle a tenu depuis le début de la recherche. Néanmoins, Uriel a avoué ressentir le syndrome de l'imposteur à plusieurs reprises : quand elle obtient de bons résultats, elle se demande si c'est l'examen qui était trop facile, ou l'enseignante qui a été trop généreuse dans sa correction. Et si c'était que ses stratégies d'étude sont efficaces ? Nous croyons qu'Uriel ne remarque pas à quel point elle est cohérente dans tout ce qu'elle fait et que son cheminement est stable, tout en croissant selon le déroulement de ses études.

Dans le cas de Mia, peu importe les obstacles ou les défis qui se présentaient à elle, sa première observation était que c'était pour mal se passer. Pendant les deux premières entrevues (A-2020 et H-2021), elle nous a dit ne pas aimer l'école en ligne, mais à la troisième entrevue (A-2021), elle nous a aussi dit ne pas aimer l'école en présence parce qu'elle ne se trouvait pas assez encadrée. Il n'y avait rien qui ne faisait son affaire. Constante dans son malheur, elle n'arrivait pas à s'adapter<sup>14</sup>. Ce qu'il faut comprendre de ses inquiétudes, c'est l'importance que revêtent les enseignantes dans la vie des étudiantes, à la fois pour discuter de la discipline enseignée, mais également pour parler de choses de la vie. C'est sans doute ce qui a manqué le plus dans les longs mois

---

<sup>14</sup> Lors de cette troisième entrevue, elle nous a indiqué, avec un certain enthousiasme, avoir trouvé son éventuel programme à l'université. Elle souhaitait s'inscrire au baccalauréat en enseignement du français au secondaire, mais elle ne savait pas si elle devait aller à l'UQAM ou à l'UdeM. Une fois les questions pour la recherche terminées, nous avons discuté avec elle de ce programme que nous connaissons, puisque nous avons longtemps été chargée de cours au BES à l'UQAM. Les informations que nous lui avons donné lui ont été d'une grande aide, elle n'a eu de cesse de nous remercier. Nous venons de faire œuvre utile. Aux dernières nouvelles, elle s'apprêtait à entrer à l'UQAM, à l'automne 2022.

d'enseignement à distance. Néanmoins, lorsque Mia a orienté son choix de carrière, sa motivation s'en est trouvée déçue.

La motivation des étudiantes peut prendre naissance dans le discours motivant des enseignantes, ce que regrettent les étudiantes qui sont maintenant à l'université. Dans un programme, notamment, les étudiantes se font dire qu'une infime minorité parmi elles parviendra à faire un doctorat, diplôme pourtant essentiel pour exercer une profession apparentée.

Selon les étudiantes, la société est faite pour les visuels et les extravertis, d'où l'importance de créer un espace, en classe, où toutes pourront s'exprimer. Nous avons déjà relevé que beaucoup d'étudiantes nous ont avoué être trop gênées pour poser une question avec la conséquence que la maturité d'apprentissage se développe moins vite. Parfois, elles attendent l'enseignante à la fin du cours pour lui poser des questions « en privé ». En ligne, ces étudiantes posent encore moins de questions : l'enseignante ferme sa caméra et met fin à la rencontre, sans que les étudiantes aient pu poser des questions. S'il n'y a pas de place pour le développement, les étudiantes ne pourront développer leur maturité d'apprentissage. C'est ce que rapporte Alexie : « Je ne sais pas vraiment, mais surtout quand tu as eu une mauvaise note et que tu pensais avoir une bonne note, c'est surtout la peur de déranger, d'écrire sur Teams... C'est sûr que, parfois, quand on corrige en groupe, les gens posent leurs questions. » (AF-4).

Nous avons présenté ce tableau du modèle gradué d'autonomie dans l'apprentissage au chapitre II (tableau 2), en indiquant que les étudiantes arrivent au cégep à un certain niveau et qu'elles terminent à un niveau différent. Nous aurions aimé être capable de situer chacune des 13 étudiantes à un niveau, puis de constater où elles se situaient à la fin de la recherche. Malheureusement, il nous a été impossible de le faire : il aurait fallu rencontrer les étudiantes dès leur arrivée (A-2019), ce que nous ne pouvions pas faire puisque les cours où les QAT ont été implantés se sont déroulés à l'hiver 2020 et que nos rencontres ont été limitées par l'enseignement en ligne.

Tableau 2. Modèle gradué d'autonomie dans l'apprentissage

Niveau d'autonomie	ÉTUDIANT Attitudes face à l'apprentissage	PROFESSEUR Rôles à jouer	Stratégies appropriées
Niveau 1	Dépendant	Expert du contenu et du processus Directif	Exercices fréquents Lectures dirigées Encadrement ferme
Niveau 2	Intéressé	Motivateur Instructeur	Interactions variées Projets structurés Supervision d'activités
Niveau 3	Engagé	Facilitateur	Codétermination d'objectifs Lectures proposées et discussions guidées
Niveau 4	Autonome	Accompagnateur	Support à la réalisation d'un projet ou d'une activité

Ce qu'on peut quand même tirer comme conclusion, dans le développement de la maturité d'apprentissage, c'est que l'utilisation du questionnaire d'attribution causale a suscité des questions – et des réponses – chez les étudiantes, tout au long de leur parcours. Nous pouvons donc croire que chacune d'elles est passée au niveau supérieur à celui où elle se situait à son arrivée au cégep.

## 6. Le sentiment d'efficacité personnelle

Le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) est la base de la motivation et de l'engagement. Rappelons que le sentiment d'efficacité personnelle « fait référence à la croyance de l'individu à réaliser ou non une tâche dans un contexte donné et au sentiment que ses actions produiront les résultats escomptés » (Gaudreau, 2013, p. 17). Dans le cadre de notre recherche, le SEP permet la suite des choses puisqu'il est la porte d'entrée du modèle du développement de la maturité d'apprentissage (figure 8) : si une étudiante n'a pas un bon SEP, tout le reste en découle : la motivation sera moindre, tout comme l'implication, avec, comme conséquences, un développement de la maturité d'apprentissage à l'avenant. Une étudiante qui a un bon SEP verra un défi plutôt qu'un obstacle.

## 6.1 Le SEP : comment s'est-il développé ?

Même s'il n'est pas nécessairement lié au monde scolaire, nous pouvons observer que le sentiment d'efficacité personnelle se développe aussi en contexte scolaire (Gaudreau, 2013).

### 6.1.1 Échecs et réussites

Le SEP se développe quand l'individu vit des échecs et des réussites. En contexte scolaire, les échecs sont peut-être plus difficiles à gérer, mais ils contribuent, d'une certaine façon, à ce développement. Anthony a indiqué ne pas savoir pourquoi certains cours lui demandaient plus de travail que d'autres. Dans ces conditions, son SEP peut difficilement se développer puisqu'il ne comprend pas l'origine de ses difficultés. On ne sera pas tant que ça étonné d'apprendre que non seulement Anthony était inscrit au programme Tremplin-DEC, programme qui permet entre autres aux étudiantes de compléter des unités du secondaire manquantes, mais qu'il a abandonné ses études collégiales à la fin de sa première session. Les succès, quant à eux, contribuent encore mieux au SEP des étudiantes parce qu'il est clair que les succès leur montrent qu'elles sont capables de réaliser des projets. Ces succès rejaillissent alors sur le reste des études et de la vie. L'utilisation du QAT, qui permet, à terme, de meilleurs travaux, a une influence sur le SEP des étudiantes, 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 » (ML : 4).

Les succès, qui mènent au développement d'un bon SEP, peuvent se vivre dès la petite enfance, mais se vivent également à l'école : l'obtention de bons résultats en est probablement la première manifestation. Toutefois, même si les notes obtenues ne sont pas celles espérées par les étudiantes, les succès sont quand même possibles, notamment grâce aux commentaires de correction donnés par les enseignantes : « c'est vraiment important pour savoir ce que je dois faire la prochaine fois, si jamais je n'avais pas respecté une consigne. J'aime beaucoup quand elles commentent mes textes » (SJ-62 : 1). Ce qui ressort aussi des propos des étudiantes, c'est l'importance que prend l'enseignante dans les succès vécus par les étudiantes : « Les profs nous donnent de l'aide. Moi, je ne l'ai

pas nécessairement demandé, sauf que je me rappelle l'avoir eu. » (AF : 4) ou « C'est plus facile de demander de l'aide, les profs sont un peu plus présents » (ML : 4). L'apprentissage est aussi lié au SEP, du moins dans le cas d'Isabella qui, avant de s'inscrire dans le programme de bureautique, ne connaissait rien aux ordinateurs puisqu'elle avait fait tout son secondaire à la main et sur papier : « Avant ma formation, je n'avais aucune expérience sur les logiciels. Que ce soit Word ou Excel, toutes ces affaires-là, je ne connaissais rien du tout, même pas écrire mon nom. Aujourd'hui, je peux quand même dire que je ne suis pas encore bonne là-dedans, mais je peux faire des choses incroyables et pour ça, je n'ai pas encore fini ma formation, mais j'en suis fière ! » (IM-60 : 2). Rose ajoute quelque chose qui va dans le même sens : « 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 ! » (RL-2 : 2).

Les succès peuvent être vécus dans différentes sphères de la vie : c'est le cas d'Eleonora qui vit des succès dans son sport. Elle l'a souvent verbalisé : c'est son sport qui l'a gardé motivé tout au long de ses études. Les succès peuvent aussi être vécus en stage ou dans le cadre d'un travail rémunéré. Ce qui importe, c'est que les individus reçoivent une petite compensation positive en fonction des réussites. C'est ce que disent les étudiantes de TEE qui font des stages dans des CPE qui vont les engager par la suite, ou pour Audrey, en bureautique : « Mon dieu, j'étais tellement prête, j'étais tellement motivée, déterminée que je ne me suis pas attardée. Moi, mon but c'était juste de faire bonne impression pour qu'ils me gardent pour l'été, puis c'est ça que ça a fait. Mais, pour vrai je trouve que je me suis vraiment bien préparée. » (AJ-105 : 2). Comme elle a effectivement pu faire son stage à cet endroit, son SEP s'en est trouvé augmenté, avec la conséquence que « parce qu'il y avait une évaluation de l'employeur, mais je ne suis même pas stressée. Je me dis "s'il m'a gardé, c'est qu'il doit être satisfait". » (AJ-107 : 2).

### **6.1.2 Vie familiale, sociale ou amicale**

La vie familiale, sociale ou amicale joue aussi un rôle sur le développement du SEP. Lors de l'enseignement à distance, les étudiantes ont souvent relevé la difficulté d'être seules pour étudier ou avoir peu d'interactions sociales : selon Mia, il est difficile de se faire des amies lorsque l'école est à distance ; en conséquence, les

étudiantes ne font pas de travaux d'équipe avec des personnes en qui elles n'ont pas confiance. Mais comme elle a commencé ses études collégiales en ligne, elle connaît peu de camarades de classe, ce qui augmente le stress lié à l'apprentissage, ce qui a un effet sur le développement de son SEP.

L'enseignement en ligne a permis aux étudiantes de prendre conscience de l'importance d'une certaine routine dans leur vie sociale : c'est le cas d'Uriel qui raconte effectuer ses travaux le matin, écouter les capsules des cours et étudier jusqu'à midi. Les après-midis sont consacrés à jouer de la musique ou à sortir avec ses amis (dans les limites imposées par les mesures sanitaires !) : « 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 » (UP-19 : 1). L'équilibre de vie est important pour Uriel.

### **6.1.3 Rôle des enseignantes**

Le rôle des enseignantes est marquant pour le développement du SEP, à la fois dans la façon dont elles abordent les étudiantes que dans la façon dont elles corrigent les travaux ou qu'elles dispensent la matière. Certaines étudiantes savent très bien à quel point elles ont besoin d'être encadrées par les enseignantes pour réussir. C'est le cas de Mia : « Honnêtement, j'ai tellement eu des profs différents à la session passée puis cette session-ci. Les profs travaillent tellement d'une manière différente que j'ai de la misère à m'adapter. Mais c'est sûr, une chose que j'aimais beaucoup que les profs faisaient avant la session passée, c'était qu'ils nous encadraient plus, je dirais. J'ai l'impression que là, les profs sont rendus aussi tannés [de l'enseignement en ligne]. J'ai vraiment l'impression d'être moins encadrée. Ça ne m'aide pas. J'aime ça avoir quelque chose de structuré. » (MM-66 : 2)

Dans la correction des travaux, des commentaires positifs et pertinents ont un impact sur le développement du sentiment d'efficacité personnelle des étudiantes. Tel est le cas de Glory : « Je suis quelqu'un qui aime ça recevoir de la rétroaction, si t'as quelque chose à me dire, *let's go*, je fais ce que je peux pour m'améliorer. À chaque session je veux changer quelque chose, mais ça finit toujours par la même affaire. » (GM-69 : 2). Ce qu'on remarque dans les propos de Glory, c'est l'importance des commentaires pour apprendre à faire mieux, ce qui aurait un impact

sur le développement de son SEP ; malheureusement, elle n'arrive pas à tirer le meilleur de la rétroaction de ses enseignantes, ce qui rend son désir d'amélioration caduc.

La correction orale, pratiquée par Catherine et Élise, joue aussi un rôle dans le développement du SEP, ne serait-ce parce qu'il est plus facile de faire des commentaires positifs par cette modalité de correction. Dans les faits, tous les commentaires positifs ont cet effet sur l'apprentissage des étudiantes et sur le développement de leur SEP, dans la mesure où l'enseignante ne s'est pas transformée en une chasseresse de fautes! L'accès à l'aide extérieure, le SAIDE par exemple, contribue aussi au développement du SEP puisqu'il permet une prise de conscience de la part des étudiantes : c'est ce qu'a fait Céleste, au cours de la pandémie, parce qu'elle n'arrivait plus à être motivée pour ses cours : « Honnêtement, j'ai "repris le dessus" dans le sens que c'est la fin puis il ne reste pas grand-chose. Mais je ne crois pas que j'ai vraiment "repris le dessus." » (CB-24 : 2). L'inquiétude dans ses propos montre que le SEP est aussi lié à tout ce que les étudiantes doivent gérer, en lien avec leurs études et leurs apprentissages.

Nous avons constaté qu'il est difficile pour les étudiantes, une fois à l'université, de continuer à développer leur SEP grâce à leurs professeures : la plupart des étudiantes croisent surtout des auxiliaires d'enseignement au lieu des professeures, qui ont délégué du travail aux auxiliaires. Non pas qu'elles croient les auxiliaires incompetentes, mais l'accès à des professeures leur donnerait l'impression de compter à leurs yeux.

## **6.2 Le SEP : comment l'a-t-on observé ?**

Le plaisir éprouvé à l'école est une preuve d'un bon SEP parce que les étudiantes ne courent pas après les notes, mais après un apprentissage. C'est ce que dit Suzie : « Je n'étudie pas par cœur, juste pour l'examen. Non, j'étudie dans le but de comprendre ce que je suis en train de lire et d'expliquer » (SJ -22 : 1). Pour Katelyn, l'enseignement à distance a créé un certain plaisir parce qu'elle a pu vivre la routine qu'elle souhaitait : se lever tôt, se coucher tôt, s'entraîner avant de suivre ses cours et aller marcher ; toutes ces activités contribuent à augmenter son SEP parce qu'elle est productive quand elle décide de travailler.



L'organisation des études est la preuve d'un bon SEP. C'est ce qu'Uriel indique, dans ses choix d'études : « Quand je recevais la correction d'un travail ou que je devais me préparer pour le prochain, c'est de me rappeler ce que la dernière fois j'avais bien fait. 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. » (UP :4). Ce qu'on remarque dans ces propos, c'est le choix fait par l'étudiante qui met ses énergies où c'est nécessaire. C'est non seulement la preuve d'un bon SEP, mais aussi d'une grande maturité d'apprentissage, les deux allant de pair. Aline dit un peu la même chose : « C'est important de prendre le temps d'analyser ton travail, parce que si tu ne prends pas le temps de faire de la rétroaction, tu vas juste stagner, tu n'auras pas de meilleures notes ou te ne vas pas d'améliorer » (AB-90 : 2). Ce que dit Aline, c'est que le plaisir d'apprendre est grand, quand on sait quoi faire pour s'améliorer.

Les étudiantes savent, même si ça peut parfois être plus difficile à accepter, qu'une note à un examen n'est pas représentative de ce qu'elles sont. C'est le cas d'Isabella qui, avec ses enfants et sa vie de famille, ne peut pas passer plus d'heures qu'elle ne le fait déjà sur ses études. Ses notes sont donc le résultat de ce qu'elle a pu y mettre, et, dans ce contexte particulier, elle est heureuse de ses apprentissages.

On le sait, l'étudiante parfaite n'existe pas. Or, pour les étudiantes, accepter de ne pas l'être a un impact sur leur SEP : certaines d'entre elles avaient commencé des études dans un autre programme, voire dans un autre cégep. Abandonner ses études parce qu'on se rend compte qu'on n'est pas dans le bon domaine est une preuve d'un bon SEP. C'est le cas d'Audrey qui, après des études en communication, s'est réorientée en bureautique, toujours au Cégep André-Laurendeau ; de Glory qui avait entamé des études de design au Cégep de Saint-Jean sur Richelieu avant de faire sa demande en TEE au Cégep André-Laurendeau.

Les étudiantes qui ont un bon SEP arrivent généralement à planifier et à organiser leur temps, même si, au départ, l'expérience s'annonçait ardue ; c'est ce que raconte Rose en disant que son arrivée au cégep a été presque traumatisante, à la fin de la première semaine où toutes les enseignantes avaient donné leur plan de cours : « J'étais un peu désorientée parce qu'on avait 64 travaux à faire... Whaaa, je n'aurai pas le temps de faire ça. » (RL : 4). Alors, elle a fait comme elle devait, en prenant une chose à la fois et elle a fini par y arriver, ce qui lui a montré qu'elle en était capable, même si c'est difficile au départ, comme le dit aussi Alexie : « J'ai toujours eu un agenda

en papier. Je suis très bonne pour organiser, je suis juste pas bonne pour respecter, je suis un peu procrastinatrice !  
Je gère mon temps difficilement, j'espère que ça va s'améliorer » (AF : 3)

Même si « l'étudiante-modèle » n'existe pas, le devenir est, un peu, le but visé par les étudiantes. Il y a une certaine peur d'être déçues de ce qu'elles font. Par peur de « s'autodécevoir », elles ne vont pas voir les corrections des travaux déposées sur les différentes plateformes. Elles consacrent plutôt leurs efforts à ce qui s'en vient, pas à ce qui était avant. Elles ne faisaient pas ce pas d'extra : pour certaines d'entre elles, aller voir des anciennes copies où les résultats n'avaient pas été satisfaisants consistait à se remettre la déception en plein visage ; se « remettre la face dedans » ne vaut pas l'amélioration que ça pourrait apporter. Certaines étudiantes verraient là la chance de ne pas refaire ce qu'elles avaient raté, alors que pour d'autres, il n'y a aucun intérêt à revoir ses erreurs : ça relève d'une certaine torture. C'est peut-être l'égo qui empêche d'aller voir les résultats. Quelle serait alors l'implication de l'enseignante à encourager ses étudiantes à aller voir les résultats ? À prendre connaissance des commentaires de correction, de façon à ce que tout ça n'ait pas été produit en pure perte ? Quelle est la responsabilité de l'étudiante dans cet apprentissage ? Le développement du SEP est ici en jeu parce qu'il est tout à fait possible de développer son SEP par l'observation d'évaluations plus ou moins ratées.

### **6.3 Le SEP : conclusion**

On l'a vu : le sentiment d'efficacité est une porte d'entrée vers la motivation, et de là, vers la maturité d'apprentissage.

Le développement du SEP se vit à travers les succès et les échecs, alors qu'il passe par les études et le travail, par une vie familiale, sociale et amicale équilibrée, et grâce à l'appui des enseignantes, notamment dans leur rapport avec les étudiantes et la correction des travaux.

Une étudiante qui a un bon SEP sera capable de faire des choix et de les assumer : changement de programme, acceptation des résultats, changements dans les façons d'étudier ou de travailler.

## 7. La motivation

Rappelons ici la définition de la motivation scolaire, telle que définie par Viau (2009) : « phénomène qui tire sa source dans les perceptions que l'élève a de lui-même et de son environnement, et qui a pour conséquence qu'il choisit de s'engager à accomplir une activité pédagogique qu'on lui propose et de persévérer dans son accomplissement, et ce, dans le but d'apprendre » (Viau, 2009, p. 12). C'est à la condition d'un engagement cognitif et de persévérance qu'il y a apprentissage.

Dans la figure sur le développement de la maturité d'apprentissage (figure 8), la motivation se situe entre le sentiment d'efficacité personnelle, dont elle découle, et la maturité d'apprentissage, qu'elle aide à développer. Le sentiment d'efficacité personnelle, porte d'entrée dans la figure, influence directement la motivation. Si l'individu n'a qu'un SEP, plus ou moins développé, il ne peut pas passer directement au développement de sa maturité d'apprentissage, et vice versa. Il lui faut passer par la motivation à effectuer des tâches pour développer sa maturité d'apprentissage.

Il existe différents moyens d'avoir de la motivation pour effectuer des tâches, par exemple la gratification (manger un bonbon après 30 minutes) ou utiliser des applications de gestion du temps (par exemple, planter un arbre sur une application sur un téléphone intelligent<sup>15</sup>). Toutefois, pour les étudiantes, la motivation reste généralement extrinsèque, liée à l'obtention de résultats qui mèneront au diplôme attendu, alors qu'un individu qui a su développer sa motivation intrinsèque n'a généralement pas besoin d'avoir une motivation extérieure pour être motivé.

### 7.1 La motivation : comment s'est-elle développée ?

Observons, ici, comment la motivation peut se développer en contexte scolaire.

---

<sup>15</sup> L'application *Forest : stay focused* permet de planter des arbres virtuels qui vont croître si l'utilisateur poursuit son travail. En accumulant des « points d'arbres », l'utilisateur peut même contribuer à une vraie plantation d'arbres.

### 7.1.1 Contexte d'études

La motivation est influencée par le contexte d'étude. Ces deux dernières années ont été assez mouvementées de ce côté : trois groupes, sur les cinq rencontrés, ont commencé leurs études collégiales en présence et les ont terminés à distance, alors que pour les deux autres, c'est le contraire : la première année s'est déroulée à distance et la seconde, en présence. Cette situation, bien qu'internationale, a eu un effet sur la motivation des étudiantes. C'est pour cette raison qu'il convient de parler du développement de la motivation en contexte d'enseignement à distance.

Dans le questionnaire de départ, une majorité des étudiantes semblait être capable de se débrouiller pour s'organiser, malgré l'école à distance. Néanmoins, se débrouiller n'est pas trouver le moyen d'en tirer le meilleur parti.

Celles qui ont aimé les cours à distance relèvent l'intérêt de travailler quand elles le veulent ; cette observation est liée à une plus grande motivation et, peut-être, liée à une plus grande maturité d'apprentissage, sans quoi elles ne seraient pas capables de suivre, elles se perdraient dans les apprentissages à faire. La gestion du temps a été souvent mentionnée comme avantage aux cours en ligne, les cours asynchrones permettant aux étudiantes de gérer leur temps comme elles le voulaient. Évidemment, pouvoir travailler quand on est motivé rend l'efficacité plus grande, mais seules celles qui, dès la première rencontre, avaient trouvé leur moment d'efficacité étaient capables de tenir ces propos.

Pour ce qui est des cours asynchrones, ils pouvaient être confondus avec un moment d'étude personnelle, ce qui ne donnait pas l'impression que c'était un cours. C'est ce que dit Céleste : « Je pense qu'avant, j'avais une séparation école et étude. Maintenant, comme on est à la maison, on dirait que mon école, c'est mon étude. Alors que ce n'est pas le cas. Je pense que, dans plusieurs cas, je suis un peu portée à croire que j'ai étudié alors que non. » (CB-64 : 2). Ce que Céleste explique, ici, c'est qu'à l'époque où les cours étaient en présence, lorsqu'elle était à la maison, elle étudiait sérieusement ; quand les cours ont été à distance, elle avait l'impression qu'elle étudiait parce qu'elle était à la maison, alors qu'elle ne faisait que suivre les cours que normalement, elle aurait

suivi à l'école. Ce changement de lieu rendu obligatoire par la pandémie a fait en sorte qu'il y a une perte de repères de l'utilité des lieux habituels ; les étudiantes avaient alors l'impression d'être toujours en train d'étudier parce que la maison, c'est généralement un lieu d'études. Les cours asynchrones donnent l'impression qu'il s'agit d'étude, alors qu'il s'agit plutôt d'un cours.

De son côté, Mia a dit avoir aimé l'école en ligne parce que les enseignantes étaient plus présentes, comme si elles sentaient que tous et toutes avaient besoin d'aide pour se sortir de la pandémie et de toutes les mesures sanitaires qui étaient imposées. Les étudiantes, de leur côté, comprenaient que les enseignantes faisaient ce qu'elles pouvaient, surtout quand les cours ont repris de façon échevelée, à la fin de mars 2020, après deux semaines d'arrêt. Les enseignantes ont dû adapter leur enseignement et le déroulement de leurs cours en quelques jours, en n'étant pas familières avec l'enseignement en ligne.

Plusieurs raisons ont été évoquées par les étudiantes qui n'ont pas aimé l'école à distance. Parmi celles-là, la difficulté d'aller s'installer devant son ordinateur pour suivre un cours synchrone, surtout quand il est enregistré : pourquoi aller au cours, alors ? Comme il était possible de réécouter le cours à d'autres moments où les étudiantes s'estimaient plus efficaces, elles ne participaient pas aux cours synchrones. D'autres étudiantes ont eu l'impression que les cours synchrones étaient une perte de temps : « Le fait que les cours étaient asynchrones, on pouvait avancer à notre rythme. Souvent, en classe, je trouve que ça va un peu lentement et je perds le fil à certains moments. Là, je pouvais avancer à mon rythme : il n'y avait pas mille questions qui arrivaient de part et d'autre de tous les coins de la classe qui nous décentraient du sujet » (MY-ET-19 : 1). Si les capsules et les cours asynchrones ont été utiles à cette étudiante, ce qu'on constate surtout, c'est son manque de générosité envers ses camarades de classe qui « posent mille questions ». L'expression de la maturité d'apprentissage se voit aussi dans la perception des cours asynchrones : certaines étudiantes se servent des cours asynchrones pour aller plus loin dans leur apprentissage alors que d'autres utilisent les capsules comme excuse pour ne pas aller au cours. Être capable de voir qu'il s'agit là d'un outil de plus est un marqueur important de la maturité d'apprentissage. La partie « excuse » a découragé les enseignantes à enregistrer leurs cours, mais cette situation a pénalisé les étudiantes qui l'utilisaient pour la bonne cause.

Ce qui était démotivant pour les étudiantes était aussi de ne pas voir les amies. C'est Glory qui a indiqué apprendre mieux quand elle est entourée, « Les études, en groupe, ça se faisait facilement » (GM-50 : 2), tout comme Isabella qui apprend mieux quand ses collègues lui expliquent parce qu'elles sont du même niveau. Expliquer aux autres est souvent une bonne stratégie et si on est capable d'expliquer, c'est qu'on a compris la matière. Puis, comme toutes les étudiantes sont à l'écran, il y a moins d'espace pour poser des questions : si les étudiantes sont gênées, elles vont plutôt attendre à la fin du cours pour poser des questions.

Les étudiantes qui se connaissent mieux savent nommer les raisons pour lesquelles elles aiment ou pas l'école en ligne, pourquoi elles préfèrent étudier à l'école ou à la maison. Peut-être que l'enseignement à distance a précipité des prises de conscience sur les façons d'étudier, les habiletés à développer. C'est le cas d'Isabella qui dit s'être adaptée à tout : même si l'enseignement en ligne est plus difficile, parce qu'il demande davantage de concentration, donc plus de temps, elle va s'y habituer : « Je me suis fixé des objectifs. Quand j'ai commencé, avec le confinement, les cours que j'avais pris n'étaient pas bons comme je l'aurais voulu. Et puis là, je me suis fixé l'objectif de tous les réussir, tous, jusqu'à la fin ! C'est sûr que ça me motive un peu plus, parce que j'ai envie de travailler un peu plus qu'avant. » (IM-12 : 2).

Après avoir connu le cégep en partie en présence et à distance, les étudiantes ont peut-être réfléchi à ce qu'elles aimaient ou moins « plus rapidement » : elles se sont peut-être posé plus de questions, mais nous ne savons pas à quoi comparer parce que les cinq groupes n'ont pas vécu l'enseignement en présence et à distance dans le même ordre.

Lors du retour en présence, la moitié des étudiantes interviewées a trouvé «son» endroit pour étudier – pas seulement dans leur chambre : la bibliothèque à l'école, la salle dédiée au programme, n'importe où sauf chez elle. On sent que les étudiantes veulent reprendre le temps perdu et passer beaucoup de temps au cégep. Toutefois, les étudiantes se plaignent du dur retour à la réalité collégiale : les enseignantes n'ont pas beaucoup tenu compte

que les étudiantes avaient effectué leur première année à distance. Néanmoins, quand les étudiantes arrivent à gérer ces changements somme toute majeurs, on sent que la motivation à continuer les études est présente.

Pour les étudiantes à l'université, le contexte semble différent. Peu d'étudiantes, en général, participent à la vie de programme : elles retournent à la maison après les cours ou elles discutent avec un nombre restreint de nouvelles amies. Dans le cas de Rose, elle sait que son programme est « éliminatoire », en ce sens où une faible proportion des étudiantes inscrites au baccalauréat va être admise aux études supérieures : « Ils disent qu'ils en prennent 20 sur 200. Les autres, après un bac de trois ans, ils font quoi ? » (RL-4). Pour Rose, cette situation lui donne moins le goût de se faire des amies et ne favorise pas son intégration. Pour les autres, peut-être finiront-elles par s'intégrer, même si l'université relativement déserte ne donne pas l'impression qu'il y aura éventuellement le retour d'une vie universitaire sur le campus.

L'organisation de l'apprentissage doit être revue au moment du retour en présence. Peut-être que plusieurs étudiantes auraient continué à dire « j'ai toujours fait ça », mais l'enseignement en ligne a bousculé les habitudes. Le « j'ai toujours fait ça » ne fonctionne plus. Cette prise de conscience aurait peut-être pris plus de temps à arriver sans l'école à distance. Pour les étudiantes universitaires, comme il ne s'agit pas de matière ou de structure connue, le « j'ai toujours fait ça comme ça » ne peut pas fonctionner, malgré le fait qu'elles recommençaient à retrouver les bonnes habitudes d'études (elles sont plus adaptées qu'avant parce qu'elles se connaissent plus) d'avant l'enseignement en ligne.

Il y a des réflexions à faire sur l'école en ligne et sur le QAT, quant à la motivation des étudiantes. Le QAT peut se faire sans trop « réfléchir » si l'étudiante considère qu'elle doit le faire un peu par obligation. L'école en ligne a vraiment déstabilisé tout le monde et a obligé la réflexion : pourquoi j'apprends ça ? Pourquoi de cette façon-là ? Le QAT était donc très utile pour aider à placer les choses.

Pour les aider à apprendre et à rester motivées à le faire, certaines étudiantes ont indiqué avoir aimé avoir un QAT dans certains cours réputés plus difficiles. La structure du cours fait que c'est difficile (par exemple, le livre acheté n'est pas utilisé dans l'ordre des chapitres) et que les examens sont plus difficiles que les exercices : « Dans

les examens, en général, les profs mettent ça plus difficile aussi que les exercices simples qu'on voit en classe. C'est aussi pour nous pousser, pour être sûr qu'on a bien compris » (VA-ET-1 : 1)

Les étudiantes aiment que les exigences soient les mêmes d'un groupe à l'autre : « Je trouve que c'est plus juste, tout le monde est sur un pied égal. Ça ne fait pas "Ah, avec lui, c'est plus facile ou avec lui, c'est plus difficile" » (EL-ET-1 : 1). Elles trouvent la constance importante, sinon c'est décourageant : « C'est plate de devoir se conformer à ce qu'un professeur veut, et après on doit se conformer à un autre. C'est plus le fun de savoir à quoi s'attendre et que ce soit la même chose. Ça aide à la réussite. » (EL-ET-2 : 1). Les étudiantes aiment être stimulées, poussées à se dépasser : « Quand c'est toujours la même attente, toujours la même affaire, je régresse un peu. » (EL-ET-3 : 1).

L'école en ligne pourrait avoir bien préparé pour l'université : « Alors je trouve que ça nous a bien préparé, dans un sens, pour l'université, parce que ce n'est pas vrai qu'on se fait tenir par la main rendu à l'université. Peut-être qu'à court terme, ce n'est pas positif et qu'il y a beaucoup de gens qui ont des troubles de santé mentale et d'isolement, mais à long terme, je pense que ça va avoir forgé notre autonomie et que ça va nous avoir bien préparé pour l'université. » (RL-6 : 2). Rose croit que l'enseignement en ligne a permis des apprentissages différents et que les enseignantes, même si elles étaient aussi parfois dépassées, faisaient leur possible : « Je pense que si ça n'avait pas été des cours en ligne, je ne crois pas qu'on aurait eu ces petites rencontres [pour nous aider]. » (RL : 4). Par contre, certaines enseignantes ont été aux abonnés absentes pendant la longue période d'enseignement en ligne, au grand désarroi des étudiantes. L'impression que les étudiantes ont eu, c'est que les enseignantes se sont davantage inquiétées pour elles au début de l'enseignement à distance, mais qu'une fois que les aises ont été prises, tant du côté des enseignantes que de celui des étudiantes, l'encadrement a été moins important, comme en témoigne Mia : « J'avais vraiment l'impression que la session passée [A-2020], les profs étaient plus disponibles aux élèves. Alors que cette session-ci [H-2021], un peu moins. Je ne sais pas si c'est juste la façon de travailler de mes profs ». (MM-66 : 1). Certaines enseignantes répondaient peu aux questions des étudiantes, en les référant aux capsules produites : « C'est les profs qui ne sont pas là pour répondre à nos questions quand on demande ce que ça veut dire telle ou telle affaire. Ça serait pas long de répondre. Je ne peux



pas plus m'améliorer au prochain travail si personne n'est là pour m'aider ou pour m'expliquer ce qu'il y a sur le papier. » (MM : 4). Même en présence, certaines enseignantes ne sont pas nécessairement aidantes : « À la première session [en présence], on arrivait en classe, on s'asseyait, la prof donnait son cours, on sortait et on s'arrangeait. Ça a été difficile. » (UP : 4). Heureusement, toutes les enseignantes n'ont pas cette attitude : « Je dirais que ça dépend vraiment des profs de littérature ou de philo, ou de ces choses-là. Il y en a qui sont tellement ouvertes, le contact est facile, elles sont vraiment là pour nous aider. Il y en a d'autres, c'est plus dur : on est un élève parmi tant d'autres et c'est pas mal ça. C'est plus chaleureux avec la technique parce qu'on connaît les profs. » (ML : 4)

Ce que nous constatons, c'est que dans les cours où les enseignantes sont disponibles, la motivation des étudiantes est plus facile à créer et à conserver. Mais dans les cours où les enseignantes sont peu disponibles, la motivation est plus difficile à garder. Le sentiment d'appartenance pour le cégep ou pour le programme universitaire n'est pas assez fort pour allumer la flamme de la motivation ; la réussite doit passer inévitablement par le désir de réussir.

### **7.1.2 Habitudes et équilibre de vie**

La séparation de la vie personnelle et de la vie scolaire pour améliorer la concentration est importante. Il faut penser à des façons de faire : écouter de la musique, danser, s'entraîner, aller marcher : « Juste aller à l'école, c'est plus motivant. Si je dois me lever, j'ai ma routine et ainsi de suite. Mais là [avec l'enseignement à distance], j'ai aucune routine. Je me lève 5 minutes avant mes cours, je fais mon cours, je retourne dans mon lit, je vais sur mon cell. Je n'ai aucune motivation pour faire mes devoirs alors qu'à l'école, j'allais à la bibliothèque, j'ai mes amis. » (MM-8 :2) Les propos de Mia montrent que le délicat équilibre entre la vie scolaire et la vie sociale est essentiel pour la motivation des étudiantes. Plusieurs étudiantes ont dit que l'école en ligne leur enlevait du temps de transport, mais ce temps permet de faire une coupure entre l'école et la vie personnelle, ce qui se révèle important. Cet équilibre de vie rappelle les observations réalisées au point précédent, celui sur le développement du sentiment d'efficacité personnelle.

Une fois que les étudiantes prennent conscience qu'elles ont besoin d'un équilibre de vie, leur motivation augmente. C'est ce qu'on remarque les étudiantes qui ont fait le programme international au secondaire : elles savent depuis le secondaire qu'il est essentiel d'étudier avec les amis, de faire du bénévolat et de faire du sport. Les étudiantes qui sont inscrites au baccalauréat international au cégep le savent aussi : elles sont obligées de faire des projets de créativité, d'action et de service tout au long de leurs études et les mesures sanitaires mises en place par la pandémie les a empêché de faire ces activités ; la plupart ont réussi à les faire quand même, non seulement parce que c'était obligatoire, mais parce que c'était essentiel à leur équilibre de vie, ce qui venait jouer sur leur motivation à étudier par la suite.

Pour les étudiantes de techniques, la perspective d'un travail dans leur domaine est motivante. Il y a un lien à faire ici avec le SEP et la maturité d'apprentissage parce qu'elles voient à quoi leurs apprentissages peuvent servir. Une fois le stage terminé, il ne reste peu de cours et elles trouvent généralement difficile à se motiver pour en « faire moins ». C'est Aline qui, malgré les bonnes notes et la bourse d'excellence, a ajouté qu'elle était « tannée de l'école, pour l'instant. » (AB-4).

### **7.1.3 La correction**

La correction orale, on l'a vu, aide à la motivation parce que les commentaires émis par Catherine et Élise sont plus positifs et constructifs, ce qui n'empêche pas les autres enseignantes, évidemment, de rédiger des commentaires aidants sur les copies des étudiantes. Dans toutes les rencontres, les étudiantes dont les copies ont été corrigées oralement ont redit à quel point cette façon de faire les aidait à comprendre leurs erreurs et à avoir confiance en elles : « En même temps, lorsqu'on reçoit une bonne note, ça nous rend heureux, ça aide notre [motivation] » (CA-ET-36 : 2). Certaines étudiantes ont avoué avoir écouté leur enregistrement plus d'une fois : « La première fois que j'ai écouté, c'était pour comprendre la correction. La deuxième fois, c'était pour les recommandations, ce qu'elle m'a recommandé de faire. » (CA-ET-36 : 2) ou « J'ai déjà réécouté les enregistrements. Ça me permet de focaliser sur mes points forts et me faire plus confiance. Ça avait vraiment aidé, l'enregistrement du paragraphe » (CA-ET-8 : 2). Sans aucun doute, la correction orale a un effet important sur la

motivation des étudiantes puisque même si la correction n'a eu lieu qu'une seule fois, les étudiantes en ont parlé tout au long de la recherche, même trois sessions plus tard.

Néanmoins, il est normal que les étudiantes soient souvent inquiètes dans la remise de leurs premiers travaux au cégep : « C'était ma première écriture au cégep. En complétant le QAT, j'ai pu voir à quoi elle s'attendait, me positionner par rapport à ça. » (CA-ET-1 : 1). Ce que dit l'étudiante, c'est que le QAT a été fort utile pour elle, pour comprendre les exigences de Catherine. Le QAT, ici, a joué un rôle motivant dans le travail de l'étudiante.

Les étudiantes ne savent pas toujours comment développer leurs habiletés au fur et à mesure que les études avancent : « On n'a pas écrit d'autres rapports depuis celui-là [en novembre], ça fait que je ne comprends pas pourquoi on aurait une évolution pendant les vacances de Noël » (MY-ET-5 : 1). Certaines disciplines semblent plus difficiles que d'autres : « En mathématiques, si tu ne comprends pas les logarithmes, il faut étudier les logarithmes. C'est tout. En français, c'est plus difficile. » (MY-ET-3 : 1). Le développement de leurs habiletés liées à certains cours a donc un impact sur la motivation, surtout si elles ne savent pas trop comment y arriver.

Quand les enseignantes corrigent les premiers travaux, les étudiantes se fient aux commentaires faits par les enseignantes, sans prévoir que les travaux semblables à venir seront plus difficiles : « Il y a des erreurs qu'on n'avait pas le choix de corriger, mais on aurait dû s'améliorer sur l'ensemble de notre travail et on ne l'a pas fait. On s'est juste attardé sur les erreurs de la première fois » (MY-ET-2 : 1). Elles souhaitent avoir plus d'explications sur les différences entre les travaux semblables, d'une session à l'autre : une correction pertinente, qui montre l'implication de l'enseignante dans l'apprentissage, aide à la motivation, surtout quand les étudiants ont à compléter un QAT. Au contraire de ce qu'ajoute Audrey : « Une correction difficile à comprendre diminue la motivation » (AJ-4).

Elles veulent s'améliorer, mais ne savent pas trop comment y arriver. Elles ont besoin d'enseignantes qui s'impliquent dans leurs apprentissages afin de garder leur motivation tout au long de la session et tout au long de leurs études : « 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 aidé à porter une attention à mes techniques, comment je travaille, puis ma perception de moi-même encore une fois. Ça m'a aidé 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 » (MM-87 : 1). Les propos de Mia, ici, indiquent que le QAT lui a permis de commencer à se poser des questions sur ses résultats, mais les commentaires qu'elle formule sont davantage liés au contenu du travail à effectuer qu'à la mise en place de stratégies pour y arriver. Elles comptent sur les enseignantes pour répondre à leurs questions, pour les encadrer, pour leur montrer qu'individuellement, elles sont importantes. À plusieurs enseignantes et plusieurs cours différents, il est normal que les étudiantes ne sachent pas toujours les exigences de chacune d'elles : « J'ai ce manque d'encadrement. Je ne sais pas si je suis la seule, mais personnellement je le reçois comme ça, puis j'ai même consulté quelques élèves de mes classes puis j'étais comme : "Est-ce que t'as posé telle question ? Est-ce qu'il fallait faire ça ?" Puis le prof a dit : "Réécoute les diapositives, puis c'est dans tes mains." » (MM-66 : 2).

## **7.2 La motivation : comment l'a-t-on observé ?**

Au début de leurs études, les étudiantes admettent se motiver à étudier pour avoir de bonnes notes, pour obtenir une bonne cote R (pour éventuellement pouvoir entrer dans le programme universitaire de leur choix) ou pour bien réussir leur programme d'études. Nous avons constaté qu'au début de leurs études, les étudiantes veulent apprendre, qu'elles aiment leurs études collégiales. La motivation extrinsèque gère donc leur désir d'étudier, même si les étudiantes des programmes préuniversitaires ne savent pas de quoi seront faites leurs éventuelles études universitaires.

Entre ce début prometteur et la fin des études, la motivation est à dimension variable. Sans doute l'enseignement à distance y est pour beaucoup.

Ce qui est apparu dans notre recherche, c'est que la motivation intrinsèque est plus claire à la fin des études, du moins, les 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. Elles ont développé des façons d'apprendre dans « leur » domaine. Les étudiantes des programmes techniques trouvent généralement plus facile

l'apprentissage à la fin du programme parce que c'est la même chose depuis le début : structure des cours, exigences des enseignantes, type de travail demandé. Elles sont habituées d'apprendre « ces choses-là », de cette « façon-là ». De plus, la perspective de la fin des études est aussi très motivante pour elles : c'est pour cette finalité qu'elles ont entrepris des études dans un programme technique il y a trois ans.

Quelques étudiantes étaient déjà rendues à l'université au moment de la fin de la recherche ; comme elles ont accepté de partager leurs réflexions avec nous, nous avons pu constater à quel point la motivation intrinsèque était beaucoup plus importante chez elles à ce stade de leur formation.

Une fois à l'université, cinq étudiantes ont pu commenter les différences entre leur parcours collégial terminé et celui à l'université, qui commençait. Dans tous les cas, la motivation était beaucoup plus présente dans les cours universitaires puisqu'il s'agissait de leur choix d'études, et non plus une formation plus générale en sciences de la nature.

On voit la motivation intrinsèque chez les étudiantes qui voudraient peut-être remplir un QAT dans différentes disciplines, mais elles n'ont pas accès à leurs corrections, notamment à l'université, laquelle se heurte aux habitus universitaires. Elles veulent s'améliorer, mais comment y arriver si elles ne peuvent pas constater les erreurs commises dans les examens et les travaux ? Quels sont les outils mis à leur disposition pour s'améliorer ? À l'université, elles ne le savent pas. Elles voudraient avoir des commentaires de correction pour savoir ce que c'est, 75 %. À l'université, les étudiantes ont l'impression que les professeures font presque exprès de les démotiver, de ne pas rendre la tâche facile pour avoir accès aux copies corrigées, ce qui relève non seulement de l'habitus universitaire, mais d'un discours démotivant – à la limite du démagogique – de la part du corps professoral. C'est Uriel qui explique que dans sa discipline, les étudiantes peuvent avoir accès à leurs copies corrigées entre telle date et telle date, entre telle heure et telle heure... et tant pis si l'étudiante n'est pas disponible à ce moment. Les étudiantes ne sont donc pas encouragées à aller consulter leurs copies corrigées, malgré le fait que l'implication de l'enseignante est primordiale pour faire apprendre, pour développer des compétences, pour que les étudiantes sachent ce qu'elles ont moins bien réussi (ou bien réussi).

Certaines étudiantes ont avoué avoir aimé l'école à distance, notamment parce que certaines enseignantes proposaient des capsules que les étudiantes pouvaient visionner au moment où elles le voulaient, à la vitesse souhaitée : « Si certaines parties sont plus répétitives, j'ai plus tendance à ce qu'on me perde, tandis que là, je pouvais plus y aller à mon rythme et avancer comme je le voulais. Je travaillais quand je voulais. Moi, à l'inverse, je suis plus productive le soir, alors que l'école, c'est surtout le matin. Ça m'a quand même bien accommodée, l'enseignement à distance ! » (EL-ET-2 : 2). Le temps gagné dans les déplacements était aussi un avantage de l'enseignement à distance : « Ça me permet de sauver énormément de temps en transport, ce qui fait que j'ai plus de temps pour mes études. Ça me permet de mieux arranger mon temps. Mais c'est le seul point positif, vraiment, pour moi. » (VA-ET-18 : 2).

Parmi les raisons évoquées pour ne pas avoir aimé l'école à distance, le lieu d'études a été un facteur important, l'organisation nécessaire et l'absence de vie sociale qui se déroule normalement au cégep. Ces situations ont eu un impact sur la motivation des étudiantes, en général : « Le fait d'être toujours chez moi. Au début, j'étais tout le temps dans ma chambre, je faisais mes devoirs dans mon lit. Et j'étais tellement souvent dans mon lit que je n'étais plus capable de dormir le soir. C'est plus ce niveau-là que j'ai trouvé difficile. » (EL-ET-2 : 2). « L'ambiance, chez nous, ce n'est pas tout le temps wow ! Alors, quand je peux ne pas être chez nous, je ne suis pas chez nous. Mais quand j'ai des cours, je n'ai pas le choix ! » (EL-ET-19 : 2).

C'est avec ces exemples qu'on voit que la motivation à étudier tient aussi aux moments de la journée où chacun se trouve efficace et aux lieux où il est préférable d'aller étudier.

La motivation se voit aussi dans le développement des stratégies d'étude. L'organisation a été difficile pour certaines étudiantes : « Quand on allait à l'école, ce que j'aimais, c'est que ça créait une forme de routine. Là, à la maison, il fallait que je crée ma propre routine et ça, ça a été plus difficile de faire ça » (EL-ET-10 : 2). Certaines étudiantes avouent être facilement distraites à la maison : « J'aime mieux être physiquement à l'école, c'est vraiment plus facile de me concentrer quand je suis assise en classe parce que tu n'as pas vraiment le choix de te

concentrer sur le professeur, alors que chez toi, il y a tellement de choses autour qui font en sorte que je tombe beaucoup plus facilement dans la lune. » (VA-ET-18 : 2)

Pour créer une routine, les étudiantes ont réfléchi à toutes sortes de moyens à mettre en place : des listes d'activités à cocher, un horaire à respecter avec des moments pour l'étude. Malgré tout, « la pandémie, le fait de faire l'école à la maison, ça remet en perspective comment on travaille. Je me suis fait des agendas sur ce que je dois faire chaque jour. C'est sûr que pour quelqu'un qui manque de motivation ou qui va chercher la motivation avec le contact avec les autres, ça peut être difficile. » (MY-ET-2 : 2)

L'organisation a été forcée pour certaines étudiantes à cause même de la distance : « Ça a dû me forcer à m'organiser, moi qui suis quelqu'un de très procrastinatrice. J'ai dû développer des méthodes d'organisation, mais c'était vraiment *botché* parce que j'étais mal organisée. Maintenant, pour la deuxième session en ligne, je pense que ça va être un peu mieux. » (MY-ET-8 : 2).

Certaines étudiantes avouent candidement avoir beaucoup de difficultés à suivre un cours en ligne : « En fait, moi, j'ai réalisé que j'aimais mieux aller à l'école. On s'entend qu'à la maison, on a beau vouloir prendre toutes les dispositions possibles pour empêcher les distractions, c'est facile de faire autre chose. Étant donné que les micros et les caméras ne sont pas tout le temps ouverts, c'est vraiment facile de faire autre chose. J'ai réalisé à quel point qu'en étant à l'école, tu es obligé d'écouter et que, veut, veut pas, tu vas quand même finir par apprendre pis c'est bien, c'est correct. C'est plus ça que j'ai réalisé. C'est impossible d'enlever toutes les distractions à la maison : ça peut être juste ton téléphone, un crayon, tu vas juste niaiser avec. Tu ne vas pas non plus te concentrer si tu restes couché dans ton lit. Mais ça, les profs ne le savent pas. » (EL-ET-2 : 2).

Il semble que la caméra ouverte ne soit pas toujours une bonne solution parce que les étudiantes sont facilement dérangées par leur collègue à l'écran : celles qui mangent, celles qui font un bruit, celles qui font autre chose ou l'arrière-plan de l'écran : « Il n'y a personne derrière toi et c'est toi-même qui dois faire l'effort de faire tes affaires, avoir un horaire et le suivre. Moi, je dis que l'organisation de tes affaires et tout, c'est plus compliqué quand t'es en ligne » (VA-ET-12 : 2).

Quand les étudiantes sont en présence, elles apprécient avoir des contacts avec leurs enseignantes, de voir que ces dernières s'inquiètent pour elles : « Mon enseignante faisait des petits *checkups* ; elle venait nous dire

“Aye, comment ça va?” Juste ça, c’est bon pour mon moral et ça m’aide à m’organiser. Elle me demandait, sur 100, combien je me donnais pour ma productivité. Je disais, ben 90 %. Juste de faire ces petits questionnaires, chaque semaine, ça me motivait un petit peu. Et parler avec mon enseignante pour les petits *ckeckups*, c’était très motivant » (MY-ET-4 : 2).

Certaines étudiantes ont du mal avec l’école à distance parce que, de nature discrète, elles ne posent pas de questions : « c’est pour ça que je me dis que c’est important de poser des questions » (CA-ET-19 : 2). Audrey, quant à elle, conclut que ça peut être difficile quand on est discrète ; elle craint même de leur écrire sur Teams : « Je pense que des fois certaines personnes, dont moi, ont peut-être peur d’aller demander au prof. » (AJ-119 : 2).

Être seule à la maison comporte son lot de difficulté : « Moi, à distance, je ne suis pas très à l’aise, je ne me sens pas... Il n’y a pas de prof devant moi, c’est moi toute seule devant mon ordi. Avec le prof, ce n’est pas pareil ! » (VA-ET-8 : 2) Cette difficulté, ne pas avoir l’enseignante avec soi, a été nommée à plusieurs reprises par les étudiantes.

Une autre difficulté de l’enseignement en ligne a été l’absence de vie sociale à l’école, ou, à tout le moins, une vie estudiantine plus motivante : « Hier, j’étais à l’école avec une amie, on a travaillé ensemble et juste de la voir travailler, ça me motive à travailler. Ça m’a fait du bien de le faire avec d’autres personnes. » (MY-ET-8 : 2). À l’école, il peut y avoir un espace de travail dédié à l’école pour minimiser les distractions. Certaines ont laissé entendre qu’elles en auraient besoin, mais qu’elles n’en ont pas ; à tout le moins, elles avaient pensé changer d’endroit, mais sans savoir où aller.

Avoir de bonnes stratégies d’étude est motivant, surtout dans les transitions. Cela facilite l’apprentissage. Mariana explique que sa technique d’étude est transférable à tous ses cours ; c’est donc motivant pour elle de savoir que peu importe la matière, ses stratégies d’étude seront efficaces et cela joue sur son SEP, sans aucun doute. À l’opposé, certaines étudiantes ont réfléchi à leurs stratégies d’étude ; malgré le fait que ces stratégies ne soient pas satisfaisantes, elles ne feront l’effort de des changer : « Ben, c’est l’effort. C’est sûr que quand je comprends la matière, je vais mettre moins d’effort parce que je suis capable de passer l’examen. Mais quand la matière est vraiment plus compliquée, j’ai beau vraiment travailler, c’est juste vraiment compliqué » (EG-26 : 2).



Dans d'autres cas, elles voudraient changer de stratégies, mais ne savent pas par quoi remplacer une stratégie inefficace, comme elles ne savent pas comment changer des stratégies inefficaces.

Certaines étudiantes ont réfléchi, mais ne changent rien parce que ça a toujours fonctionné, alors que d'autres étudiantes n'ont pas vraiment réfléchi. Le changement dans les stratégies d'étude demande des efforts importants, et on l'a déjà dit : ces changements amènent un lot d'incertitude, ce qui joue sur la motivation.

Pour d'autres étudiantes, notamment Mia, faire des travaux d'équipe est difficile parce qu'elle ne fait confiance à personne. Il y aurait une forme de lâcher-prise à effectuer parce qu'elle fait tout le travail et elle mêle les deux parties une fois que la coéquipière remet sa partie. Elle sait qu'elle n'est pas une bonne coéquipière : « J'en ai conscience et on me le dit, mais je veux dire, à la fin ça paye. Moi, je suis contente parce que j'ai les notes qui vont avec mon travail et je suis contente avec ça. Mais là, si quelqu'un ne fait pas son travail, tu as la note avec ça. » (MM-69 : 1). Mia a tout de même beaucoup évolué tout au long de ses études collégiales, commencées à distance. Au début de la 3<sup>e</sup> session, elle a opéré un changement drastique dans ses choix professionnels et elle a « accepté » d'aller en enseignement du français au lieu de criminologie. À partir de ce moment, sa motivation a grimpé en flèche, son SEP s'en est trouvé rehaussé et elle avait terriblement hâte de terminer ses études collégiales pour enfin aller à l'université.

Dans les premiers entretiens, certaines étudiantes disent faire toujours la même chose, mais au dernier entretien, on voit clairement que certaines stratégies ont changé. Par exemple, Katelyn explique qu'au début de ses études, elle lisait toutes ses notes, alors qu'en deuxième partie, elle écoute des vidéos sur la matière, ce qu'elle trouve plus efficace : « D'habitude, je faisais juste lire mes notes et je n'avais pas de misère. Je pouvais m'asseoir pendant tout l'après-midi et juste lire mes notes et c'était correct. Maintenant, je ne suis plus capable de me concentrer. C'est quelque chose de nouveau et d'un peu stressant ! J'étais comme "Ben voyons, il y a quelque chose de bizarre avec moi", parce que d'habitude, je n'ai pas de misère et là, on aurait dit que je pouvais prendre les pilules de mon frère pour me concentrer (rires), mais je ne l'ai pas fait ! » (KL-26 : 2). Depuis les cours à distance, elle constate qu'elle apprend mieux de manière auditive (écouter des vidéos au lieu de relire ses notes),

ce qui l'a amené à modifier ses façons d'étudier, se tournant sur YouTube ou en enregistrant des capsules audios à réécouter. Même observation pour Alexie qui a changé de stratégies au début des études universitaires, à cause du programme de sciences infirmières qui est dispensé en APP : elle continue à lire, mais elle accepte de ne pas tout lire et de « faire confiance » à ses équipiers : « J'aimerais quand même ça que le prof fasse une synthèse ! » (AF : 4)

Nous avons aussi observé que les étudiantes, particulièrement celles en TEE, ont plus de stratégies d'organisation que de stratégies d'étude : dans le questionnaire de départ, elles sont celles qui utilisent le plus l'agenda papier pour s'organiser. Aucune n'a répondu qu'elle s'organise toujours dans sa tête. Elles ont des cartons de couleur pour certaines matières, des *post-it* placés judicieusement à la grandeur de l'agenda. On pourrait presque croire que l'organisation est plus importante que le contenu. Les figures qui suivent (figures 9 à 12) montrent différents agendas des étudiantes, à différents moments au cours des deux dernières années.

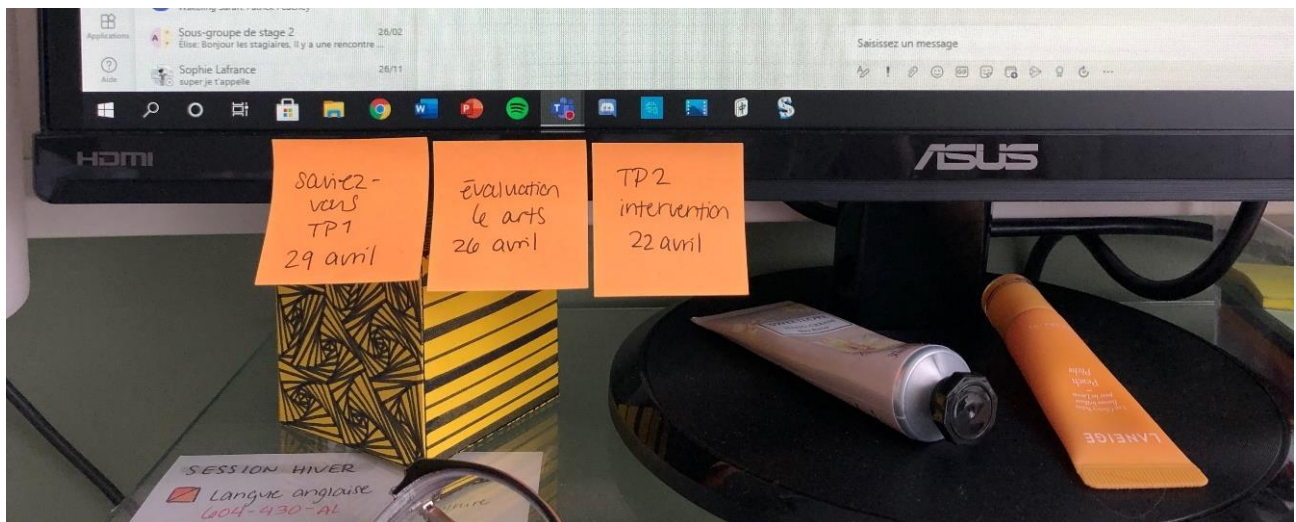


Figure 9. Post-it collés sur le cadre de l'écran

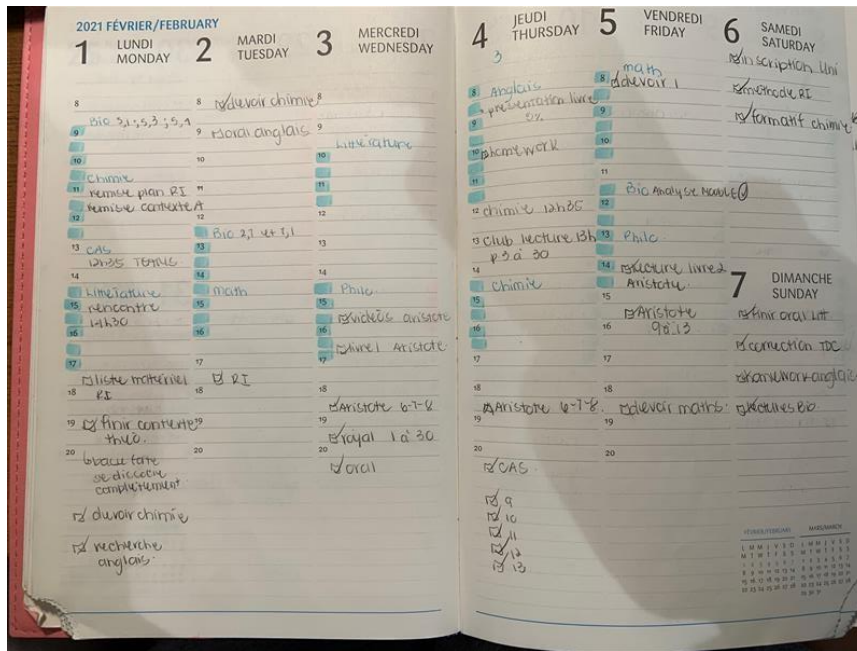


Figure 10. Pages d'agenda (1)

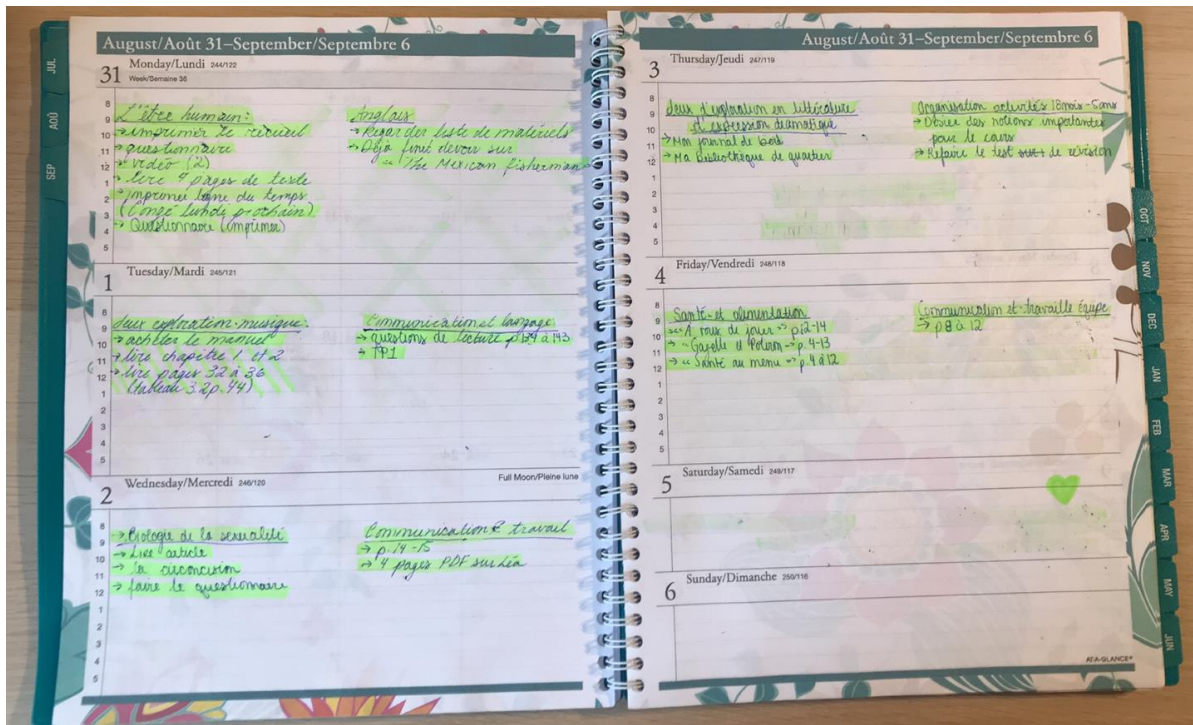


Figure 11. Pages d'agenda (2)

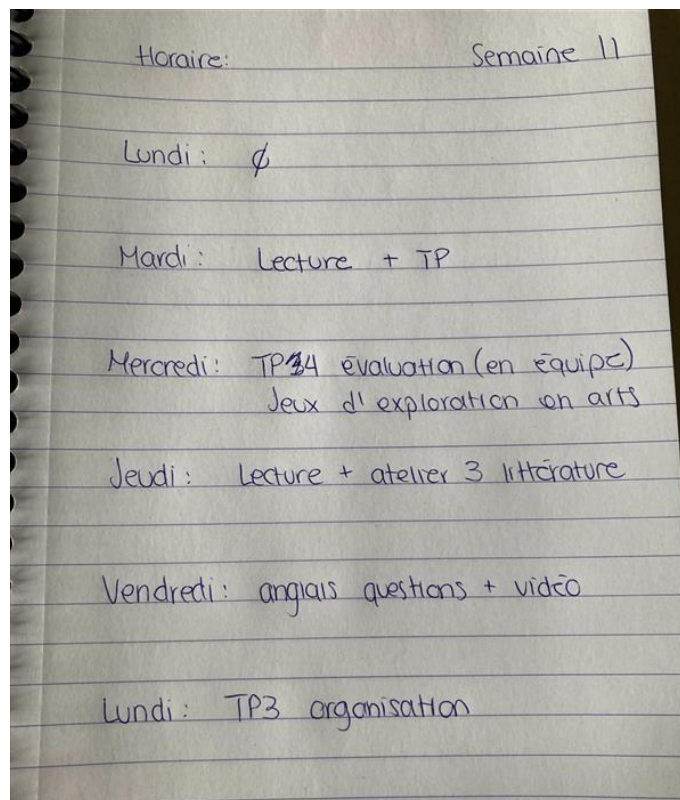


Figure 12. Page d'agenda (3)

Ce qu'on remarque, c'est que les entrées dans les agendas sont plus ou moins détaillées et que dans le cas de l'agenda 3, il n'y a que les travaux à faire qui sont écrits. On remarque aussi que l'étudiante a « congé » de travaux le lundi et la fin de semaine, ce qui est le cas de l'agenda 2, mais pas de l'agenda 1. Évidemment, on ne peut pas dire ici s'il s'agit de la preuve d'un équilibre de vie ou simplement du fait que les étudiantes n'avaient pas de travaux à faire cette semaine-là en particulier (nous avons demandé à avoir une photo d'une page d'agenda, sans préciser laquelle).

Le lâcher-prise, preuve du développement de la maturité d'apprentissage, amène les étudiantes à verbaliser des situations qu'elles ne pensaient jamais dire au début de la recherche, notamment que ce n'est pas grave de tout comprendre, qu'expliquer l'idée générale peut être suffisant. Par exemple, il existe un lâcher-prise par rapport aux notes chez Rose, Céleste et Alexie qui a commencé en mars de la 2<sup>e</sup> année d'études parce qu'elles étaient déjà admises à l'université et que la 4<sup>e</sup> session ne comptait plus dans le calcul de la cote R. Dans ce cas, le danger est qu'avec le lâcher-prise vienne une baisse de motivation.

Lorsqu'il est question d'évaluation, il convient de prendre une chose à la fois, comme l'indique Katelyn en pensant aux examens du BI qui closent les deux années de formation et qui durent trois semaines en mai. Même chose chez Mia et Aurélie qui ont appris à relativiser : la qualité de l'étude vaut mieux que la quantité. Quand la technique d'étude est efficace, ça ne sert à rien de passer trois heures inefficaces, alors qu'une heure efficace peut suffire. D'autant plus que plus la technique avance, plus c'est répétitif : elles mettent moins d'efforts pour avoir de bonnes notes assurées.

Mais il faut que les étudiantes découvrent par elles-mêmes les stratégies efficaces. Même si elles souhaitent avoir de la formation sur une variété de stratégies, elles doivent par la suite choisir en expérimentant : il est plus facile d'apprendre quand on le fait que quand on se le fait dire... Et puis, apprendre est motivant. Avoir de bonnes notes est motivant pour continuer à avoir de bonnes notes. On entre ici dans le cercle vicieux des bonnes notes qui peut être un peu lié au hasard, pas nécessairement aux bonnes stratégies développées.

Le lâcher-prise est beaucoup plus évident à la fin des entretiens, donc vers la fin des études collégiales ou au début des études universitaires. Par exemple, Céleste a admis ne jamais sortir si ses travaux au cégep n'étaient pas terminés, mais à l'université, elle s'autorise à sortir au resto avec les amis. Il en ressort de la motivation à faire les études par la suite parce qu'elle s'est octroyé une sorte de plaisir, preuve d'une certaine maturité d'apprentissage qui se développe.

La fin des études représente un moment marquant pour les étudiantes de technique : elles sont un peu stressées de finir les études, de prendre conscience qu'elles ne seront plus des étudiantes. Elles peuvent avoir moins de motivation à finir parce qu'elles savent qu'elles vont faire ce travail ou avoir un emploi relié à leurs études pendant 35 ans !

### **7.3 La motivation : conclusion**

Ce qu'on constate, c'est que la motivation est bien inégale pour les étudiantes : il est normal qu'il y ait des variations dans la motivation en cours de session, ou même en cours d'études, mais pour les étudiantes qui ont

fréquenté le cégep (et l'université) depuis mars 2020, la motivation tient à peu de choses et à beaucoup de choses en même temps, compte tenu de l'enseignement en présence, puis à distance, puis en présence qu'elles ont connu.

La motivation tient, on l'a vu, tient beaucoup au rapport que les étudiantes entretiennent avec leurs travaux corrigés. En ce sens, les commentaires formulés par les enseignantes revêtent une importance capitale dans l'intérêt porté à la discipline et aux apprentissages qui y sont liés ainsi qu'au développement du sentiment d'efficacité personnelle des étudiantes (voir, à ce sujet, le point précédent). L'enseignement à distance a été globalement difficile, même si les étudiantes admettent s'en être correctement sorti. Elles ont apprécié avoir de l'aide de leurs enseignantes, quand ce fut le cas. Les étudiantes en technique indiquent qu'il est plus facile de demander de l'aide parce que les enseignantes, moins nombreuses, sont plus présentes et le contact est plus facile. De plus, physiquement, les bureaux des enseignantes sont à côté des locaux de classe dédiés et du local de programme où les étudiantes peuvent aller travailler.

La motivation à apprendre tient, entre autres, à deux facteurs : le regard que l'étudiante porte sur elle-même, sur ses capacités, ses habiletés, ainsi que le regard qu'elle porte sur la *tâche d'apprentissage*, à quoi elle pourrait éventuellement lui servir parce qu'en elle-même, cette tâche n'a pas de sens si l'étudiante n'arrive pas à la lier à une utilité, à lui donner une valeur.

## **8. La pratique réflexive et la métacognition**

Rappelons d'emblée la définition que Lison et St-Laurent donnent à la pratique réflexive : « [elle] 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 et à venir » (2015, p. 313). Ni inné, ni automatique, le développement de la pratique réflexive permet d'observer les connaissances antérieures, leur utilisation dans une nouvelle situation et l'évaluation des résultats obtenus : quelles sont les façons de faire qui ont été utiles, comment changer celles qui le sont moins et comment garder celles qui le sont davantage ? Le développement de la pratique réflexive et des habiletés métacognitives

permet donc aux étudiantes de porter un regard sur certaines de leurs habitudes de travail ou d'études, et de tirer des conclusions quant aux échecs, aux réussites, aux difficultés ou aux facilités.

Ce qu'on remarque, dans le cadre de notre recherche, c'est la difficulté des étudiantes à réfléchir pour améliorer certaines situations qui peuvent leur sembler problématiques, ou même, la difficulté à d'abord voir une situation comme problématique. Nombre d'entre elles ont fait part de la gêne de parler en public (poser des questions en classe), du fait qu'elles posent peu de questions à leurs enseignantes (au bureau ou à distance) pour toutes sortes de bonnes et moins bonnes raisons : la peur de déranger ou la peur de donner l'impression qu'elles n'ont pas compris (et de paraître un peu insignifiantes aux yeux de leurs enseignantes ou de leurs camarades de classe).

Ainsi, nous allons présenter ce que nous avons constaté sur les habitudes et les stratégies d'étude, l'importance de l'apprentissage, l'importance de la correction, de l'accompagnement et l'apport du QAT dans le développement des habiletés de pratique réflexive chez les étudiantes qui ont participé à la recherche. Certains propos paraîtront répétitifs, les pratiques réflexives ayant des liens directs avec la maturité d'apprentissage et le sentiment d'efficacité personnelle dont nous avons déjà parlé.

## **8.1 Habitudes et stratégies d'étude**

Parce qu'elles sont à la base de tout apprentissage, les stratégies d'apprentissages relèvent du domaine de la métacognition, c'est-à-dire la connaissance de ses propres processus mentaux qui font des liens avec certaines prises de conscience en fonction de la tâche à effectuer (un genre de planification, puis le contrôle de la tâche pendant son déroulement et finalement, l'ajustement soit en cours de tâches, soit en prévision d'une tâche semblable à venir) (Bélec, 2018).

Évidemment, dans le cadre de notre recherche, nous souhaitons accompagner les étudiantes dans le développement de leurs habiletés de pratique réflexive à travers l'utilisation du QAT, mais l'enseignement à distance obligatoire à cause de la pandémie nous a forcé à revoir les objectifs de la recherche. Ainsi, ce qui nous intéresse ici, c'est à la fois les stratégies d'apprentissage en présence et à distance, étant donné que c'est le vécu des étudiantes – et de leurs enseignantes – pendant la majeure partie de la recherche.

La pratique réflexive a permis à certaines étudiantes de prendre conscience des difficultés liées à l'apprentissage en ligne. Au début de l'enseignement à distance, les étudiantes – comme les enseignantes – ont dû composer avec des façons de faire qui étaient inconnues des unes comme des autres. C'est Audrey qui témoigne de cette difficulté : « Je pense que dans ma tête, je ne voyais pas l'ampleur que ça peut prendre. » (AJ-51 : 2), expliquant du même coup avoir été assez rapidement débordée dans la mise en place de nouvelles stratégies d'étude à distance. Du côté de Céleste, la réflexion sur ses apprentissages l'a amené à considérer les vidéos sur YouTube pour se faire expliquer ce qu'elle ne comprenait pas, ce qu'elle n'aurait jamais envisagé dans l'apprentissage en présence : elle serait allée demander à son enseignante. L'enseignement à distance a aussi fait que les étudiantes ont été obligées de réfléchir à des façons de s'en sortir. Comme les enseignantes, elles ont découvert les vertus de Moodle, de faire des appels sur Teams, de travailler en équipe sur des documents communs sur Google Drive. Elles ont été, en quelque sorte, obligées de trouver d'autres façons de s'en sortir.

Pour les étudiantes qui avaient déjà réfléchi à leurs façons d'étudier et qui en avaient trouvé des efficaces, le passage à l'enseignement en ligne n'a pas été trop dramatique : il ne leur suffisait que de « s'adapter ». C'est le cas d'Uriel qui indique que l'école en ligne lui a permis d'épargner du temps de transport, mais qu'il a réussi, quand même, à s'organiser à la maison en réfléchissant à une façon de faire pour tirer le meilleur parti du fait d'être à la maison : « Mais être à l'établissement du cégep, on dirait que ça change mon état esprit dans un mode plus de travail, plus de sérieux, avec moins de distraction. C'est ça surtout, la différence entre en ligne et en présence pour moi. » (UP-16 : 2).

Rose, en réfléchissant à ses façons de faire, a changé certaines stratégies d'étude : « En bio, par exemple, après des examens, j'avais l'habitude de juste lire et avec le temps, j'ai constaté que c'était vraiment nul comme stratégie. Mais je faisais juste lire mes notes. Mais visiblement, ça ne fonctionnait pas parce que je ne pétais pas des scores ! » (RL-18 : 2). Le regard porté sur ses résultats l'a amené à vouloir changer de stratégie d'étude.

Il y a, de toute évidence, des liens étroits à faire entre la motivation et la pratique réflexive. Quand un individu n'est pas motivé pour effectuer une tâche, on peut penser qu'il ne cherchera pas de meilleurs moyens de s'en



sortir. C'est le cas de Céleste qui, au début de ses études collégiales, était très motivée pour les entreprendre, mais que lorsque sa motivation subit une baisse, elle n'a plus d'intérêt à utiliser des stratégies efficaces, ce qui lui donne l'impression qu'elle ne s'en sortira jamais : « Au début, j'étais vraiment très très motivée. Je veux dire, on rentre au cégep, c'est un nouveau parcours, donc, c'est sûr que j'étais vraiment motivée, je travaillais beaucoup. Puis, j'avais adopté une bonne éthique de travail, je pense, au début. Je travaillais toujours lors de mes pauses à la bibliothèque, je faisais comme des groupes d'étude, alors ça marchait vraiment bien. Puis, ça a continué à la deuxième session. Et là, quand on est tombé en pandémie, ça a comme... toutes mes bonnes habitudes sont parties. » (CB-20 : 2). Elle réalise qu'elle apprend mieux quand elle n'est pas pressée dans le temps, qu'elle n'est pas en surcharge de travaux, qu'elle n'est pas en retard. On peut toutefois se demander : ces conditions existent-elles dans la vie des étudiantes ?

La pratique réflexive crée des changements dans l'ordre des priorités. C'est ce qu'Uriel explique : « De noter les choses que je connais moins pour les voir plus souvent et de m'en rappeler mieux, ça va m'aider pour les examens du BI et aussi pour l'université. » (UP-54 : 2). Ce qu'on constate ici, c'est que la réflexion d'Uriel l'a amené à choisir ce qu'elle allait étudier, pour prioriser ce qu'elle maîtrise moins, au détriment de ce qu'elle maîtrise davantage. Mais justement, comme certains contenus sont maîtrisés, l'étude n'est peut-être plus si nécessaire.

La pratique réflexive a aussi amené Mariana, tout comme Mia, à changer d'idée quant à la profession qu'elle souhaitait exercer : Mariana, qui étudie en TEE, voulait devenir enseignante au primaire, mais elle a « réalisé que ce que j'aimais vraiment avec travailler avec les enfants, c'était de les aider à aller plus loin dans leur développement, le côté psychologique de l'enfant et j'ai réalisé qu'être prof, tu peux pas être là pour chaque enfant personnellement vraiment. » (ML-20 : 2). Elle a donc choisi de continuer ses études pour être éducatrice en garderie. Dans le cas de Mia, c'est un changement de criminologie vers enseignement du français qui a émergé, à la suite de profondes réflexions, et qui a créé, chez elle, une grande motivation pour terminer ses études collégiales.

Dans les stratégies d'étude, nous l'avons déjà fait remarquer, les étudiantes mettent beaucoup l'accent sur les stratégies d'organisation, moins sur les stratégies d'étude à proprement parler. C'est ce que dit Glory à l'effet

qu'elle aurait changé quelque chose dans ses façons d'étudier ou de faire ses travaux pendant les deux premières années de sa technique : « À part d'écrire les dates de remise [dans son agenda], je ne pense pas avoir changé tant que ça ma manière de travailler ou d'étudier. À chaque session, je veux changer quelque chose, mais ça finit toujours par la même affaire. » (GM-70 : 2). Glory a même ajouté, à propos des changements qu'elle souhaitait faire : « Peut-être la prise de notes. Un moment donné, je ne prenais juste pas de notes et là, j'ai trouvé une manière de rendre mes notes belles. Je les réécrivais et ça m'aidait beaucoup plus, je pense. Mais je ne pense pas que j'ai changé grand-chose. » (GM-196 : 1). Ce qu'on remarque, c'est que pour Glory, avoir de « belles notes » (dans le sens de « propres ») est important ; ça lui semble même une stratégie d'études.

L'organisation, dans le cadre de l'apprentissage en ligne, est un peu le nerf de la guerre. Il faut donc que les étudiantes soient non seulement capables d'identifier leurs façons de s'organiser, mais en plus, de mettre en pratique les façons qui leur semblent les plus adéquates : les moments où elles sont efficaces ou le lieu où il leur est préférable de s'installer. Évidemment, dans le cas de l'enseignement en ligne, il n'est pas toujours possible de mettre en marche ces observations ; c'est le cas de Glory qui dit : « Il faudrait que je m'installe ailleurs que dans ma chambre, mais il n'y a pas de place chez nous pour étudier en silence ». (GM-56 : 2) Même observation du côté de Katelyn : « Chez nous, ça commence à être bruyant souvent, parce que c'est ma nouvelle maison, et ils font des rénovations pendant la fin de semaine parce qu'ils ne travaillent pas, mais moi, je suis chez nous et j'essaie d'étudier et ça ne marche vraiment pas. Alors, je vais chez ma grand-mère des fois, et ça aide. » (KL-114 : 2). Si les étudiantes ne sont pas toujours dans des conditions optimales pour étudier, certaines, comme Katelyn, réussissent à trouver un plan B. Mais, on le voit dans les propos de Glory, ce n'est pas toujours possible, même si la réflexion a mené à cette solution.

Certaines étudiantes, après réflexions, ont remarqué que leur lieu d'études n'était pas approprié. C'est le cas de Mia qui suivait ses cours dans son lit. « Je vais dans mon lit, je ne fais rien ; mes devoirs, je les fais un jour à l'avance. » (MM-4 : 2).

## 8.2 Importance de l'apprentissage

Sans être capables de mettre des mots sur certaines observations, nombre d'étudiantes disent avoir une vision différente de l'apprentissage, au fur et à mesure du déroulement des études. C'est notamment le cas d'Alexie qui a raconté que la première session a été difficile à cause de la transition avec le secondaire, que la deuxième session était meilleure jusqu'à ce qu'arrive la pandémie et la quarantaine obligatoire, que la troisième session – en ligne – était la pire pour sa motivation : « Je n'étais plus autant impliquée, mais je me forçais quand même. J'étais juste comme "si j'ai 70 %, c'est pas grave." Alors que normalement ça m'aurait dérangé. » (AF-4 : 2) Quant à la quatrième – toujours en ligne, mais la dernière –, elle trouvait que c'était plus facile parce qu'elle était rendue meilleure. C'est également le cas d'Audrey qui trouve qu'elle a fait beaucoup de cheminement depuis la fin de son secondaire, par rapport à son implication dans ses études, sans pouvoir vraiment mettre des mots sur ces changements, sur les réflexions qui les ont provoqué. Audrey indique qu'elle apprend mieux lorsqu'elle résume la matière dans ses mots au lieu de tout apprendre par cœur, nuançant ici les propos de bon nombre d'étudiantes qui voient dans le par cœur une façon de montrer qu'elles ont appris quelque chose.

Faire des travaux pour apprendre, c'est maintenant la devise de Rose qui dit maintenant vouloir devenir une meilleure étudiante et améliorer ses capacités à apprendre la nouvelle matière. Elle ajoute : « Alors, oui, ma vision des études a changé au cours de mon parcours collégial, et il n'a pas duré 10 ans, c'est juste 4 sessions. Mais si je compare avec l'étudiante que j'étais à la première session et celle que je suis maintenant, il y a une drôle de différence, oui ! » (RL-2 : 2). Rose est ici la preuve qu'en mettant de l'avant la pratique réflexive, elle arrive, en peu de temps, à modifier des façons de faire qui ne la satisfaisaient pas.

## 8.3 Importance de la correction

Ce qui est essentiel au développement de la pratique réflexive est la formulation des commentaires de correction. Toutes les étudiantes en ont parlé, au moment des rencontres de groupe ou des entretiens individuels, décrivant au passage le fait que certaines enseignantes écrivent peu ou prou de commentaires. Aurélie en témoigne :

« C'est plus quand il n'y a pas de commentaires et que tu ne sais pas comment t'enligner... » (AL-86 : 2). Néanmoins, les étudiantes sont conscientes qu'il est difficile, pour les enseignantes, de rédiger des commentaires sur des examens à choix de réponses.

La plupart des étudiantes lisent les commentaires pour prendre conscience des erreurs. Mais que font-elles pour s'en rappeler, pour ne pas les refaire ? Elles disent se baser sur les travaux bien réussis pour faire les prochains. C'est Glory qui le dit : « si je ne sais pas comment remplir une case je vais retourner voir dans mes anciens travaux où j'ai laissé des commentaires, comme ça je peux voir ce que j'ai mal fait dans le travail précédent, puis qu'est-ce que je peux améliorer. » (GM-68 : 2). Ce qu'on remarque dans son observation, c'est qu'il est lié au contenu du travail, pas tant à la façon d'améliorer le 2<sup>e</sup> travail, si ce n'est que d'observer le premier pour ne pas refaire les mêmes erreurs. Dans le cas de Mia, la correction effectuée par l'enseignante joue à la fois sur son sentiment d'efficacité personnelle et sur sa pratique réflexive : « Ce qu'elle disait, pendant la correction, c'était vraiment mes points faibles dans ce que j'écrivais. Elle faisait aussi ressortir mes points forts. Je me disais "OK, Mia, même le professeur voit ça, alors pourquoi toi, tu ne peux pas le voir ?" En même temps, en ayant eu ces commentaires, ça m'a donné plus de confiance : "OK, ça, c'est correct. Je vais le refaire pour mon prochain texte." Ça a aussi paru dans mes notes que ça s'est amélioré et que ça m'a aidé à plus avoir confiance. » (MM-103 : 1)

La remise des copies corrigées en ligne a aussi nécessité une certaine adaptation chez les étudiantes : « C'est sûr que ça ne fonctionne plus pareil : toutes les copies corrigées s'en allaient dans Omnivox. Alors, elles passent inaperçues » (AJ-109 : 2). Ce qu'on comprend des propos d'Audrey, ici, c'est qu'elle n'avait pas le réflexe d'aller voir dans Omnivox si les copies corrigées par ses enseignantes avaient été déposées, montrant ici peu d'intérêt à développer ses compétences grâce aux commentaires formulés. Ça représentait un effort de plus : « Une nouvelle copie corrigée, mais est-ce que tu as envie d'aller la voir la copie ? Ce n'est pas comme si elle est remise directement dans ta face ! » (AJ-11 : 2)

Globalement, les enseignantes ont des stratégies différentes pour remettre les copies corrigées : elles sont parfois remises sur Omnivox, sur Moodle ou sur OneNote. Dans certains cas, il y a un corrigé pour expliquer les

erreurs courantes et donner les bonnes réponses, mais pas toujours. Parfois, les enseignantes rédigent un condensé des erreurs et envoient le document par courriel. Mais les étudiantes font remarquer que, dans tous les cas, il est de leur ressort d'aller sur la plateforme pour consulter les travaux corrigés. Dans d'autres cours, les étudiantes ont la chance de faire une deuxième version de leur travail pour soumettre une meilleure version : « l'enseignante écrit des commentaires qui sont assez utiles, mais des fois, je ne sais pas trop ce que j'aurais dû faire mieux. J'ai souvent des notes comme 85, 80. C'est bon, mais je sais pas trop qu'est-ce que j'aurais pu faire pour avoir 100. C'est quoi qui me manquait et pourquoi j'ai perdu des points et... je sais pas trop. » (KL-90 : 2). Notons, au passage, que la majorité des enseignantes permettent aux étudiantes de garder leur travail corrigé, ce qui n'est pas le cas des professeures d'université ou de certaines enseignantes du collégial qui reprennent la copie après une journée et n'y donnent plus accès. La pratique réflexive est plus difficile dans ce dernier cas de figure parce que les étudiantes n'ont plus accès à ce qu'elles ont bien ou moins bien réussi pour se poser des questions. C'est ce que confirme Mia : « J'y ai accès la journée de mon cours et c'est tout, juste une journée. Puis on revoit nos fautes pendant le cours. Après ça, elle l'enlève et on n'y a plus accès jusqu'à, je ne sais pas, peut-être la fin de la session. Mais je trouve ça un peu plate, parce que je ne peux pas retourner voir mes erreurs. Il faut que je les écrive à l'ordi pendant le cours alors je n'ai pas le temps de comprendre [ce qu'elle explique] parce qu'il faut que je les écrive. Puis là, après ça, il faut que je comprenne après même si je n'ai pas entendu ce que le prof a dit. C'est un peu compliqué. » (MM-54 : 2).

La correction orale, comme la correction écrite, peut non seulement servir à comprendre la correction du travail actuel, mais elle sert aussi à se préparer pour le travail suivant, pour peu que les étudiantes réécoutent leur enregistrement avec un autre angle d'écoute, celui qui ferait en sorte de comprendre comment faire mieux la prochaine fois. « Mais je n'ai jamais réécouté dans le but d'un autre travail, mais moi, c'est que dans mon travail, je garde les commentaires, je corrige aussi les trucs, puis après ça, dans mon prochain travail que j'ai à faire, je pars de ce travail-là. » (AB-110 : 1).

C'est Mia qui indique que la correction orale effectuée par Catherine lui sert de modèle : comme l'enseignante a lu le texte à voix haute et a fait des commentaires au fur et à mesure de sa lecture quant à sa compréhension du

texte, Mia trouve que c'est une bonne façon de comprendre le travail intellectuel fait sur sa copie par son enseignante : « Tu vois sa façon de réfléchir à elle, ses attentes, alors c'est plus facile de comprendre ce que toi, tu as à aller chercher comme objectif » (MM-48 : 2).

La correction faite en groupe aide beaucoup les étudiantes qui sont gênées de poser des questions : « C'est sûr que des fois ils corrigent en grand groupe, donc les gens posent leurs questions, puis ça c'est bien, parce que des fois il y a des gens qui sont gênés de poser leurs questions, comme moi, mais, je ne sais pas, je ne sais pas quoi répondre. » (AJ-113 : 2).

#### **8.4 Importance de l'accompagnement**

Ce qu'on remarque, c'est que les étudiantes comptent beaucoup sur leurs enseignantes pour les aider à réfléchir, que si ces dernières leur posent des questions sur leur organisation ou leurs stratégies d'étude, elles vont faire l'effort de réfléchir pour répondre alors que d'elles-mêmes, elles ne le feraient pas nécessairement. « Dans ma tête, ça aurait été logique que les profs nous encadrent autant, de la même manière, à la première session ou à la deuxième session. On a les mêmes difficultés » (MM-68 : 2). Ce qu'on constate, c'est que Mia a vraiment besoin de ses enseignantes pour y arriver. Les réflexions pour s'en tirer ne viennent pas d'elle.

L'accompagnement dans cette réflexion se fait aussi dans les stages. Mariana, pendant un stage, a demandé à l'éducatrice d'avoir de la rétroaction au fur et à mesure du déroulement de la journée et de faire une mise au point pendant la sieste des enfants : « on avait un petit retour pendant la sieste et durant la journée sur ce qu'elle avait remarqué. J'aimais ça comme ça. » (ML-92 : 2). Même observation du côté d'Isabella : « Ce qu'on fait en stage va nous aider aussi dans notre milieu de travail. Donc, pour moi, c'est important de toujours poser des questions. Ce genre de questions-là, en fait. » (IM-52 : 2). Elle voit donc la personne responsable de son stage comme une enseignante, comme une personne qui va lui apporter de nouvelles connaissances. Sa réflexion l'amène à dire que la classe et le milieu de stage apportent des connaissances différentes parce qu'il s'agit de deux environnements différents.

## 8.5 Apport du QAT

Avant de penser adapter le QAT utilisé en classe pour faire siennes les questions, certaines étudiantes disent qu'elles ne pensent même pas à utiliser le premier QAT au moment des évaluations, indiquant, du même coup, qu'elles ne mettent en œuvre aucune pratique réflexive sur leurs façons d'étudier et d'apprendre. Pourtant, dans le cas de Mia, elle savait que le QAT lui était utile : « En sciences humaines, on a beaucoup de cours où il faut faire des analyses, des gros textes. Par exemple, en démocratie, en histoire, même en économie, on a, des fois, des textes à faire. Ça pourrait totalement m'aider. Je l'utilisais au début de la session pour ces cours-là, puis en philo aussi. Mais bon, c'est sûr qu'au fur et à mesure, j'ai oublié. Mais j'avoue qu'au début de la session, ça m'aidait beaucoup. Surtout en démocratie, ça m'a énormément aidé, le questionnaire. » (MM-32 : 2). Ce qu'on constate, c'est que Mia savait que l'utilisation du QAT lui permettait de faire de meilleurs travaux, mais qu'elle en a oublié l'existence, au fur et à mesure du déroulement de ses études, faisant fi de la pratique réflexive qu'il imposait.

Une pratique réflexive efficace permettrait aux étudiantes de prendre les questions du QAT et les adapter, pour trouver ce qui fonctionne pour elles. C'est ce qu'a fait Uriel quand elle a réalisé qu'elle étudiait pour apprendre la matière, mais pas la façon dont elle pouvait l'appliquer dans des questions d'examen. Les réflexions apportées par le QAT lui ont permis de réfléchir à cela avant qu'il ne soit trop tard, comme le montre cette longue explication : « Dans le QAT, il y avait des questions dans le genre : "Sur quoi tu vas porter ton attention ? Comment vas-tu te préparer au prochain examen ?" C'est là que j'ai sorti, justement, des stratégies que j'avais en tête, que je me disais : "Je pourrais le faire." Retourner revoir mes vieux examens, réécouter des corrections audios. Comme en anglais, on a aussi des corrections enregistrées. D'aller réécouter ça, parce que d'habitude, j'arrive à l'examen, la veille de l'examen, puis je me dis : "J'avais écouté, je m'en rappelle, puis je me rappelle à peu près ça, ça et ça." Mais de m'être dit : "Je vais le faire." Là, je le fais, puis je réalise qu'il y a des affaires que j'avais oublié ou il y avait un truc que j'avais compris, mais que je n'avais pas tant poussé. Puis je n'avais pas réfléchi à la façon dont j'allais le faire à l'examen, comment j'allais l'appliquer. D'avoir cette réflexion-là juste avant l'examen, on dirait que ça débouche de quoi, que cette réflexion-là, je l'aurais eu à la place sur le temps d'examen que j'ai. De l'avoir fait

avant, cette réflexion-là, ça me laisse du temps [à l'examen] pour faire le travail pour vrai. » (UP-40 : 2). Uriel a indiqué que le QAT l'obligeait à se poser des questions : « Est-ce que je veux me mettre encore dans la même situation ? Est-ce que je veux changer les choses ? » (UP-32 : 2). De toute évidence, le QAT lui a été fort utile dans le développement de sa pratique réflexive et, de là, sa maturité d'apprentissage.

Utiliser les questions de la première version du QAT pour les faire siennes sert à développer la pratique réflexive tout au long des études. C'est ce qu'explique Rose : « En fait, les profs n'ont pas demandé de faire le QAT, mais ça devient un réflexe un peu. À force de faire des QAT au cours de nos sessions. Ce n'était pas un réflexe que j'avais nécessairement avant de me demander... La note, ce n'est pas juste un chiffre. » (RL-16 : 2). Ce que Rose explique, c'est qu'elle a intégré les questions du QAT pour les utiliser à d'autres moments, même si les enseignantes n'imposent pas la complétion d'un QAT. Pour Rose, la note est aussi un indicateur de l'efficacité de ses stratégies. Pour certaines étudiantes, les questions posées par le QAT pouvaient sembler inutiles parce qu'elles avaient déjà l'habitude d'effectuer ce travail de réflexion. Ou les réponses qu'elles y donnaient ne permettaient pas de changer leurs façons de faire. Mais elles sont conscientes, étrangement, que le QAT permet aux enseignantes de savoir si les étudiantes font cette réflexion. Il y a quand même une différence entre faire un QAT imposé en classe et en faire un par soi-même, c'est Mariana qui le dit : « Quand c'est obligatoire en classe, ça nous oblige à la réflexion, tandis que quand c'est nous-même, que c'est par nous-mêmes, on choisit ce qu'on veut se poser comme question, faque c'est moins..., je dirais qu'il y a une différence. » (ML-36 : 2).

Au-delà du QAT, les exercices qui en découlent peuvent aider : « l'enseignante de littérature nous fait remplir des tableaux de correction de la langue aussi. On voit quelle erreur revient tout le temps. Si ma ponctuation ne marche pas, la prochaine fois, je vais me concentrer là-dessus » (RL-20 : 2). Ce que Rose explique, c'est ce qui découle de la complétion du QAT. Une fois qu'elle a cerné avoir des difficultés en langue, le tableau qui accompagne le QAT lui permet de constater que c'est la ponctuation qui lui cause problème et d'y travailler, en prévision des travaux subséquents.



Pour que le QAT soit vraiment utile, il est nécessaire de lui octroyer du temps, en classe ou à la maison. Si l'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 aussi quand on oblige les étudiantes à réfléchir. C'est ce que dit Céleste quant au fait que l'enseignante demande aux étudiantes de réfléchir, que ça peut davantage aider que si l'enseignante ne demande rien : « C'est sûr ! Parce qu'on est quand même obligé de le faire puis de donner une certaine réponse aux questions. Donc, c'est sûr qu'il y a une petite analyse qui se fait. Donc, ça peut aider. Mais, je crois que pour en avoir le plus de bienfaits, c'est sûr qu'il ne fallait pas être pressé dans le temps. » (CB-40 : 2). Eleonora et Glory ont fait les mêmes observations : si les enseignantes ne le demandent pas, elles n'ont pas l'instinct de s'en faire un : « En français, ça a jamais été une difficulté alors ça a pas vraiment changé, mais, par exemple, je l'aurais plus fait dans des matières où j'ai plus de difficultés. Si j'avais eu un questionnaire d'attribution causale comme ça dans une matière comme math ou physique, je pense que ça m'aurait plus aidé. Je me serais peut-être mieux préparée pour mes examens » (EG-12 : 2).

## **8.6 Pratique réflexive et métacognition : conclusion**

Nous l'avons déjà dit, il y a des liens très marqués entre la pratique réflexive, les habiletés métacognitives et le développement de la maturité d'apprentissage.

Si l'utilisation du QAT s'inscrivait dans cette mouvance, il était également nécessaire que les étudiantes arrivent à « réfléchir » par elles-mêmes, sans avoir besoin des questions posées par le QAT, ou posées par leurs enseignantes. C'était, dans la première version, le but de la recherche : que l'utilisation du QAT développe ces habiletés de pratique réflexive pour, éventuellement, développer la maturité d'apprentissage.

Comme nous n'avons pas pu suivre les étudiantes dans l'utilisation « forcée » du QAT, nous ne pouvons que constater les efforts qu'elles ont elles-mêmes fait, en cours d'études, pour développer, avec plus ou moins de succès, leur maturité d'apprentissage.

## 9. Le développement de la maturité d'apprentissage ?

Tout est vraiment lié : l'utilisation du questionnaire d'attribution causale oblige les 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. Si les étudiantes obtiennent des succès dans leurs évaluations, cela a un impact sur leur sentiment d'efficacité personnelle et sur leur motivation. Et tout ça contribue, de façon inégale, au développement de la maturité d'apprentissage.

Si on avait à faire une conclusion pour chaque étudiante à propos du développement de la maturité d'apprentissage, quelle serait-elle ?

**Aline (AB)** : Il y a eu un grand cheminement entre les deux programmes : comme elle n'aimait pas le design, elle a eu du mal à développer son SEP, bien qu'elle ne regrette pas ces premières études. En TEE, elle a volontairement choisi de s'améliorer et avait hâte d'appliquer ça dans sa vie.

**Alexie (AF)** : Alexie a toujours été très débordée et a de la difficulté à s'organiser. Mais elle est prête à s'ouvrir et à effectuer des travaux d'équipe une fois à l'université. Elle était même prête à changer d'université pour ne plus faire APP, mais, aux dernières nouvelles, elle va finalement rester à l'UdeM. Elle était donc capable de trouver une solution et la mettre en pratique, ce qui témoigne d'une certaine maturité d'apprentissage.

**Audrey (AJ)** : Le changement de programme lui a été bénéfique. Elle avait échoué quatre fois à son cours de français, mais le QAT l'a amené à se réorganiser. C'est une maturité qu'elle a gagné avec ses cours de la formation générale. Comme il ne lui restait que les cours de sa technique, son programme lui paraissait plus motivant. Elle a parlé de faire un certificat de RH. On a constaté une belle progression entre son premier programme et son programme actuel.

**Aurélie (AL)** : À la fin, elle doute encore son choix vocationnel. Voudrait-elle être enseignante ? Elle n'est pas certaine de vouloir être éducatrice toute sa vie. Comme elle se permet de poser des questions et de laisser de la place aux surprises et au développement, elle fait preuve d'une bonne pratique réflexive et d'une bonne maturité d'apprentissage.

**Céleste** : (CB) : Céleste a fait énormément de progrès sur le lâcher-prise, elle qui était très anxieuse au cégep. Comme elle a été acceptée en biochimie à l'université et qu'elle y a commencé ses cours à l'automne 2021, elle a pu mettre en pratique ce lâcher-prise qui lui était nécessaire.

**Eleonora** (EG) : Le sport est extrêmement important dans sa vie ; même si l'équipe ne s'est pas réunie pendant la pandémie, elle sentait que ses coéquipières vivaient la même chose. On n'a pas eu l'impression que son choix vocationnel (la nutrition) la faisait triper. On avait plus l'impression que c'était un choix qui cadrerait avec ses intérêts sportifs.

**Glory** (GM) : Elle met beaucoup l'accent sur l'organisation au détriment des stratégies d'étude. Elle le dit elle-même : « je n'ai pas de stratégie, mais j'aimerais en avoir ! » Sa gestion du temps en souffre : elle n'est pas capable de travailler le matin, si elle a un rendez-vous en après-midi. Le développement de sa maturité d'apprentissage est conséquemment plus mince, avec, comme conséquence, qu'elle a été une étudiante à contrat la première année (plus de la moitié des cours échoués) alors qu'elle était inscrite en Tremplin-DEC.

**Isabella** (IM) : L'étudiante a développé une certaine maturité d'apprentissage, liée à son âge (31 ans) et au fait qu'elle est responsable d'une famille. Ses études sont importantes, elle veut apprendre, mais elle sait qu'elle est limitée par l'ensemble de sa vie.

**Katelyn** (KL) : Ses stratégies d'étude ont connu un développement important quand elle a réalisé qu'elle n'est pas une « étudiante parfaite », selon ce qu'on croit. Elle ose utiliser une technique inusitée pour étudier : elle s'enregistre et se réécoute. Dans les travaux d'équipe, il faut que la personne aille au même rythme qu'elle. Elle est peu capable de voir que le travail d'équipe est un outil dans l'apprentissage.

**Mariana** (ML) : Elle doute de son choix vocationnel, mais elle sait qu'elle veut contribuer au développement des enfants. Pour l'instant, elle va terminer son DEC en TEE. Elle a beaucoup appris sur ce qui fonctionne pour elle pendant la pandémie. Comme travailler chez elle est difficile, elle prend les moyens pour aller ailleurs.

**Mia** (MM) : Mia est passée par toutes les émotions au cours de ses études collégiales. Au début, elle était peu motivée par ses cours en ligne et attendait beaucoup de ses enseignantes, comme si elle n'allait jamais y arriver toute seule. Le retour en classe en deuxième année l'a beaucoup aidé, d'autant plus qu'elle a trouvé son plan de carrière. Une fois qu'elle a fait ce choix, sa motivation a grimpé en flèche et l'a amené à se poser de meilleures

questions pour gérer ses apprentissages. Elle préfère l'étudiante qu'elle est maintenant à celle qu'elle était au début de ses études collégiales.

**Uriel** : Uriel a une maturité d'apprentissage très développée, à la fois au cégep et à l'université. Il pratique le lâcher-prise avec succès et de plus en plus, dans plusieurs sphères de sa vie. Il utilise des techniques pour rentabiliser son temps d'étude en ayant téléchargé des applis utiles sur son téléphone. Il est conscient de l'inutilité d'étudier s'il maîtrise la matière. Il réussit à avoir un bel équilibre de vie.

## **10. La figure, version 2**

Au début de cette section sur le développement de la maturité d'apprentissage, nous avons présenté la première version de la figure du développement de la maturité d'apprentissage (figure 8).

À la lueur de tout ce que nous venons de présenter, il convient de présenter la deuxième version de la figure (figure 13).

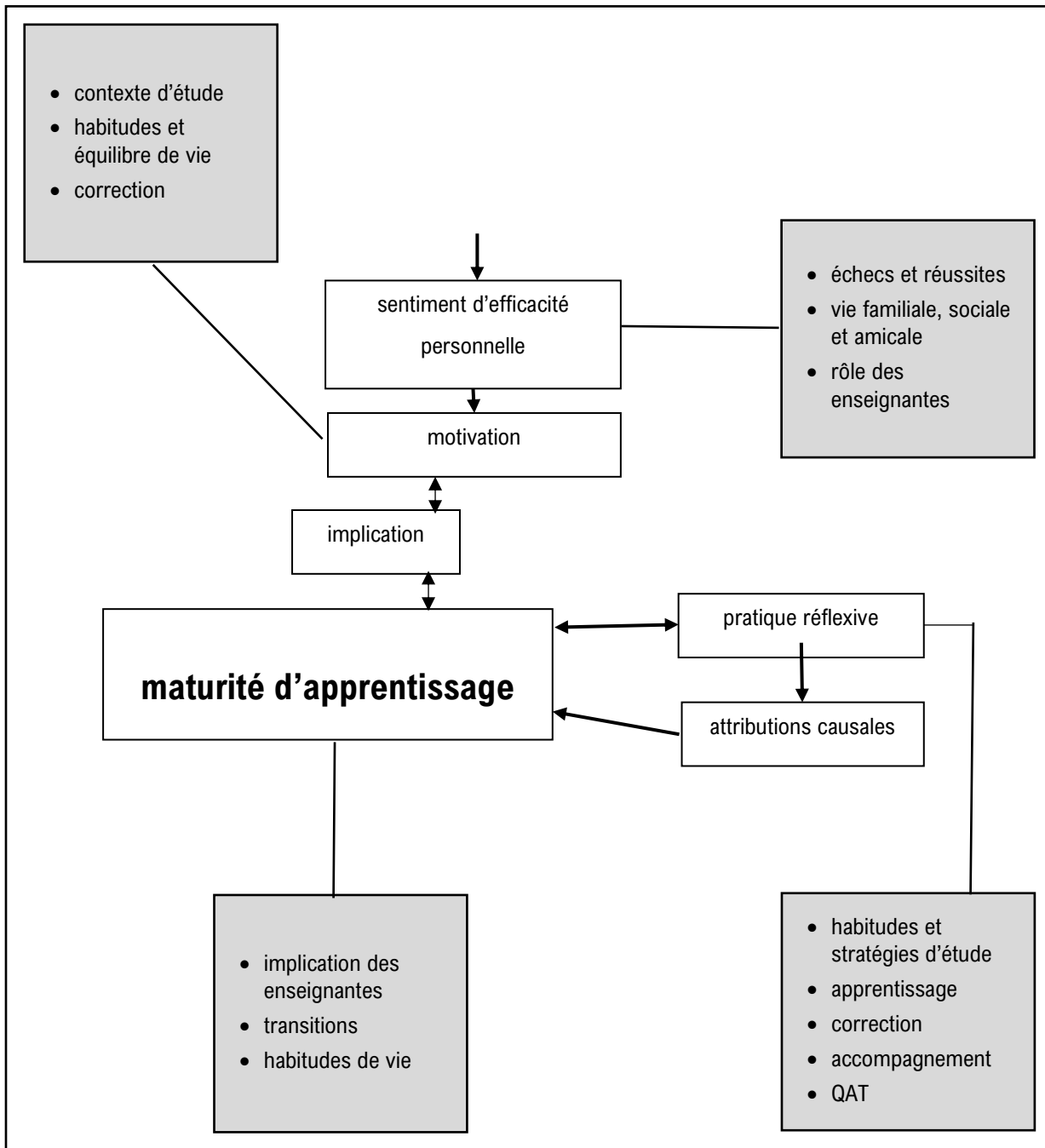


Figure 13. Modèle révisé du développement de la maturité d'apprentissage

Ce que nous voyons, dans cette seconde version du modèle, c'est l'ajout des sections explicatives pour les quatre observations que nous avons mené sur la maturité d'apprentissage, la motivation, le sentiment d'efficacité personnelle et la pratique réflexive. Chaque boîte en grisé représente les sections que nous avons expliqué dans

les pages précédentes. Pour ces raisons, nous croyons cette deuxième version du modèle beaucoup plus complète et plus représentative de l'ampleur du développement de la maturité d'apprentissage.

## 11. En guise de conclusion

Les enseignantes ont créé, dans le cadre du groupe de travail, des questionnaires d'attribution causale à utiliser en classe, puis les étudiantes ont été invitées à les utiliser, de façon à aider ces dernières à développer leur maturité d'apprentissage. Cette maturité, et c'est le moins qu'on puisse dire, est extrêmement variable d'un individu à l'autre, d'une situation à l'autre. À travers le développement du sentiment d'efficacité personnelle et la motivation scolaire, les étudiantes ont développé leur maturité d'apprentissage en faisant appel aux exigences demandées par le questionnaire d'attribution causale et la pratique réflexive qui était nécessaire.

Quelques nuances s'imposent ici, avant la grande conclusion : les étudiantes dans le programme de sciences humaines (programme préuniversitaire) ont souvent moins de motivation et de maturité d'apprentissage que les étudiantes en techniques, comme c'était le cas de Mia, bien qu'on ait observé une grande évolution de son arrivée à son départ du cégep. Il faut aussi ajouter que la différence entre les sciences humaines au secondaire et les sciences humaines au collégial sont beaucoup plus grandes que les sciences de la nature au secondaire et au cégep. Les étudiantes qui ont choisi un profil « humain » au secondaire n'ont jamais connu de cours de sociologie, d'anthropologie, de politique, d'économie ou de psychologie où beaucoup d'apprentissages passent par la lecture et la rédaction de longs travaux, alors que les cours de sciences au secondaire (biologie, chimie ou sciences physiques) ressemblent davantage à ce qui se fait au cégep (Lévesque, 1991). On peut comprendre que les étudiantes de sciences humaines soient alors plus déstabilisées par le passage secondaire-collégial, d'autant plus que le programme de sciences humaines accepte plus souvent des étudiantes dont le choix vocationnel n'est pas encore clair. Cinq des six étudiantes en sciences de la nature que nous avons suivi étaient inscrites dans le programme du baccalauréat international. Comme ce programme comporte des critères d'évaluation liés à une certaine pratique réflexive, elles ont peut-être développé plus rapidement leur maturité d'apprentissage, l'utilisation

du QAT ne faisant que corroborer les questions qu'elles se posaient déjà. Par ailleurs, les étudiantes qui nous ont dit avoir fait le programme international au secondaire avaient aussi développé un peu plus cette capacité d'introspection à leur arrivée au cégep.

Il est aussi peut-être normal que les étudiantes inscrites dans les programmes de techniques aient développé une certaine maturité étant donné le choix des études qui les mène sur le marché du travail, et non dans d'autres programmes d'études nécessaires pour exercer leur métier. Les étudiantes de sciences de la nature, dans leur cas, font généralement preuve d'une bonne maturité d'apprentissage qui se peaufine avec le temps : les nécessaires bonnes notes et l'importance de la cote R pour être admises dans des programmes contingentés les force peut-être à constater plus rapidement les façons de faire qui leur sont utiles et efficaces.

Maintenant, à la lueur de toutes les rencontres que nous avons menées, il convient de tirer quelques conclusions sur le sujet, ce que nous ferons après le chapitre suivant.





## Chapitre V

### retombées et communications

---

Une recherche n'a de sens que si elle produit des données qui mènent à une réflexion quelconque dans le milieu auquel elle est destinée.

Depuis le début de cette recherche, à l'automne 2019, nous avons effectué plusieurs communications de plusieurs ordres en lien avec cette recherche, et cela même si les résultats n'étaient pas encore connus. Comme nous l'avons écrit dans un article : « 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 » (Roberge, 2021, p. 11)

La contribution de cette recherche dépasse largement les limites du Cégep André-Laurendeau puisque le développement de la maturité d'apprentissage touche toutes les étudiantes et les étudiants, quels qu'ils soient.

On peut aussi penser, plus largement, que la nature même de cette recherche s'inscrit dans les plans institutionnels de réussite donc se sont doté les différents collèges du Québec (Fédération des cégeps, 2002), que ce soit dans la transition secondaire-collégial, dans le développement de l'autonomie des étudiantes et étudiants ou dans la formation continue des enseignantes et enseignants.

## 1. Enseignement

Nos tâches de chargée de cours, à la faculté des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Montréal (UQAM), dans le programme court en pédagogie de l'enseignement supérieur (PCPES) et à la faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal, dans le microprogramme en enseignement postsecondaire, nous ont déjà permis de parler de l'existence du questionnaire d'attribution causale et de son utilité pour développer la maturité d'apprentissage chez les étudiantes et étudiants dans différents cours que nous donnons, notamment le DDD 7602-Modèles et stratégies d'enseignement au postsecondaire et le DDD828F-Didactique de la formation générale au collégial : français et littérature (UQAM), ainsi que le PPA6075-Processus d'apprentissage en enseignement supérieur et le PLU6038-Enseigner à l'université aujourd'hui (UdeM).

Nous avons également accompagné monsieur Olivier Lalonde, enseignant de géographie au Collège Montmorency, pour une activité dirigée dans le cadre de son DESS en éducation du programme Performa (Université de Sherbrooke). Inspiré par une communication que nous avons présentée au Collège Montmorency, il a souhaité instaurer un questionnaire d'attribution causale dans le premier cours de géographie du programme de sciences humaines à l'hiver 2022. Nous l'avons accompagné dans la mise en place des activités liées à l'implantation du QAT et nous avons assisté à la présentation qu'il en a fait au colloque de l'Association québécoise de pédagogie collégiale (AQPC), en juin 2022.

Les enseignantes qui ont participé à la recherche continuent d'utiliser le QAT dans leur enseignement et en font la promotion auprès de leurs collègues. On peut ainsi raisonnablement penser que le QAT, par les effets positifs qui en découlent, pourra s'implanter dans plusieurs cours. Avec les conclusions que nous avons tiré de la recherche (présentées dans la conclusion qui suit), nous croyons que l'utilisation du QAT devrait se généraliser et nous ferons tout en notre possible pour faire connaître le QAT et ses retombées.

## 2. Communications

Nous avons effectué quelques communications sur des sujets en lien avec cette recherche ces dernières années.

En juin 2020, Catherine Arvisais-Castonguay et Myrella Bergeron-Prévost, deux enseignantes qui ont participé à la recherche, devaient présenter le fruit de leur travail au colloque de l'AQPC. Le titre de la communication qu'elles ont proposé, « Lire, réfléchir, pratiquer et échanger », faisait référence au travail effectué à l'automne 2019 par les cinq enseignantes du groupe de travail, du plaisir qu'elles avaient eu à être « obligées » de lire, de partager leurs observations et de construire leur QAT, sachant que tout ce travail allait leur servir à la session suivante, au moment de l'implantation du QAT dans leurs cours. Ce qu'elles voulaient faire ressortir, dans leur atelier, était qu'on accorde bien peu de temps aux enseignantes et enseignants pour qu'ils puissent échanger et se perfectionner dans le cadre de leurs fonctions. Comme elles avaient été libérées d'une partie de leur tâche d'enseignement pour le faire, elles voulaient faire savoir au réseau collégial que ces rencontres leur avaient été très bénéfiques et qu'il serait plus que pertinent que les collèges favorisent la mise en place de moments privilégiés pour discuter et échanger, pour ainsi contribuer à la formation pédagogique des enseignantes et enseignants.

Malheureusement, la COVID ayant frappé en mars 2020, le colloque de l'AQPC a été annulé et elles n'ont pas pu présenter leur communication.

En mars 2021, nous avons enregistré un balado pour Marie-Claude Bastien, enseignante au Collège Montmorency et chargée de cours à Performa. Nous avons discuté avec elle de l'importance des attributions causales dans la responsabilisation des étudiantes et étudiants dans leur apprentissage. Le balado s'adressait aux enseignantes et enseignants du Collège Montmorency inscrits à la maîtrise en enseignement collégial de Performa (UdeS).

À la demande de Stéphanie Carle, conseillère pédagogique au Collège Montmorency, et de Lisa Tremblay, conseillère pédagogique au Collège Ahuntsic, nous avons présenté une communication en ligne sur l'utilisation du

questionnaire d'attribution causale pour aider les étudiants à devenir de meilleurs apprenants. La formation, en ligne, a eu lieu le 16 mars 2021 et a regroupé des participants du Cégep du Vieux-Montréal, ainsi que du Collège Montmorency et du Collège Ahuntsic.

En juin 2021, nous avons présenté une communication au colloque de l'AQPC. La présentation, qui avait pour titre « Aider les étudiants à devenir de meilleurs apprenants : l'expérience de l'utilisation du questionnaire d'attribution causale », s'est déroulée en ligne. Une bonne soixantaine de participantes et participants étaient présents pour discuter des façons de rendre les élèves actifs dans leurs apprentissages. Comme la recherche n'était pas encore terminée, nous n'avons pas fait part des résultats, mais uniquement la théorie qui sous-tend l'utilisation d'un QAT pour amener les étudiantes et étudiants à être de meilleurs apprenants.

En juin 2022, nous avons présenté une autre communication au colloque de l'AQPC, en présence, au Collège Montmorency : « Apprendre à apprendre : comment développer sa maturité d'apprentissage ». Cette fois, nous étions avec Elio Desbiens et Justine Schwartz, nos assistantes de recherche. Au début de la présentation, pendant quelques minutes, nous avons expliqué le déroulement de la recherche, puisque celle-ci est maintenant terminée. Par la suite, nous avons laissé la parole à Justine et Elio qui ont présenté, pendant une bonne cinquantaine de minutes, une partie des résultats de la recherche : comment la connaissance des attributions causales, le sentiment d'efficacité personnelle et la motivation jouent sur le développement de la maturité d'apprentissage des étudiantes qui ont participé à la recherche. Nous étions très fière de la présentation faite par nos assistantes : elles ont su aller à l'essentiel de façon claire et efficace. La centaine de personnes présentes a été impressionnée par l'aplomb et les compétences communicatives des deux assistantes et le leur a fait savoir par des applaudissements nourris à la fin de leur présentation. Il va sans dire que leur sentiment d'efficacité personnelle s'en trouvait fort bien après cette présentation ! Nous avons eu, comme à l'habitude, des demandes de quelques participantes à venir présenter cette communication dans leur collège à l'automne, ce que nous ferons avec plaisir.

En prévision de la communication au colloque de l'AQPC, nous avons effectué une « pratique » avec Justine et Elio au Cégep André-Laurendeau. Nous avons présenté la communication aux enseignantes qui avaient participé à la recherche et implanté le QAT dans leurs cours, ainsi qu'aux membres du bureau de la Recherche et de l'innovation (bRI), Marion Mathieu et Enrico Agostini Marchese. Le fait de présenter devant un public restreint a rassuré Justine et Elio quant à leurs capacités à présenter devant une centaine de personnes, mais a surtout permis aux enseignantes de prendre connaissance des résultats sur ce que l'implantation du QAT avait suscité comme réflexions chez leurs étudiantes et étudiants.

Il est prévu que nous fassions une présentation des résultats de notre recherche au Cégep André-Laurendeau au cours de la prochaine année. Le bRI fait connaître aux employées et employés du Cégep les recherches des membres du personnel. Nous ne savons pas encore à quel moment nous ferons la présentation, mais nous savons qu'elle devrait avoir lieu.

### **3. Publications**

Deux publications sur le sujet de la recherche ont déjà eu lieu. Un article rédigé par Catherine Arvisais-Castonguay a été publié dans la revue *Pédagogie collégiale* en 2020 : « Lire pour se développer professionnellement. Une habitude à intégrer dans sa routine de travail ». Dans cet article, Catherine Arvisais-Castonguay a parlé de l'importance de la lecture dans la formation continue des enseignantes et enseignants, en lien avec les travaux effectués par le groupe de travail de la recherche.

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

Nous avons rédigé un article pour la même revue en 2021 : « La maturité d'apprentissage : comment la susciter chez nos étudiants ? », après les premières entrevues de groupe menées dans le cadre de la recherche. Les réponses à certaines questions que nous avons posé à une groupe d'étudiantes nous avaient laissé perplexe et nous voulions, déjà, susciter la réflexion chez le lectorat de *Pédagogie collégiale*.

Roberge, Julie. (2021). La maturité d'apprentissage : comment la susciter chez nos étudiants ? *Pédagogie collégiale*, vol. 33, n° 3, 11-16.

D'autres articles sont en préparation. Nous avons l'intention de faire un article de vulgarisation scientifique à partir des résultats de la recherche pour la revue *Pédagogie collégiale*, et un article scientifique que nous voulons soumettre à la *Revue des sciences de l'éducation* au cours de l'automne.

Toutefois, les articles en préparation qui nous stimulent le plus sont ceux qui seront rédigés par Elio Desbiens et Justine Schwartz pour la revue *Pédagogie collégiale* qui souhaite faire une plus grande part aux étudiantes et étudiants du collégial. Nos assistantes ont deux projets d'article, dont un qui est déjà bien avancé. Un premier article traitera de l'impact de leur participation à une recherche sur leur propre motivation, leur sentiment d'efficacité personnelle et leur maturité d'apprentissage. Qu'ont-elles appris de cette expérience d'analyse de ce que les étudiantes et étudiants ont exprimé ? Il s'agit d'un genre de « métaregard » sur leur expérience d'assistantes de recherche.

Le second article sera présenté sous forme de dialogue, qui est aussi une rubrique de la revue *Pédagogie collégiale*. Justine et Elio souhaitent établir ce dialogue avec deux participantes à la recherche afin de présenter les deux points de vue : qu'est-ce que ça donne de participer à une recherche, à la fois comme participantes et comme assistantes ?

Ces articles devraient être terminés à l'automne pour une publication éventuelle.

#### **4. Autre retombée**

Une autre retombée de cette recherche est venue du champ gauche. Marise Lachapelle, coordonnatrice à la recherche du Cégep André-Laurendeau, a suggéré à David Beaulieu, enseignant en Technologie du génie physique (TGP), de nous contacter afin de faire une demande de subvention au PAREA pour documenter l'enseignement du *wicked problem* en situation authentique en Technologie du génie physique et son impact sur la motivation et l'engagement des étudiants. Concrètement, la recherche permettra de documenter l'impact de la construction d'une station météo par les étudiantes et étudiants de TGP pour mesurer la fonte des glaciers et en mitiger les conséquences sur la motivation et l'engagement des étudiants, afin de les mener à la réussite de leur programme.

La recherche s'inscrit dans l'enseignement des *wicked problems*, des problèmes mal définis et plus grands que nature, comme sujet d'intérêt pour les étudiantes et étudiants. Ici, le choix des changements climatiques n'est pas anodin : les jeunes adultes sont préoccupés par l'état de la planète et l'environnement, et leur permettre de participer à une recherche sur le sujet pourra sûrement contribuer à leur motivation. La demande de subvention, déposée en janvier 2022, a reçu le financement demandé pour les trois prochaines années, de septembre 2022 à aout 2025.





## Conclusion

---

Rappelons que cette recherche poursuivait, au départ, un objectif qui était de documenter le rôle du questionnaire d'attribution causale comme stratégie permettant aux étudiants d'être autonomes dans leurs apprentissages en développant une pratique réflexive.

Cet objectif était accompagné de trois objectifs particuliers : 1) Amener les étudiants à utiliser le questionnaire d'attribution causale de façon encadrée, puis autonome, lors d'évaluations en classe ; 2) Observer si les étudiants font des changements dans leurs façons de se préparer aux évaluations ; 3) Observer les changements faits et voir, avec les étudiants, si ces changements sont efficaces et produisent les résultats souhaités par les étudiants.

La pandémie de COVID-19 qui sévit depuis le printemps 2020 nous a obligé à revoir l'objectif principal et les sous-objectifs, étant donné l'enseignement à distance qui a prévalu de mars 2020 à septembre 2021.

Ainsi, l'objectif principal a été modifié. Il est devenu : **documenter le développement de la maturité d'apprentissage, entre autres par l'utilisation du questionnaire d'attribution causale.**

Ce qu'on constate, c'est que le questionnaire d'attribution causale, qui était la clé vers le développement de la pratique réflexive des étudiants, devient dans le nouvel objectif, une des façons de développer leur maturité d'apprentissage.

Le premier sous-objectif a légèrement changé. Comme il n'a pas été possible de constater si les étudiants utilisaient le QAT de façon autonome, le nouveau sous-objectif a laissé tomber cette particularité : **1) Amener les étudiants à utiliser le questionnaire d'attribution causale de façon encadrée lors d'évaluation en classe.**

Les deuxième et troisième sous-objectifs restent les mêmes, dans la mesure où l'objectif principal a relégué l'utilisation du QAT comme une des approches qui peut favoriser le développement de la maturité d'apprentissage : **2) Observer si les étudiants font des changements dans leurs façons de se préparer aux évaluations ; 3) Observer les changements faits et voir, avec les étudiants, si ces changements sont efficaces et produisent les résultats souhaités par les étudiants.**

Le sous-objectif 1 a été totalement atteint : les enseignantes qui ont participé à la recherche ont créé un questionnaire d'attribution causale que les étudiantes ont utilisé dans leurs cours, de façon obligatoire. Certaines enseignantes ont même imposé l'utilisation du QAT une deuxième fois dans le cadre de leurs cours, de façon à guider les étudiantes dans le développement de leur maturité d'apprentissage.

Quant aux sous-objectifs 2 et 3, il est plus difficile d'en mesurer l'atteinte parce qu'il aurait fallu comparer avec la session d'implantation du QAT pour observer si des changements sont survenus. L'idée même de « changement » supposait que l'on comparait les résultats entre eux. Néanmoins, ce que nous avons pu observer révèle des modifications, mineures ou majeures selon les étudiantes, dans leur sentiment d'efficacité personnelle et leur motivation, deux concepts-clés qui mènent au développement de la maturité d'apprentissage. Les étudiantes des programmes techniques et celles qui étaient rendues à l'université à l'automne 2021, dernière session de la collecte de données, ont montré la plus grande maturité d'apprentissage, au fur et à mesure du déroulement de leurs études. La totalité des étudiantes a montré une certaine évolution dans ses façons de se préparer aux différentes évaluations, mais cette évolution est très variable d'une étudiante à l'autre, pour des raisons qui sont difficiles à regrouper, bien que nous ayons tenté de le faire dans l'analyse que nous avons présenté au chapitre IV.

Ce que nous avons également constaté, c'est que la maturité d'apprentissage ne se développe pas d'elle-même, ni même uniquement par les étudiantes : ces dernières ont besoin d'un encadrement, le plus souvent par les enseignantes, pour y arriver. Pour ce faire, parmi les suggestions formulées par les étudiantes pour aider à leur réussite, mentionnons, au passage :

- A) Toutes les stratégies qui peuvent être efficaces pour favoriser la transition secondaire-collégial;
- B) L'enseignement de stratégies d'étude dans tous les cours puisqu'étudier la physique ne requiert pas les mêmes habiletés qu'étudier la philosophie, par exemple;
- C) La création d'un cours pour favoriser le passage secondaire-collégial, cours où on enseignerait différentes stratégies que les étudiantes pourraient tester ou on donnerait des informations un peu plus triviales, mais essentielles, comme la compréhension d'un horaire et l'organisation des 15 semaines de la session ;
- D) Dans ce cours nouvellement créé – ou ailleurs : l'enseignement de stratégies de lecture ou de prise de notes ;
- E) L'encadrement différent s'il s'agit d'un cours à distance ou d'un cours en présence <sup>16</sup>;
- F) L'utilisation d'un questionnaire d'attribution causale dans tous les cours, surtout en première session ;
- G) Des explications sur la nécessité de relativiser les évaluations et les apprentissages ;
- H) Des travaux corrigés de façon aidante et remis aux étudiantes et étudiants ;
- I) L'importance de développer un sentiment d'appartenance à son programme ou à son cégep ;
- J) Des explications sur différents moyens d'avoir une vie équilibrée, de continuer à voir ses amis, de privilégier le sommeil ;
- K) Faire une place à toutes les intervenantes et intervenants qui peuvent aider les étudiantes et étudiants à développer leur SEP, leur motivation et leur maturité d'apprentissage : pensons aux différents services d'aide, mais aussi aux bibliothécaires, aux professionnels ou aux différents techniciens.

Dans les suggestions formulées par les étudiantes tout au long de la recherche, une nous a interpellé particulièrement, notamment parce qu'elle a été formulée par plusieurs étudiantes : l'instauration d'un QAT évolutif tout au long des études. Ce QAT serait d'abord imposé en première session avec des questions obligatoires à compléter, puis un QAT allégé de session en session, mais toujours obligatoire, serait encore imposé dans les

---

<sup>16</sup> On peut quand même se souhaiter, collectivement, de ne jamais avoir à revivre les 18 mois d'enseignement à distance dans le cadre d'une pandémie mondiale.

cours. La création de ce QAT évolutif obligerait les enseignantes d'un même programme à travailler en équipe afin que le QAT reflète l'évolution des étudiantes au fur et à mesure du déroulement des études. Au départ, nous avons un peu souhaité mettre en place ce genre de réflexion dans cette recherche, mais de constater que les besoins ont été exprimés par les étudiantes nous conforte un peu dans notre désir de faire du QAT un instrument incontournable dans l'apprentissage au collégial. Ce qui nous semble également essentiel est la formation des enseignantes et enseignants quant au développement de la maturité d'apprentissage des étudiantes et étudiants. Les collègues ont la responsabilité de former le corps enseignant à la pédagogie et à la didactique disciplinaire dans le cadre de la formation continue. Notre recherche, comme les autres, fait ressortir des résultats que les collègues doivent faire connaître auprès de leurs employés, les enseignantes et enseignants au premier plan. Les étudiantes et étudiants qui ont participé à la recherche ont tellement fait ressortir leur besoin d'être accompagnés dans leurs apprentissages que les cégeps ne peuvent pas les ignorer. Malgré la formation disciplinaire des enseignantes et enseignants, il est primordial que les collègues imposent des formations pédagogiques pour faire des enseignants des personnes qui travaillent réellement à l'apprentissage – et à la réussite – des étudiantes et étudiants dont ils ont la responsabilité. Le développement du sentiment d'efficacité personnelle, de la motivation et de la maturité d'apprentissage ne se fait pas tout seul, on l'a vu. Les collègues, comme les enseignantes et enseignants, ont des responsabilités à assumer.

Finalement, est-ce que le QAT permet ou aurait permis d'aider à développer la maturité d'apprentissage chez les étudiants de niveau collégial ? L'utilisation du questionnaire d'attribution causale, d'abord de façon obligatoire dans les cinq cours ciblés, par les enseignantes qui ont fait partie de la recherche, a montré que les étudiantes, en général, réfléchissaient peu aux tenants et aux aboutissants de leurs succès ou de leurs échecs dans leurs études collégiales. Néanmoins, certaines étudiantes avaient déjà développé des stratégies d'étude efficaces qu'elles ont su adapter à la fois aux études collégiales, mais aussi aux études collégiales à distance. Ce qu'on constate aussi, c'est qu'avec un encadrement venant des enseignantes, elles arrivent à développer des habiletés à la pratique réflexive qui aura un impact sur leur maturité d'apprentissage. Comme cet encadrement est étroitement lié à l'utilisation du QAT en classe, nous pouvons affirmer que le QAT permet de développer la maturité d'apprentissage

chez les étudiantes, dans la mesure où il est fait avec sérieux et honnêteté, et que les enseignantes s'en servent pour amener leurs étudiantes à réfléchir, à se projeter dans le futur (et le futur immédiat) et qu'elles les encadrent pour faire de leur passage au collégial un moment riche en apprentissages.

Nous avons présenté, dans le premier chapitre, la problématique qui a mené à cette recherche. Le chapitre II a fait état des théories convoquées : le sentiment d'efficacité personnelle, la motivation scolaire, la maturité d'apprentissage et la pratique réflexive. Nous avons présenté la méthodologie de la recherche dans le chapitre III. Le chapitre IV, quant à lui, a fait état de l'analyse des données que nous avons recueilli pendant les 28 mois de collecte de données. C'est dans le petit chapitre V que nous avons présenté les retombées de la recherche.

Cette recherche, menée dans des conditions déstabilisantes à cause de la pandémie de COVID-19, de la quarantaine obligatoire, de l'enseignement en présence, à distance, puis de retour en présence, nous a quand même permis de conclure que le questionnaire d'attribution causale est un outil fort utile pour aider les étudiantes à développer leur maturité d'apprentissage, tout en ayant un impact sur leur sentiment d'efficacité personnelle, leur motivation, grâce, entre autres, à la pratique réflexive. Nos objectifs sont atteints.



## Médiagraphie

---

- Arvisais-Castonguay, Catherine. (2020). Lire pour se développer professionnellement : une habitude à intégrer dans sa routine de travail. *Pédagogie collégiale*, vol. 33, n° 4, 11-16.
- Astolfi, Jean-Pierre. (2015). *L'erreur, un outil pour enseigner*. Paris : ESF.
- Bandura, Albert. (2003). *Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle*. Paris; de Boeck.
- Barbeau, Denise, Angelo Montini et Claude Roy. (1997a). *Tracer les chemins de la connaissance*. Montréal : AQPC.
- Barbeau, Denise, Angelo Montini et Claude Roy. (1997b). *Sur les chemins de la connaissance*. Montréal : AQPC.
- Bardin, Laurence. (2003). *L'Analyse de contenu*. Paris : PUF.
- Bélanger, Marie-France, Sylvie Bessette, Hélène Grenier et Guy Lemire. (2005). *L'engagement dans les études : une réalité plurielle*. Sherbrooke : Cégep de Sherbrooke.
- Bélec, Catherine. (2016). La rétroaction multitypes. *Pédagogie collégiale*, vol. 29 n° 2, p. 2026.
- Bélec, Catherine. (2017). Pourquoi évaluer?. *Pédagogie collégiale*, vol. 30, n° 4, 10-16.
- Bélec, Catherine. (2018). L'importance de la motivation pour le développement de la métacognition, de l'apprentissage autorégulé et de l'autonomie. *Pédagogie collégiale*, vol. 31, n° 4, 15-21.
- Bessette, Sylvie. (1998). La diversité dans les classes : des enseignements de l'éducation aux adultes. *Pédagogie collégiale*, vol. 11, n° 4, 6-9.
- Boucher, Jean-Philippe. (2021). 10 recommandations pour une rétroaction audiovidéo efficace. *Pédagogie collégiale*, vol. 34, n° 4, 20-25.
- Cabot, Isabelle. (2017). *Application et évaluation du feedback audiovidéo personnalisé*. Rapport PAREA. Saint-Jean-sur-Richelieu: Cégep de Saint-Jean.
- CAPRES (2018) Santé mentale des étudiants collégiaux et universitaires. Repéré à : <http://www.capres.ca/dossiers/sante-mentale-etudiants-collegiaux-universitaires>
- Chrétien-Guillemette, Karine et Martine Peters. (2010). L'évaluation en classe de français grâce aux technologies. *Québec français* 199, 58-59.
- Conseil supérieur de l'éducation (CSE). (2018). *Évaluer pour que ça compte vraiment. Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation, 2016-2018*. Québec: Gouvernement du Québec.

- Conseil supérieur de l'éducation. (2008). *Au collégial – l'engagement de l'étudiant dans son projet de formation : une responsabilité partagée entre les acteurs de son collège*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Côté, France. (2014). *Construire des grilles d'évaluation descriptives au collégial*. Montréal : PUQ.
- DeKetele, Jean-Marie. (2010). Ne pas se tromper d'évaluation. *Revue française de linguistique appliquée*, vol.15 n° 1, 25-37.
- Deslauriers, Jean-Pierre. (1991). *Recherche qualitative. Guide pratique*. Montréal : Chenelière McGraw Hill.
- Fédération des cégeps. (2002). *Avis sur le projet de loi 123*. Montréal : Fédération des cégeps.
- Fernandez, Nicolas. (2015). Évaluation et motivation, un couple gagnant pour soutenir l'apprentissage. Dans Julie-Lyne Leroux (dir.) *Évaluer les compétences au collégial et à l'université : un guide pratique*. Montréal : AQPC, collection Performa. 479-500.
- Fournier-Plouffe, Magalie. (2019). Réduire l'anxiété de performance au collégial. *Pédagogie collégiale*, vol. 32, n° 2. 3-9.
- Gaudreau, Louise. (2011). *Guide pratique pour créer et évaluer une recherche scientifique en éducation*. Montréal : Guérin.
- Gaudreau, Nancy. (2013). Sentiment d'efficacité personnelle et réussite scolaire au collégial. *Pédagogie collégiale*, vol. 26 n° 3, 17-20.
- Gouvernement du Québec. (2018). Guide des subventions 2019-2020. Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA). Québec : Gouvernement du Québec.
- Halté, Jean-François. (1984). L'annotation des copies, variété ou base du dialogue pédagogique. *Pratiques*, 44. 61-69.
- Hétu, Michaël. (2019). Évaluer pour soutenir l'apprentissage. *Pédagogie collégiale*, vol. 32 n° 4, 3-11.
- Howe, Robert. (2017). La traversée narcissique chez certains enseignants. Repéré à : [http://www.lescegeps.com/pedagogie/approches\\_pedagogiques/la\\_traversee\\_narcissique\\_chez\\_certains\\_enseignants](http://www.lescegeps.com/pedagogie/approches_pedagogiques/la_traversee_narcissique_chez_certains_enseignants)
- Huberman, A. Michael et Matthew B. Miles. (1991). *Analyse des données qualitatives*. Bruxelles : De Boeck.
- International Baccalaureate. (2019). Les approches de l'apprentissage. Repéré à [https://resources.ibo.org/pyp/subject-group/Teacher-support-materials/works/pyp\\_11162-55320?lang=fr](https://resources.ibo.org/pyp/subject-group/Teacher-support-materials/works/pyp_11162-55320?lang=fr)
- Kozanitis, Anastasis, Diane Leduc et Isabelle Lepage. (2018). L'engagement cognitif au collégial. Une analyse exploratoire des liens entre ses dimensions. *Pédagogie collégiale*, vol. 31, n° 4, 22-27
- Lafleur, Thérèse. (2019). Le SPEC, un levier pour la réussite. Montréal : Fédération des cégeps. Repéré à : [http://lescegeps.com/pedagogie/apprentissage\\_et\\_reussite\\_scolaire/le\\_spec\\_un\\_levier\\_pour\\_la\\_reussite](http://lescegeps.com/pedagogie/apprentissage_et_reussite_scolaire/le_spec_un_levier_pour_la_reussite)
- Langevin, Louise. (2014). L'exposé interactif, un exposé centré sur l'apprentissage des étudiants. Dans Ménard, Louise et Lise St-Pierre, Lise. (dir.) *Se former à la pédagogie de l'enseignement supérieur*. Montréal : AQPC, collection Performa, p. 58-80.
- Lavoie, Carole. (2021). *La réussite au cégep : regards rétrospectifs et prospectifs*. Montréal : Fédération des cégeps.
- Legendre, Raynald. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal : Guérin.
- Lévesque, Mireille. (1991). L'évolution de l'effectif étudiant au collégial au cours des années 80 [au Québec]. *Pédagogie collégiale*, vol. 4, n° 4, 23-28.



- Lison, Christelle et Chrystelle St-Laurent. (2015). Développer la pratique réflexive des étudiants pour soutenir leur autoévaluation. Dans Julie-Lyne Leroux (dir.) *Évaluer les compétences au collégial et à l'université : un guide pratique*. Montréal : AQPC, collection Performa. 311-334.
- Marcotte, Serge. (1993). *Les dimensions intrinsèques et extrinsèques du feed-back pédagogique : essai de modélisation*. Mémoire de maîtrise en psychopédagogie. Université de Montréal.
- Masson, Steve. (2016). Comment étudier? Perspective de la neuroscience. Repéré à : <http://rire.ctreq.qc.ca/2016/05/comment-etudier-neuroscience/>
- Mayer, Robert et Francine Ouellet. (1991). *Méthodologie de recherche pour les intervenants sociaux*. Montréal : Gaëtan Morin.
- Mazza, Stéphanie. (2016). Dormir pour apprendre. *Cahiers pédagogiques* 527. Repéré à : <http://www.cahiers-pedagogiques.com/dormir-pour-apprendre>
- Ménard, Louise et Lise St-Pierre. (2014). *Se former à la pédagogie de l'enseignement supérieur*. Montréal : AQPC, collection Performa.
- Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (MEESR). (2015). *Statistiques – Obtention d'une sanction des études collégiales, ensemble du réseau collégial*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Normand, Louis. (2017). L'apprentissage actif. Une question de risques...calculés. *Pédagogie collégiale*. vol. 31 n° 1, 5-12.
- Ouellet, André. (1983). *L'évaluation créative*. Québec : Les Presses de l'Université du Québec.
- Pajares, Frank. (1996). Self-Efficacy Beliefs in Academic Settings. *Review of Educational Research*, vol. 66, n° 4, 543-578.
- Parent, Séverine. (2014). De la motivation à l'engagement. *Pédagogie collégiale*, vol. 27 n° 3, 13-16.
- Parent, Séverine. (2018). Favoriser la motivation et l'engagement des étudiants... tout au long de la session. *Pédagogie collégiale*, vol. 31, n° 4, 3-8.
- Parmentier, Philippe et Marc Romainville. (1998) Les manières d'apprendre à l'université » dans Mariane Frenay, Bernadette Noël, Philippe Parmentier et Marc Romainville (dir.) *L'étudiant-Apprenant*. Bruxelles: De Boeck. 64-80.
- Patton, Michael Quinn. (2002). *Qualitative Research and Evaluation Methods*. 3<sup>e</sup> édition. Londres: Sage Publication.
- Perrenoud, Philippe. (2001). Évaluation formative et évaluation certificative: postures contradictoires ou complémentaires? *Formation professionnelle suisse*, n° 4, p. 25-28.
- Picard, Isabelle. (2020). Apprendre à apprendre. Favoriser le sentiment d'efficacité personnelle et l'engagement des étudiants grâce aux stratégies de lecture et d'organisation des connaissances. *Pédagogie collégiale*, vol. 33, n° 3, 11-17.
- Poisson, Yves. (1990). *La recherche qualitative en éducation*. Québec : Les Presses de l'Université du Québec.
- Reuter, Yves. (1996). *Enseigner et apprendre à écrire*. Paris: ESF.
- Reuter, Yves. (2013). *Panser l'erreur à l'école. De l'erreur au dysfonctionnement*. Villeneuve-d'Ascq : Les Presses du Septentrion.
- Roberge, Julie et Julie Roberge. (2015). Stratégies de correction des productions écrites dans toutes les disciplines. Dans Julie-Lyne Leroux (dir.) *Évaluer les compétences au collégial et à l'université : un guide pratique*. Montréal : AQPC, collection Performa. 377-414.
- Roberge, Julie, Louise Ménard et Sophie Croteau. (2015) 101 moyens de motiver. Quelques pratiques motivantes pour le cours de français 101 au collégial. *Pédagogie collégiale*, vol. 29 n° 1, 4-11

- Roberge, Julie. (2001). *Étude de l'activité d'annotation de copies par des enseignants de français du second cycle du secondaire selon deux modalités (écrit/oral)*. Thèse de doctorat. Lille: Université de Lille 3.
- Roberge, Julie. (2008). *Rendre efficace la correction des rédactions*. Rapport de recherche PAREA. Montréal : Cégep André-Laurendeau.
- Roberge, Julie. (2009). Corriger des productions écrites: qu'est-ce qui profite le plus aux élèves? *Pédagogie collégiale*, vol. 23 n° 1, 29-36.
- Roberge, Julie. (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, 19-24.
- Roberge, Julie. (2017a). Un peu de perplexité autour des copies corrigées non remises. *Pédagogie collégiale*, vol. 31 n° 1, 23-26.
- Roberge, Julie. (2017b). Commenter autrement les travaux des étudiants. La correction orale enregistrée dans toutes les disciplines. *Pédagogie collégiale*, vol. 30, n° 3, 21-27.
- Roberge, Julie. (2017c). *Guide technique de correction orale*. Document disponible au [eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/34674/roberge-guide-technique-corr-orale-2016.pdf](http://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/34674/roberge-guide-technique-corr-orale-2016.pdf)
- Roberge, Julie. (2021). La maturité d'apprentissage : comment la susciter chez nos étudiants? *Pédagogie collégiale*, vol. 33, n° 3, 11-16.
- Sannier-Bérusseau, Charlotte et Alexandre Buysse. (2015). Développer l'apprentissage autorégulé: état des lieux et perspectives, dans A. Buysse et S. Martineau (prés.) *Entre autorégulation, motivation et persévérance: l'autonomie*, colloque organisé dans le cadre du 83<sup>e</sup> congrès de l'Acfas à l'Université du Québec à Rimouski.
- Savoie-Zajc, Lorraine et Thierry Karsenty. (2004). *La recherche en éducation, étapes et approches*. Sherbrooke : CRP.
- Savoie-Zajc, Lorraine. (2000). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenty et L. Savoie-Zajc (dir.) *Introduction à la recherche en éducation*. Sherbrooke : CRP. 171-198.
- Savoie-Zajc, Lorraine. (2004). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenty et L. Savoie-Zajc (dir.). *La recherche en éducation, étapes et approches*. Sherbrooke : CRP.
- Service aux étudiants. (2013). *Les incontournables du métier d'étudiant*. Montréal : Université de Montréal. Consulté le 3 janvier 2019. <http://www.cesar.umontreal.ca/apprentissage>
- St-Onge, Michel. (1987). Moi, j'enseigne. Mais eux, apprennent-ils? *Pédagogie collégiale*, vol. 1 n° 1, 13-15.
- Tardif, Jacques. (1992). *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : Logiques.
- Veslin, Jean et Odile Veslin (1992). *Corriger des copies. Évaluer pour former*. Paris: Hachette Éducation.
- Viau, Rolland. (2009). *La motivation à apprendre en milieu scolaire*. Montréal : ERPI.
- Viau, Rolland. (2014). Savoir motiver les étudiants. Dans Louise Ménard et Lise St-Pierre (dir.), *Se former à la pédagogie de l'enseignement supérieur*. Montréal : AQPC, collection Performa, 235-254.

Utiliser un questionnaire d'attribution causale :  
une façon d'entraîner les étudiants à la pratique réflexive

## Annexes

---



## Annexe 1.

### Questionnaire d'attribution causale



NOM : \_\_\_\_\_

Titre de la rédaction : \_\_\_\_\_

### Questionnaire d'attribution causale

#### Avant la rédaction

1. Comment qualifierais-tu ta préparation pour cette rédaction?

bonne  moyennement bonne  pas vraiment bonne  pas bonne du tout

2. À quoi peux-tu attribuer la qualité de ta préparation?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

#### Tout de suite après avoir terminé la rédaction

1. Comment la rédaction s'est-elle déroulée, dans l'ensemble?

très bien  bien  plus ou moins bien  pas vraiment bien

2. Qu'est-ce qui s'est bien passé?

\_\_\_\_\_  
Pourquoi?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

3. Qu'est-ce qui s'est moins bien passé?

\_\_\_\_\_  
Pourquoi?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

4. Sur quoi veux-tu que je porte attention dans ton texte et dans les commentaires que je vais formuler pour t'aider?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

5. Quelle note crois-tu obtenir en littérature (sur 70)?

Moins de 32/70 (45%)  33-41/70 (46-59%)  42-48/70 (60-69%)   
49-55/70 (70-79%)  56-62/70 (80-89%)  plus de 63 (90%)

6. Quelle note crois-tu obtenir en langue (sur 30)?

Moins de 14/30 (45%)  14-17/30 (46-59%)  18-20/30 (60-69%)   
21-23/30 (70-79%)  24-26/30 (80-89%)  plus de 27 (90%)

## À la réception de la rédaction corrigée et notée

1. La note et les commentaires obtenus sont-ils ce que tu espérais?

tout à fait       plutôt       plus ou moins       pas vraiment

2. Pourquoi?

---

---

---

3. Est-ce moins bien ou mieux réussi que tu ne l'avais prévu?

beaucoup mieux réussi     mieux réussi     moins bien réussi     beaucoup moins bien réussi

4. À quoi peux-tu attribuer cette différence ou cette ressemblance avec ce que tu avais prévu?

---

---

---

5. Souhaites-tu faire quelque chose de particulier en prévision de la prochaine rédaction pour te préparer adéquatement?      oui       non       peut-être

6. Quelles stratégies de lecture voudrais-tu te donner?

---

---

---

7. Quelles stratégies d'écriture voudrais-tu te donner?

---

---

---

8. Quelles stratégies de correction de la langue voudrais-tu te donner?

---

---

---

9. Quels sont les 4 codes les plus utilisés pour identifier les erreurs de langue?

	Code	Nature de l'erreur
1.		
2.		
3.		
4.		

10. Quelles autres stratégies pourrais-tu te donner?

---

---

---



## Annexe 2.

### Certification éthique



16 janvier 2020

**Titre du projet :** Utiliser un questionnaire d'attribution causale : une façon d'entraîner les étudiants à la pratique réflexive

**Responsable :** Julie Roberge, Enseignante au département de français – Cégep André-Laurendeau

**No de référence :** H20191102

**Type de demande :** Nouvelle

**APPROBATION FINALE**

Madame Roberge,

Nous accusons réception du document modifié selon les recommandations émises par le Comité d'éthique de la recherche (CÉR) dans sa lettre du 16 janvier 2020. Après révision, le dossier est jugé conforme aux exigences éthiques. **J'ai donc le plaisir de vous informer que votre projet est approuvé et que vous pouvez procéder au recrutement de vos participants.**

Vous trouverez, jointe à la présente, une copie du formulaire d'information et de consentement **approuvé par le CÉR** (version PDF datée du 17 janvier 2020). Veuillez utiliser cette version du document pour le recrutement.

L'approbation éthique de votre projet est valable pour une année à compter de la date d'approbation finale. Selon l'état d'avancement de votre projet à la date mentionnée ci-dessous, vous devrez fournir au CÉR un rapport de suivi annuel pour demander le renouvellement de l'approbation éthique ou la fermeture du dossier.

En acceptant la présente approbation éthique, vous vous engagez à :

- Observer une **conduite responsable** tout au long de vos travaux de recherche;
- Informer dès que possible le CÉR de **tout changement** apporté au projet ou **tout évènement imprévu** qui surviendrait au cours d'une séance de collecte de données;
- Respecter les **conditions de confidentialité et de protection des renseignements et des données**, telles qu'énoncées dans le dossier et approuvées par le CÉR;
- Conserver cette approbation éthique **valable au moins jusqu'à la publication des premiers résultats** de la recherche.

Si vous avez des questions ou des préoccupations éthiques au cours de votre projet, veuillez me contacter par courriel [laurence.marck2@etsmtl.ca](mailto:laurence.marck2@etsmtl.ca) ou par téléphone (514) 396-8800 poste 7807.

Veuillez agréer, Madame Roberge, l'expression de mes sentiments les meilleurs.



Laurence Marck, M.Sc.A  
Coordonnatrice, Comité d'éthique de la recherche

**ÉCHÉANCE DE L'APPROBATION ÉTHIQUE**  
**(Date limite pour la remise du rapport annuel)**  
**17 janvier 2021**

cc : *Clair Samson, Doyenne de la recherche*  
*Mathias Gloux, Président du CÉR*

pj : *Formulaire d'information et de consentement approuvé*

p.2/2

## Annexe 3.

### Formulaire de consentement



## FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT

### TITRE DU PROJET DE RECHERCHE

---

Utiliser un questionnaire d'attribution causale : une façon d'entraîner les étudiants à la pratique réflexive

### CHERCHEURE RESPONSABLE

---

Julie ROBERGE, professeure, département de français, Cégep André-Laurendeau

### COLLABORATRICE

---

Marise Lachapelle, conseillère pédagogique, Cégep André-Laurendeau

### FINANCEMENT

---

La chercheure principale a reçu du financement du Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA) pour mener à bien ce projet de recherche.

### INTRODUCTION

---

Nous vous invitons à participer à un projet de recherche. Cependant, avant d'accepter de participer à ce projet et de signer ce formulaire d'information et de consentement, veuillez prendre le temps de lire, de comprendre et de considérer attentivement les renseignements qui suivent.

Ce formulaire peut contenir des mots que vous ne comprenez pas. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles à la chercheure responsable de ce projet ou à un membre de l'équipe de recherche, et à leur demander de vous expliquer tout mot ou renseignement qui n'est pas clair.

### NATURE ET OBJECTIFS DU PROJET DE RECHERCHE

---

Dans le cadre du déroulement normal de votre cours, vous serez appelé.e à utiliser un questionnaire d'attribution causale (QAT). Ce questionnaire vous permet de réfléchir sur vos façons d'apprendre, et peut vous suggérer des stratégies d'apprentissage efficaces ainsi que des moyens de remédier aux difficultés. Pour comprendre en quoi le QAT peut être utile, nous menons un projet de recherche visant à documenter le rôle de ce questionnaire comme stratégie permettant aux étudiants d'être autonomes dans leurs apprentissages en développant une pratique réflexive. Pour ce faire, nous souhaitons observer si les étudiants font des changements dans leur façon de se préparer aux évaluations, observer les changements faits et voir, avec eux, si

ces changements sont efficaces et produisent les résultats souhaités. Ce projet comprend deux phases : la première phase se déroulera durant la session d'hiver 2020 et la seconde phase, qui est facultative, aura lieu durant les sessions d'automne 2020, d'hiver 2021, d'automne 2021 et d'hiver 2022.

Pour mener à bien ce projet de recherche, nous souhaitons recruter une centaine d'étudiants, hommes et femmes, âgés de 17 ans et plus parmi les groupes de cinq enseignants différents.

## DÉROULEMENT DU PROJET DE RECHERCHE

---

### 1. Lieu de réalisation du projet de recherche et durée de la participation

Ce projet de recherche se déroulera dans les locaux du Cégep André-Laurendeau. La participation à la phase 1 nécessitera trois rencontres d'une trentaine de minutes chacune. La participation à la phase 2 (facultative) nécessitera neuf rencontres dont la durée varie entre 20 et 60 minutes.

### 2. Nature de votre participation

#### Phase 1

Dans un premier temps, vous serez invité.e compléter un questionnaire sociologique ainsi qu'un questionnaire de départ concernant votre parcours académique, vos habitudes d'études et les difficultés que vous pouvez rencontrer durant vos études. Le remplissage de ces questionnaires se fait en ligne et devrait prendre environ 20 minutes.

Environ cinq semaines après le remplissage des questionnaires, vous serez invité.e à participer à un groupe de discussion durant lequel vous devrez donner votre point de vue sur les activités entourant l'utilisation du QAT. Cette activité aura lieu pendant les heures de classe et durera environ 30 minutes.

À la fin de la session, vous serez invité.e à participer à un deuxième groupe de discussion durant lequel vous pourrez expliquer ce que vous avez pensé de l'utilisation du QAT et ce que vous pensez en retirer pour les années d'études qu'il vous reste. Il vous sera également demandé de compléter le questionnaire de sortie, qui comprend sensiblement les mêmes questions que le questionnaire de départ, afin d'expliquer les changements observés durant la session.

À la fin de la phase 1, la chercheuse vous demandera si vous êtes intéressé.e à poursuivre la recherche en participant à la phase 2 du projet.

Les discussions réalisées en groupe seront filmées (vidéo) et enregistrées (audio). Ces enregistrements ne serviront qu'à la chercheuse, pour faciliter la transcription et l'analyse des données.

#### Phase 2 (facultatif)

Vous serez invité.e à utiliser le questionnaire d'attribution causale (QAT) comme stratégie d'apprentissage dans le cadre d'un de vos cours, durant les sessions d'automne 2020, d'hiver 2021 et d'automne 2021 (si vous êtes toujours inscrit.e au Cégep). Il vous sera demandé de prendre part aux neuf activités suivantes :



Session HIV2020	Semaine 16	Groupe de discussion	30 min
Session AUT2020	Semaine 1	Groupe de discussion	35 min
	Semaine 5	Entretien semidirigé individuel	20 min
	Semaine 14	Entretien semidirigé individuel	20 min
Session HIV2021	Semaine 5	Entretien semidirigé individuel	20 min
	Semaine 14	Entretien semidirigé individuel	20 min
Session AUT2021	Semaine 5	Entretien semidirigé individuel	20 min
	Semaine 14	Entretien semidirigé individuel	20 min
Session HIV2022	Avant la reprise des cours	Groupe de discussion	60 min

Tout comme lors de la phase 1, les discussions réalisées en groupe seront filmées (vidéo) et enregistrées (audio). Ces enregistrements ne serviront qu'à la chercheuse, pour faciliter l'analyse et la transcription des données

#### UTILISATION DES ENREGISTREMENTS

---

Le but premier des enregistrements audio et vidéos collectés dans le cadre du projet est de nous permettre de valider les différentes données.

Par ailleurs, avec votre consentement, ces enregistrements pourraient être utilisés à des fins d'enseignement, de recherche ou lors de conférences scientifiques. Votre visage sera visible sur les enregistrements vidéos, mais il ne sera jamais associé à votre nom. Advenant la publication de ces enregistrements, votre visage serait brouillé afin de préserver votre identité.

Acceptez-vous que vos enregistrements soient utilisés à des fins d'enseignement, de recherche ou lors de conférences scientifiques ?  Oui  Non

#### AVANTAGES ET BÉNÉFICES ASSOCIÉS AU PROJET DE RECHERCHE

---

Il se peut que vous retiriez un bénéfice personnel de votre participation à ce projet de recherche, mais nous ne pouvons vous l'assurer. Par ailleurs, les résultats obtenus contribueront à l'avancement des connaissances scientifiques dans ce domaine de recherche.

#### INCONVÉNIENTS ASSOCIÉS AU PROJET DE RECHERCHE

---

Le principal inconvénient associé à la participation est le temps consacré aux différentes étapes de collecte des données.

## PARTICIPATION VOLONTAIRE ET DROIT DE RETRAIT

---

Votre participation à ce projet de recherche est volontaire. Vous êtes donc libre de refuser d'y participer. Vous pouvez également vous retirer de ce projet à n'importe quel moment, sans avoir à donner de raisons, en informant l'équipe de recherche.

Votre décision de ne pas participer à ce projet de recherche ou de vous en retirer n'aura aucune conséquence sur votre parcours académique.

La chercheuse responsable de ce projet de recherche, le Comité d'éthique de la recherche, l'École de technologie supérieure, le Cégep André-Laurendeau ou l'organisme subventionnaire peuvent mettre fin à votre participation, sans votre consentement. Cela peut se produire si de nouvelles découvertes ou informations indiquent que votre participation au projet n'est plus dans votre intérêt, si vous ne respectez pas les consignes du projet de recherche ou encore s'il existe des raisons administratives d'abandonner le projet.

Si vous vous retirez du projet ou êtes retiré.e du projet, l'information et le matériel déjà recueillis dans le cadre de ce projet seront néanmoins conservés, analysés ou utilisés pour assurer l'intégrité du projet.

Toute nouvelle connaissance acquise durant le déroulement du projet qui pourrait avoir un impact sur votre décision de continuer à participer à ce projet vous sera communiquée rapidement.

## CONFIDENTIALITÉ

---

Durant votre participation à ce projet de recherche, la chercheuse responsable de ce projet ainsi que les membres de l'équipe de recherche recueilleront, dans un dossier de recherche, les renseignements vous concernant et nécessaires pour répondre aux objectifs scientifiques de ce projet de recherche.

Ces renseignements comprennent les données recueillies dans le questionnaire sociologique ainsi que les résultats de tous les tests et procédures réalisés dans le cadre du projet.

Tous les renseignements recueillis demeureront confidentiels, dans les limites prévues par la loi. Afin de préserver votre identité et la confidentialité de vos renseignements, un numéro de code vous sera attribué. La clé du code reliant votre nom à votre dossier de recherche sera conservée par la chercheuse responsable de ce projet de recherche.

Ces données de recherche seront conservées pendant cinq ans après la fin de la recherche par la chercheuse responsable de ce projet de recherche.

Les données de recherche pourront être publiées ou faire l'objet de discussions scientifiques, mais il ne sera pas possible de vous identifier.

À des fins de surveillance, de contrôle, de protection, de sécurité, votre dossier de recherche pourra être consulté par une personne mandatée par des organismes réglementaires ainsi que par des représentants de l'organisme subventionnaire, de l'École de technologie supérieure, du Cégep André-Laurendeau ou du Comité d'éthique de la recherche. Ces personnes et ces organismes adhèrent à une politique de confidentialité.

Vous avez le droit de consulter votre dossier de recherche pour vérifier les renseignements recueillis et les faire rectifier au besoin.

## UTILISATION SECONDAIRE DES DONNÉES DE RECHERCHE

---

La chercheuse responsable souhaite utiliser vos données de recherche pour réaliser d'autres projets de recherche dans le domaine de l'apprentissage.

Ces projets de recherche seront évalués et approuvés par le Comité d'éthique de la recherche de l'École de technologie supérieure avant leur réalisation. De plus, le Comité en assurera le suivi. Vos données de recherche seront conservées de façon sécuritaire sur des serveurs du Cégep André-Laurendeau. Afin de préserver votre identité et la confidentialité de vos données de recherche, vous ne serez identifié.e que par un numéro de code.

Vos données de recherche seront conservées aussi longtemps qu'elles peuvent avoir une utilité pour l'avancement des connaissances scientifiques. Lorsqu'elles n'auront plus d'utilité, vos données de recherche seront détruites. Par ailleurs, notez qu'en tout temps, vous pouvez demander la non-utilisation de vos données de recherche en vous adressant à la chercheuse responsable de ce projet de recherche.

Acceptez-vous que vos données de recherche soient utilisées à ces conditions?  Oui  Non

## VOS DROITS EN TANT QUE PARTICIPANT

---

En acceptant de participer à ce projet de recherche, vous ne renoncez à aucun de vos droits, ni ne libérez la chercheuse responsable et l'établissement de leur responsabilité civile et professionnelle.

## SUIVI ÉTHIQUE

---

Le comité d'éthique de la recherche de l'École de technologie supérieure a approuvé ce projet de recherche et en assure le suivi.

## PERSONNES-RESSOURCES

---

Pour toute question en lien avec le projet de recherche, vous pouvez contacter la chercheuse responsable à l'adresse courriel [julie.roberge@clairendeau.qc.ca](mailto:julie.roberge@clairendeau.qc.ca). Vous pouvez également contacter Marise Lachapelle, collaboratrice [marise.lachapelle@clairendeau.qc.ca](mailto:marise.lachapelle@clairendeau.qc.ca).

Pour toute question en lien avec vos droits en tant que participant à la recherche, vous pouvez contacter la coordonnatrice du Comité d'éthique de la recherche de l'École de technologie supérieure en téléphonant au (514) 396-8800 poste 7807.

**CONSENTEMENT**

---

**Participant.e**

Je reconnais avoir lu le présent formulaire de consentement et avoir disposé de suffisamment de renseignements et du temps nécessaire pour prendre ma décision. Après réflexion, je consens volontairement à participer à ce projet de recherche, aux conditions énoncées.

---

*Nom du(de la) participant.e*

*Signature*

*Date*

**Personne qui obtient le consentement**

J'ai expliqué au(à la) participant.e tous les aspects pertinents de la recherche et j'ai répondu aux questions qu'il(elle) m'a posées.

---

*Nom de la personne qui obtient le consentement*

*Signature*

*Date*

**Signature et engagement de la chercheure responsable de ce projet de recherche**

Je certifie qu'on a expliqué au(à la) participant.e le présent formulaire d'information et de consentement, que l'on a répondu aux questions qu'il avait.

Je m'engage, avec l'équipe de recherche, à respecter ce qui a été convenu au formulaire d'information et de consentement et à remettre une copie signée du présent formulaire au(à la) participant.e.

---

*Chercheure responsable*

*Signature*

*Date*

## Annexe 4.

### Formulaire d'engagement à la confidentialité



## FORMULAIRE D'ENGAGEMENT À LA CONFIDENTIALITÉ

### Titre du projet de recherche

---

Utiliser un questionnaire d'attribution causale : une façon d'entraîner les étudiants à la pratique réflexive

### Étudiante-chercheure

---

Nom : \_\_

Programme d'études : \_\_

No de téléphone : \_\_

Courriel : \_\_

### Direction de recherche

---

Julie ROBERGE, professeure

Département de français

☎ 514.364-3320, poste 6531

✉ julie.roberge@claurendeau.qc.ca

### Description du projet et de ses objectifs

---

Dans le cadre du déroulement normal de leur cours, les étudiants seront appelés à utiliser un questionnaire d'attribution causale (QAT). Ce questionnaire leur permettra de réfléchir sur leurs façons d'apprendre, et pourra leur suggérer des stratégies d'apprentissage efficaces ainsi que des moyens de remédier aux difficultés. Pour comprendre en quoi le QAT peut être utile, nous menons un projet de recherche visant à documenter le rôle de ce questionnaire comme stratégie permettant aux étudiants d'être autonomes dans leurs apprentissages en développant une pratique réflexive. Pour ce faire, nous souhaitons observer si les étudiants font des changements dans leur façon de se préparer aux évaluations, observer les changements faits et voir, avec eux, si ces changements sont efficaces et produisent les résultats souhaités. Ce projet comprend deux phases : la première phase se déroulera durant la session d'hiver 2020 et la seconde phase, qui est facultative, aura lieu durant les sessions d'automne 2020, d'hiver 2021, d'automne 2021 et d'hiver 2022.

Pour mener à bien ce projet de recherche, nous avons recruté une centaine d'étudiants, hommes et femmes, âgés de 17 ans et plus parmi les groupes de cinq enseignants différents.

Afin de récolter des données, des entretiens de groupe (phase 1) et des entretiens semidirigés (phase 2) seront menés. Pour faciliter l'analyse, ces entretiens seront filmés et enregistrés.

L'objectif général du projet est de documenter le rôle du questionnaire d'attribution causale comme stratégie permettant aux étudiants d'être autonomes dans leurs apprentissages en développant une pratique réflexive.

Pour atteindre cet objectif général, trois objectifs particuliers sont poursuivis : 1) Amener les étudiants à utiliser le questionnaire d'attribution causale de façon encadrée, puis autonome, lors d'évaluations en classe ; 2) Observer si les étudiants font des changements dans leurs façons de se préparer aux évaluations. 3) Observer les changements faits et voir, avec les étudiants, si ces changements sont efficaces et produisent les résultats souhaités par les étudiants.

## Collaboratrice

---

Marise Lachapelle, conseillère pédagogique  
Direction des études  
☎ 514.364-3320, poste 6247  
✉ marise.lachapelle@clairendeau.qc.ca

## Nature et durée de votre participation

---

Nous vous demandons de collaborer à un projet de recherche qui implique la saisie, la codification et l'analyse de données, la lecture d'articles, la collaboration avec les autres assistantes et les responsables de la recherche. Étant donné la durée de la recherche, votre collaboration est requise de la fin de février 2021 au début de janvier 2022. Selon votre intérêt, vous pourrez aider la chercheuse à rédiger des articles ou à participer à des conférences sur le sujet. Vous pourrez aussi faire connaître votre participation sur différentes plateformes dédiées aux étudiants.

## Engagement à la confidentialité

---

Dans l'exercice de mes fonctions d'assistante de recherche, j'aurai accès à des données qui sont confidentielles. En signant ce formulaire, je reconnais avoir pris connaissance du formulaire de consentement écrit signé par la professeure-chercheuse avec les participants, et je m'engage à :

- assurer la confidentialité des données recueillies, et donc ne pas divulguer l'identité des participants ou toute autre donnée permettant d'identifier un participant, un organisme ou des intervenants des organismes collaborateurs;
- assurer la sécurité physique et informatique des données recueillies;
- ne pas conserver de copie des documents contenant des données confidentielles.

Une copie signée de ce formulaire d'engagement à la confidentialité doit m'être remise.

---

Prénom Nom

---

Signature

---

Date

## Engagement de la chercheuse

---

Je, soussigné(e) certifie

- avoir expliqué à la signataire, au signataire les termes du présent formulaire ;
- avoir répondu aux questions qu'elle, qu'il m'a posées à cet égard ;
- que je lui remettrai une copie signée et datée du présent formulaire.

Julie ROBERGE

---

Chercheuse

---

Signature

---

Date



## Annexe 5.

### Plan des rencontres du groupe de travail



## Rencontres de l'automne et tâches à accomplir

28 mai 2019	Réunion 1	Rencontre pour placer l'implantation de la recherche pour 2019-2020
27 août 2019		
3 septembre 2019	Réunion 2	<p>Discussion sur le projet :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Qu'avez-vous pensé du mémoire déposé pour PAREA? Résumez, en quelques mots : pratique réflexive, sentiment d'efficacité personnelle, motivation scolaire, attribution causale, métacognition, évaluation, rapport à l'erreur (à noter dans le « journal de bord »)</li> <li>• Qu'est-ce que ça sonne comme cloche?</li> <li>• Qu'avez-vous envie de faire dans vos cours? Pourquoi?</li> </ul> <p>DEVOIRS :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Faire les lectures sur la pratique réflexive et le sentiment d'efficacité personnelle</li> <li>• Choisir le cours où le QAT sera implanté : ça aura des incidences sur le choix des questions à poser aux étudiants</li> <li>• « Journal de bord »</li> </ul>
10 septembre 2019		
17 septembre 2019	Réunion 3	<p>Discussion autour des lectures sur la pratique réflexive et le sentiment d'efficacité personnelle:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Qu'est-ce qu'apprendre?</li> <li>2. On dit aux étudiants quoi faire pour avoir une bonne note, mais est-ce la même chose que de quoi faire pour apprendre?</li> <li>3. Comment amener les étudiants à être conscients des « causes » d'une bonne réussite (qui les satisfasse)?</li> <li>4. Comment développer la maturité d'apprentissage?</li> <li>5. Y a-t-il un lien entre l'étude et le résultat?</li> <li>6. Comment gérer le stress inhérent aux résultats?</li> <li>7. Comment amener les étudiants à être centrés sur l'objectif d'apprendre (et non sur les attentes du prof qui a un programme à passer)?</li> <li>8. Comment amener les étudiants à se connaître, comme apprenant et comme personne?</li> <li>9. Comment dépasser la discipline pour former des « étudiants » qui comprennent le métier d'étudiant?</li> </ol> <p>Présentation du cours où le QAT sera implanté : pourquoi ce choix?</p> <p>DEVOIRS :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Faire les lectures sur la motivation scolaire</li> <li>• Mettre sur papier les premières questions à poser dans vos QAT</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Déposer ces premières versions dans le dossier « QAT en construction »</li> <li>• Prendre connaissance des QAT avant la réunion du 1<sup>er</sup> octobre</li> </ul>
24 septembre 2019		
1 <sup>er</sup> octobre 2019		<i>Pas de réunion (formation BI) (et c'est un vendredi dans l'horaire!)</i>
8 octobre 2019	Réunion 4	<p>Discussion sur la motivation scolaire:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Comment amener les étudiants à répondre « honnêtement » au QAT pour que ça soit utile?</li> <li>• Comment amener les étudiants à ce qu'ils voient la plus-value de chaque phase, qu'ils soient de plus en plus autonomes au fur et à mesure que les études progressent?</li> <li>• Motivation scolaire : perception de la valeur, de la compétence, de la contrôlabilité</li> <li>• Motivation scolaire : le regard de l'étudiant posé sur lui-même</li> <li>• Motivation scolaire : comment amener l'étudiant qui se surestime à surmonter ses problèmes lorsque survient le premier échec?</li> <li>• Motivation scolaire : comment amener l'étudiant qui se sous-estime à ne pas abdiquer avant d'avoir honnêtement essayé?</li> <li>• Comment amener l'étudiant à se questionner sur ses stratégies d'apprentissage qu'il utilise plus ou moins consciemment, plus ou moins efficacement?</li> <li>• Comment amener l'étudiant à développer ses stratégies métacognitives?</li> </ul> <p>Présentation de la première version de vos QAT</p> <p>DEVOIRS :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Faire les lectures sur l'évaluation et l'attribution causale</li> <li>• Continuer à travailler sur vos QAT</li> <li>• Consulter les documents déposés sur le Teams sur la certification éthique</li> </ul>
15 octobre 2019	Réunion 5	<i>(Julie : Présentation des documents pour la certification éthique)</i>
22 octobre 2019	Réunion 6	<p>Discussion sur l'évaluation et l'attribution causale:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Que faire avec un QAT en classe?</li> <li>• Comment développer la maturité d'apprentissage? Est-ce que ça se « force »?</li> <li>• Comment faire de l'évaluation une occasion d'apprendre?</li> <li>• Comment rendre l'erreur normale en situation d'apprentissage?</li> <li>• Comment faire pour que les étudiants repèrent les bonnes raisons des succès ou des difficultés?</li> <li>• Comment amener les étudiants à réfléchir sur la cause de leurs succès et de leurs difficultés?</li> </ul> <p>DEVOIRS :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Avancer le travail sur les QAT</li> <li>• Avancer le plan de cours où sera implanté le QAT</li> </ul>

29 octobre 2019		
5 novembre 2019	Réunion 7	<p>Présentation des QAT</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Où en êtes-vous rendu?</li> <li>• Comment le QAT va-t-il pouvoir aider les étudiants à développer des stratégies d'apprentissage?</li> </ul> <p>Présentation des plans de cours</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Calendrier : déroulement de la session</li> <li>• À quels moments le QAT sera-t-il utilisé?</li> </ul>
12 novembre 2019		
19 novembre 2019	Réunion	<i>Au besoin ou rencontres individuelles avec Julie pour l'avancement des QAT</i>
26 novembre 2019	Réunion 8	<p>Présentation des QAT – version quasi finale</p> <p>DEVOIRS :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Avoir fini les QAT et le plan de cours pour l'hiver (où le QAT sera-t-il intégré et de quelle façon?)</li> </ul>
3 décembre 2019	Rencontre 9	<p>Rencontre avec Geneviève Charron, professeure au Collège Montmorency.</p> <p>Geneviève a fait son essai de maîtrise en éducation (Performa) sur l'utilisation d'un essai métacognitif par les étudiants.</p>
10 décembre 2019	Rencontres individuelles	Rencontres individuelles avec Julie pour organiser les visites dans les cours pour l'hiver
17 décembre 2019		
semaine de la rentrée Hiver 2020	Réunion 10	<p>Mise en place :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Présentation du calendrier final</li> <li>• Présentation des QAT version finale</li> </ul>
(semaine avant la rentrée – avec l'horaire de la session)		Rencontres individuelles avec Julie pour organiser les visites dans les cours pour l'hiver



## Annexe 6.

Liste des lectures effectuées par le groupe de travail





## Liste des lectures effectuées par le groupe de travail

---

1. Barbeau, Denise, Angelo Montini et Claude Roy. (1997). *Tracer les chemins de la connaissance*. Montréal : AQPC. Chapitre 21.
2. Barbeau, Denise. (1993). La motivation scolaire. *Pédagogie collégiale*, vol. 7, n° 1, 20-27.
3. Bélec, Catherine. (2018). L'importance de la motivation pour le développement de la métacognition, de l'apprentissage autorégulé et de l'autonomie. *Pédagogie collégiale*, vol. 31, n° 4, 15-21.
4. Bessette, Sylvie. (1997). La diversité dans les classes : des enseignements de l'éducation aux adultes. *Pédagogie collégiale*, vol. 11, n° 4, 6-9.
5. Conseil supérieur de l'éducation. (2019). *Évaluer pour que ça compte vraiment. Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation*. Québec : Gouvernement du Québec.
6. Fernandez, Nicolas. (2015). Évaluation et motivation, un couple gagnant pour soutenir l'apprentissage. Dans Julie-Lyne Leroux (dir.) *Évaluer les compétences au collégial et à l'université : un guide pratique*. Montréal : AQPC, collection Performa, 479-500.
7. Gaudreau, Nancy. (2013). Sentiment d'efficacité personnelle et réussite scolaire au collégial. *Pédagogie collégiale*, vol 26, n° 3, 17-20.
8. Héту, Michaël. (2019). Évaluer pour soutenir l'apprentissage. *Pédagogie collégiale*, vol. 32 n° 4, 3-11.
9. Lison, Christelle et Lison St-Laurent. (2015). Développer la pratique réflexive des étudiants pour soutenir leur autoévaluation. Dans Julie-Lyne Leroux (dir.) *Évaluer les compétences au collégial et à l'université : un guide pratique*. Montréal : AQPC, collection Performa, 311-334.
10. Masson, Steve. (2016). Comment étudier. Perspective de la neuroscience. Consulté le 3 janvier 2019. <http://rire.ctreq.qc.ca/2016/05/comment-etudier-neuroscience/>
11. Milgrom, Élie. (2016) Le bon prof, c'est celui qui cherche des problèmes. *Pédagogie collégiale*, vol. 29 n° 2, 6-12
12. Roberge, Julie (avec la collaboration de Sylvie Bessette) (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, 19-24.
13. Roberge, Julie et Julie Roberge. (2015). Stratégies de correction des productions écrites dans toutes les disciplines. Dans Julie-Lyne Leroux (dir.) *Évaluer les compétences au collégial et à l'université : un guide pratique*. Montréal : AQPC, collection Performa, 377-414
14. Roberge, Julie, Louise Ménard et Sophie Croteau. (2015). 101 moyens de motiver. Quelques pratiques motivantes pour le cours de français 101 au collégial. *Pédagogie collégiale*, vol. 29 n° 1, 4-11
15. Roberge, Julie. (2009). Corriger des productions écrites: qu'est-ce qui profite le plus aux élèves? *Pédagogie collégiale*, vol. 23 n° 1, 29-36.
16. Roberge, Julie. (2017a). Un peu de perplexité autour des copies corrigées non remises. *Pédagogie collégiale*, vol. 31 n° 1, 23-26.

17. Roberge, Julie. (2017b). Commenter autrement les travaux des étudiants. La correction orale enregistrée dans toutes les disciplines. *Pédagogie collégiale*, vol. 30, n° 3, 21-27.
18. Saint-Pierre, Lise et Louise Lafortune. (1995). Intervenir sur la métacognition et l'affectivité. *Pédagogie collégiale*, vol. n° 4, 16-22.
19. Viau, Rolland. (2014). Savoir motiver les étudiants. Dans Louise Ménard et Lise St-Pierre (dir.), *Se former à la pédagogie de l'enseignement supérieur*. Montréal : AQPC, collection Performa, 235-254.

## Annexe 7.

Exemples de notes à la suite d'une réunion du groupe de travail



Rencontre 1  
26 mai 2019

---

Convoquées : Catherine Arvisais-Castonguay, Marie-Pier Blanchard, Marise Lachapelle, Élise Marcoux, Valérie Montreuil, Myrella Prévost-Bergeron, Julie Roberge

1. Bienvenue et merci!
2. Présentations de chacun
3. Contenu de la recherche
4. Déroulement de la recherche
  - An 1 : automne 2019 et hiver 2020
  - An 2 : 2020-2021
  - An 3 : 2021-2022
5. Des questions?

**Utiliser un questionnaire d'attribution causale :  
une façon d'entraîner les étudiants à la pratique réflexive**

Objectif général : Documenter le rôle du questionnaire d'attribution causale comme stratégie permettant aux étudiants d'être autonomes dans leurs apprentissages en développant une pratique réflexive.

Objectifs particuliers :

4. Amener les étudiants à utiliser le questionnaire d'attribution causale de façon encadrée, puis autonome, lors d'évaluations en classe ;
5. Observer si les étudiants font des changements dans leurs façons de se préparer aux évaluations.
6. Observer les changements faits et voir, avec les étudiants, si ces changements sont efficaces et produisent les résultats souhaités par les étudiants.

**Automne 2019:**

Phase de mise en place du projet et demande de certification éthique

Formation des enseignantes : lectures sur l'attribution causale, la métacognition, le sentiment d'efficacité personnelle, la motivation scolaire, la maturité d'apprentissage, la pratique réflexive, l'évaluation, la notion d'erreur dans l'apprentissage (je fournirai les lectures)

Rencontres d'équipe

Contrainte à l'horaire : 3h communes demandées, 2h communes espérées...

**Vos tâches :**

- Lectures
- Participation aux rencontres d'équipe
- Construction de vos QAT en fonction de vos besoins
- Modification de votre plan de cours pour l'hiver pour y intégrer l'utilisation du QAT

### **Hiver 2020**

Phase 1 de la collecte de données : des groupes de discussion (*focus group*) permettront d'abord aux étudiants de donner leur point de vue sur les activités entourant l'utilisation du QAT. Le groupe de discussion permet d'interroger plusieurs personnes, dans un cadre plus directif.

#### **Vos tâches :**

- Faire signer les autorisations aux étudiants (cours 1)
- Me donner accès à vos classes pour expliquer le projet (cours 1)
- Utiliser vos QAT dans vos cours, en situation normale de classe
- Faire les retours appropriés en classe
- Me donner accès à vos classes pour le focus group (d'abord en grand groupe, puis en plus petit groupe – sans doute deux ou trois rencontres pendant la session)
- Choisir 5 étudiants que je vais « suivre » pendant 2 ou 4 sessions supplémentaires – leur faire signer les autorisations nécessaires

### **Automne 2020, hiver 2021 et automne 2021**

Phases 2, 3 et 4 de la collecte de données : entretiens semidirigés avec des étudiants volontaires, au moment de l'utilisation du QAT en classe. Des rencontres avec leurs enseignants seront nécessaires au début de chaque session pour leur indiquer que « ces » étudiants ont à compléter un QAT au moment des évaluations.

Rencontre 3 – PAREA équipe QAT  
17 septembre 2019

---

Convoquées : Catherine Arvisais-Castonguay, Myrella Bergeron-Prévost, Marie-Pier Blanchard, Marise Lachapelle, Élise Marcoux, Valérie Montreuil, Julie Roberge

Local : 2.429 (on a changé de local, c'est juste à côté!)  
Heure : 12h35 à 14h15 (vous pouvez apporter votre lunch!)

---

Ordre du jour :

1. Bienvenue
2. Discussions sur les lectures sur la pratique réflexive et le sentiment d'efficacité personnelle
3. Présentation du cours dans lequel le QAT sera implanté : quelles sont vos premières réflexions?
4. Des questions?

\*\*\*

**Discussions – Notes de rencontre**

10. Qu'est-ce qu'apprendre?

- Se doter de nouvelles connaissances, surtout développer des habiletés pour acquérir ces nouvelles connaissances
- Importance des apprentissages antérieurs
- C'est quelque chose qui se construit, qui change avec le temps
- Méthodes de travail
- Savoir quand utiliser, comment utiliser la connaissance
- Qu'elle soit permanente
- Apprendre c'est faire des erreurs
- Procédurales
- Leur montrer comment faire : voir un modèle faire quelque chose
- TU apprends en voyant ton prof réfléchir
- Expérience vicariante (on déteste ce mot-là : vicaire, onguent, personnage...)
- Apprendre est un processus actif
- On ne se rend pas toujours compte qu'on apprend (surtout par mimétisme) – ce n'est pas toujours un processus conscient
- Quoi faire dans le QAT pour faire apprendre?

11. On dit aux étudiants quoi faire pour avoir une bonne note, mais est-ce la même chose que de quoi faire pour apprendre?
- La poule ou l'œuf : on leur dit quoi faire mais pas comment le faire
  - Le comment vient-il à l'encontre de leur autonomie?
  - Leur dire comment le faire, c'est les accompagner
  - Ils ne savent pas comment déployer une stratégie de correction (correction en langue, en français)
  - « Je vais mieux relire mon texte » → oui, mais avec quoi? comment? Comment vas-tu utiliser ton *Express grammatical?* (L'ouvrage de langue utilisé)
  - Ils n'ont pas beaucoup de « méthodes », ce n'est pas des stratégies : « Je vais mieux relire mon texte »
  - C'est quoi, « mieux »?
  - La stratégie peut rester permanente quand on a travaillé personnellement sur la stratégie
  - Ça prend du temps de créer ses propres stratégies
  - C'est pourquoi la checklist est plus rassurante parce que ça va plus vite
  - La difficulté pour doser le contenu et donner de la place à l'approche pour aider les étudiants à apprendre
  - La pratique réflexive prend du temps
  - Apprendre de ses erreurs, oui. Mais ça prend du temps
  - La grille critériée peut aider pour cerner les points à améliorer, mais pas comment le faire
  - Évaluation est une stratégie d'apprentissage : il faut laisser du temps en classe
  - Sinon ça ne sert à rien, si on ne revient pas là-dessus en classe. Les étudiants ont rempli des cases, mais qu'ont-ils appris?
  - On n'enseigne pas nécessairement aux 20-30 étudiants de la même façon
  - Y'en a combien qui veulent dans ma classe? Il faut essayer d'aller les chercher
  - Il y a une part d'enseignement ou d'évaluation différenciée à faire : ils ne partent pas tous de la même place, n'ont pas tous le même bagage, même si on a beaucoup enseigné pour la « moyenne »
12. Comment amener les étudiants à être conscients des « causes » d'une bonne réussite (qui les satisfasse)?
- Mesurer le niveau de réflexion des étudiants : comment?
  - Si un étudiant n'est pas au même endroit, comment le faire progresser?
  - Authenticité dans l'apprentissage : comment amener les étudiants à être authentiques dans leurs réponses au QAT?
  - Qu'est-ce que je vérifie chez les étudiants?
  - Un bon élève académique va donner une bonne réponse
  - Les capacités métacognitives vont dépasser les capacités
  - Les étudiants apprennent ce que le prof veut : le prof dit ça et je vais lui donner ça
  - La quantité d'apprentissage change
  - Apprendre comment fonctionner
  - La surabondance d'information rend l'apprentissage difficile : il y a trop à voir, comment discriminer?
  - L'importance de donner du temps pour revenir sur le QAT, sur la façon dont ils l'ont complété
  - Plus faibles : n'ont pas nécessairement des stratégies (ne savent pas toujours ce que c'est)
  - Plus forts : les stratégies ne sont pas nécessairement meilleures
  - Il faut les amener à répondre honnêtement aux questions, prendre du temps pour revenir sur les réponses aux questions



- Il faut expliquer pourquoi ils complètent un QAT
- Il faut montrer que c'est le temps qui fait qu'on est en train d'apprendre
- « Dis-moi ce que tu as fait? » au lieu de dire ce qu'il faut faire. Ça sert si une autre évaluation ressemble à ça par la suite.
- Il faut que ça soit le plus concret possible
- « Est-ce que ce que tu as fait de ce que tu as fait, de l'effort fourni, de la note obtenue? »
- L'élève fait une chose une fois, reçoit une note. On recommence par la suite. Il faut transférer les connaissances par la suite, sur un autre travail. Ce transfert n'est pas évident, en situation d'apprentissage. C'est difficile de rattacher des stratégies à d'autres contextes d'évaluation
- On développe la pratique du QAT dans un cours, qui est dans un programme... On veut développer un « meilleur » étudiant
- Quelle serait la pertinence de faire un QAT en formatif? L'exigence d'avoir une note avant la 5<sup>e</sup> semaine nous oblige à toujours évaluer!
- Les petites évaluations seraient à privilégier pour favoriser pour la correction pour le retour rapidement
- Deux semaines de délais de PIEA ne sont pas aidantes pour les étudiants : c'est trop loin

### 13. Comment développer la maturité d'apprentissage?

- Rapport aux savoirs : à quoi ça va servir, ça?
- Il y a quelque chose d'affectif
- Il y a une récompense au bout de quelque chose de réussi : il y a un succès et elle voit qu'elle est capable (exemple de la fille de Marie-Pier)
- L'étudiant se rend compte qu'il a un contrôle sur sa réussite, il sait qu'il a des outils pour réussite
- Trouver un moyen de faire de la motivation intrinsèque
- Première session : trouver un moyen de sortir d'un cadre (exemple de *spinning* de Myrella)
- Donner un sens à ce qu'on fait et à quoi ça va servir dans la vie?
- Ça ne va pas donner une « maturité » mais ça développe un certain engagement
- Donner le sentiment qu'ils sont capables d'y arriver
- Ne pas dire que « c'est facile » - ils ne s'investissent pas – il n'y pas de fierté à réussir quelque chose de facile
- Ramener ça à un contexte authentique (c'est peut-être plus facile dans une technique)
- Pratique réflexive et métacognition : très relié
- Identification des étudiants des normes appliquées à un travail
- Amener les étudiants à comprendre les critères d'évaluation (et les utiliser pour comprendre ce qui va dans leur travail)
- QAT : comment les étudiants ont compris les critères?
- Utiliser une grille en classe pour « enseigner » ou amener les étudiants à s'approprier les critères d'évaluation
- « Ce travail vaut 80% pour telles ou telles raisons ». Comment les étudiants sont-ils capables de justifier?
- Faire des grilles communes entre les cours si c'est possible : ça amène les étudiants à comprendre la gradation des exigences
- « Voici le travail d'un ancien, quelle note donnes-tu et pourquoi? » Faire ce travail d'analyse dès le début de la formation
- Français : la même grille rassure les étudiants d'un cours à l'autre
- Ça serait la même observation avec un QAT utilisé pendant d'autres cours

14. Y a-t-il un lien entre l'étude et le résultat?

- Il faut dormir!
- Comment donner de la valeur au résultat? Mettre ses efforts au bon endroit
- Comment ce lien est-il évident?
- Il n'y a pas de lien direct entre le nombre d'heures et le résultat
- Où est la responsabilité de l'étudiant?
- Faire comprendre aux étudiants que c'est une chance d'apprendre
- « Viens me voir » → est-ce que c'est toujours utile?
- Des étudiants ne viennent pas nous voir : c'est peut-être culturel (ce n'est pas dans leur culture d'aller voir le prof pour lui dire qu'on n'a pas compris)
- Un certain désengagement
- Manque de temps : mauvaise utilisation

15. Comment gérer le stress inhérent aux résultats?

- Grille d'évaluation aide (pour éviter que chaque prof ait sa grille dans sa tête)
- Il y a une anxiété parce que les étudiants veulent en faire plus, surtout si le travail vaut 10%
- Les notes : faire comprendre que c'est un polaroid de leurs connaissances ici et maintenant
- C'est ce que le travail vaut, cette journée-là, à cette heure-là
- Exemple du Copriandique (ou du dahu et l'urinothérapie)

16. Comment amener les étudiants à être centrés sur l'objectif d'apprendre (et non sur les attentes du prof qui a un programme à passer)?

17. Comment amener les étudiants à se connaître, comme apprenant et comme personne?

18. Comment dépasser la discipline pour former des « étudiants » qui comprennent le métier d'étudiant?

Présentation du cours où le QAT sera implanté : pourquoi ce choix?

La directrice des études m'a assurée que les cours demandés pour implanter le QAT vous sont octroyés, quoi qu'il arrive (rencontrée le 11 septembre)

Myrella : Soins infirmiers, bio 2 (1<sup>re</sup> année) → examens  
Biologie, BI, 1<sup>re</sup> année

Valérie : Production et révision de texte (produire linguistiquement un texte en français) (1<sup>re</sup> année) → examens

Marie-Pier : Sciences de l'environnement et développement durable (BI, 1<sup>re</sup> année) Premier cours de la séquence de 3 → évaluation interne qui va se faire la session d'après (format d'examen cumulatif)

Élise : Jeux d'exploration en sciences (1<sup>re</sup> année) → pour un travail (pas pour un examen)

Catherine : Analyse littéraire de 101 (1<sup>re</sup> année) → rédaction en classe

Rencontre 4 – PAREA équipe QAT!  
8 octobre 2019

---

Convoquées : Catherine Arvisais-Castonguay, Marie-Pier Blanchard, Élise Marcoux, Valérie Montreuil, Myrella Bergeron-Prévost, Julie Roberge

Local : 2.429  
Heure : 12h35 à 14h15 (vous pouvez apporter votre lunch!)

---

Ordre du jour :

**1. Bienvenue**

**2. Discussions sur les lectures sur la motivation scolaire**  
Reporté...

**3. Présentation de la première version de vos QAT : quelles sont vos premières réflexions?**  
D'un point A à un point B. Comment s'améliorer entre les deux, si les étudiants le souhaitent?

Catherine :

- Cours 100 (1<sup>er</sup> cours d'une séquence de 4)
- Utiliser le QAT 3 fois : texte diagnostique, 1<sup>re</sup> et 2<sup>e</sup> rédactions
- Changements entre les rédactions (phrases en rouge dans la V1 du QAT)
- Doit-on ramasser les journaux de bord pour les lire, au fur et à mesure? Faire de petits commentaires au fur et à mesure montre aux étudiants qu'on s'intéresse à ce qu'ils font.
- Travailler sur le sentiment d'autoefficacité personnelle : c'est comme ça que les étudiants peuvent avoir un impact sur leurs façons de travailler.
- Faire prendre conscience de leurs perceptions → bonne idée
- Favoriser les réponses à développement si on veut que les étudiants développent.

Marie-Pier :

- 1<sup>er</sup> cours d'une séquence de 3 au BI
- En trois temps : avant, tout de suite avant, à la réception de la note
- Autoévaluation en fonction de la maîtrise de la matière
- Degré de préparation? Comment l'évaluer?
- Veut-on savoir comment les étudiants se sont préparés?
- As-tu fait ce que tu avais à faire? Oui/non. L'explication viendra plus tard.
- À la réception de la note : c'est là où l'étudiant écrit la « qualité » de la préparation
- À utiliser pour chaque thème : 8 au total (sur 3 cours)
- Souhaiterait que ça serve pour préparer les examens finaux du BI
- La boîte des objectifs change à chaque examen
- Amener les étudiants à comprendre les mots utilisés dans la question : expliquer, discuter, évaluer...
- Ajouter des lignes pour « autres » dans préparation

- Dans le tableau « préparation », laisser de l'espace pour commenter? Il ne faut pas que ça soit culpabilisant pour l'étudiant qui ne parle pas. Réfléchir à sa participation en classe et à ses études.
- Amener les étudiants à percevoir leurs compétences (diagnostic rapide avant l'examen)
- À la réception de la note, reprendre le tableau « préparation » pour le commenter (explications du diagnostic rapide)

#### Myrella :

- Cocher la session 1-2-3-4... pour que les étudiants comprennent que c'est évolutif (et qu'ils ne peuvent pas répondre la même chose en session 1 qu'en session 4)
- Quelle note « aimerais-tu » avoir? → de façon réaliste... Quelle note t'inspirerait la joie?
- « Maintenant que tu peux t'améliorer... que veux-tu faire? »
- Commenter les commentaires de correction du prof : qu'est-ce qui est clair/moins clair dans les commentaires du prof?
- Laisser de l'espace pour qu'ils ajoutent des infos qu'ils sont capables de relire et de comprendre
- Quelles sont les ressources qui peuvent t'aider?
- Mettre quelques choix
- Stratégies : laisser large parce que les étudiants répondent des trucs qui leur ressemblent : aller courir, dormir, mieux manger...
- Rapports de labos: il y a des éléments qui sont les mêmes d'un graphique à l'autre, mais il y a des trucs qui sont différents (on ne peut pas plaquer une réponse qui fite avec tous les graphiques à expliquer) → quelles décisions l'étudiant doit-il prendre pour faire ses explications?
- Pas à pas : donner une liste qui est de moins en moins « développée » pour que les étudiants arrivent à le faire par eux-mêmes

#### Valérie :

- Ça doit être plus directif – doit aider les étudiants
- Questions sur la motivation, sur le SEP
- Est-ce que tu comprends que tu veux devenir adjointe administrative et que tu ne sais pas accorder le participe passé?
- Dynamique motivationnelle : « en ce moment... »
- Le QAT va rester à peu près pareil d'un examen à l'autre
- Faire prendre conscience pourquoi ils sont inscrits au cégep en bureautique?
- Motivation intrinsèque/motivation extrinsèque
- « Sur quoi veux-tu que je porte mes commentaires quand je corrige? »
- « À quoi tu penses que ça va te servir dans ton travail? »
- Le QAT est utilisable pour chaque examen
- Ils pourraient réfléchir aux mêmes affaires, ça pourrait les aider
- Quelles sont les ressources pour aider?
- Cocher oui/non : qu'est-ce que j'ai consulté pour étudier? M'aider? Donner une liste mais aussi cocher « autres »

#### Élise :

- Lors de la remise de la 1<sup>re</sup> fiche : répondre au moment de la remise (ça pourrait être une condition pour avoir le « droit » de remettre la fiche)
- Un peu de gestion à faire au moment de la remise
- Demander aux étudiants de faire des liens avec les connaissances théoriques vues en classe
- Entre les 2 fiches, qu'est-ce que tu as fait?

- Méta-QAT : à la fin de la session/dernier cours de la compétence : qu'est-ce qui explique la progression? Qu'est-ce qu'il te reste à améliorer?
- Y a-t-il trop d'écriture chaque fois?
- Moins les mêmes questions d'une fois à l'autre
- Quand ils reçoivent l'énoncé de la 2<sup>e</sup> fiche, comment les amener à retourner au QAT de la 1<sup>re</sup> fiche?

#### Autres questions :

- Il faut inclure le QAT comme un processus d'apprentissage. Peut-on, doit-on l'évaluer? Si c'est inscrit dans le programme (métacognition), on peut penser l'évaluer?
- Un portfolio a des limites : l'essai métacognitif fait à la fin de la session peut être le résultat de toutes ces réflexions. L'outil est le portfolio.
- Peut-on penser à faire un portfolio qui aurait des airs de QAT? Partie réflexive à intégrer. Pas seulement de l'archivage de données.
- Est-ce qu'on évalue le portfolio en fin de session?
- On se reverra en janvier pour voir comment ça s'est placé dans la session
- On se reverra pendant la session d'hiver pour voir comment ça se place
- Ajouter des questions avec l'hygiène de vie
- Certains étudiants (à contrat, par exemple) répondent par rapport à eux, à leur amélioration
- Peut-on faire un QAT de groupe? Qu'est-ce que tu peux faire – prof? Pairs?

#### **4. Des questions?**

N'oubliez pas le genre de journal de bord à écrire...

En littérature du BI: intégrer le QAT dans le portfolio? → discussions entre Catherine, Michaël et Julie (pour l'intégration du portfolio)

Prochaine rencontre : mardi 15 octobre

Présentation des outils de collecte de données pour avoir votre avis pour la certification éthique



## Annexe 8.

### Questionnaire sociologique







Cégep André-Laurendeau



Bureau de la recherche et de l'innovation  
Julie Roberge

Réservé au bRI

Numéro identificatoire :

## Questionnaire sociologique

Recherche PAREA 10710

Réponds à toutes les questions, au meilleur de tes connaissances.

1. Nom, prénom \_\_\_\_\_
2. Âge \_\_\_\_\_
3. Date de naissance (AAAA-MM-JJ) \_\_\_\_\_
4. Sexe  F  M  Préfère ne pas répondre
5. Adresse de courriel pour te joindre \_\_\_\_\_
6. Numéro de cellulaire pour te joindre \_\_\_\_\_

### ÉTUDES

7. Dans quel programme es-tu inscrit au Cégep André-Laurendeau? \_\_\_\_\_
8. Était-ce ton premier choix?  Oui  Non
9. Si non, quel était ton premier choix d'études au cégep? \_\_\_\_\_

### DIFFICULTÉS D'APPRENTISSAGE

10. As-tu des difficultés d'apprentissage officiellement diagnostiquées?  Oui  Non
11. Si oui, lesquelles? \_\_\_\_\_
12. Quels sont les accommodements dont tu peux bénéficier pour les examens? \_\_\_\_\_
13. Utilises-tu ces accommodements?  Oui  Non  Parfois  Préfère ne pas répondre

## AUTRES DIFFICULTÉS

14. As-tu d'autres types de difficultés officiellement diagnostiquées?  Oui  Non
15. Si oui, lesquelles?  
\_\_\_\_\_
16. Quels sont les accommodements dont tu peux bénéficier pour les examens?  
\_\_\_\_\_
17. Utilises-tu ces accommodements?  Oui  Non  Parfois  Préfère ne pas répondre

## HISTORIQUE D'ÉTUDES

18. Quelle était ta moyenne en français au secondaire? \_\_\_\_\_ %
19. As-tu eu des difficultés en français au secondaire?  Oui  Non
20. Si oui, lesquelles?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

## ÉTUDES ET TRAVAIL

21. Es-tu un étudiant à contrat pour cette session (hiver 2020)?  Oui  Non
22. Si oui, pour quelles raisons?  
\_\_\_\_\_
23. Cette session (hiver 2020), combien d'heures de cours as-tu (par semaine)?  
\_\_\_\_\_
24. En te basant sur la session dernière (automne 2019), combien d'heures étudies-tu en moyenne par semaine?  
\_\_\_\_\_

- 
25. En te basant sur la session dernière (automne 2019), combien d'heures (en moyenne) sont consacrées aux travaux (pas de l'étude)?
- 
26. Est-ce que tu travailles à temps partiel pendant tes études?  Oui  Non
27. Si oui, combien d'heures par semaine?
- 
28. Est-ce un emploi lié à tes études?  Oui  Non
29. Est-ce que ton temps de travail empiète sur ton temps d'études?  Oui  Non
30. Es-tu **parfois** obligé d'aller travailler pendant tes heures de cours?  Oui  Non

### POURSUITE DES ÉTUDES

31. Pourquoi as-tu entrepris des études collégiales?
- 
32. Quelle est ta relation avec la matière de CE cours?
- 
33. As-tu l'intention d'aller à l'université après tes études collégiales?  Oui  Non  Je ne sais pas encore
34. Dans quel programme souhaites-tu poursuivre tes études à l'université?
- 

À titre indicatif, es-tu intéressé.e à poursuivre ta participation à la recherche, lors de l'année scolaire 2020-2021, puis en 2021-2022?  Oui  Non

Merci!



## Annexe 9.

### Questionnaires de départ



## QUESTIONNAIRE DE DÉPART

(Questionnaire présenté sur Omnivox)

	jamais	rarement	la plupart du temps	toujours
<b>EXAMEN</b>				
Où te prépares-tu pour un examen?				
<ul style="list-style-type: none"> <li>• J'étudie dans un endroit calme, sans dérangement</li> </ul>				
<ul style="list-style-type: none"> <li>• À la maison</li> </ul>				
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Au Cégep</li> </ul>				
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dans les transports entre la maison et le Cégep</li> </ul>				
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Autres :</li> </ul>				
Pourquoi ces choix?				
Dans quelles conditions étudies-tu?				
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Avec mon téléphone pas très loin</li> </ul>				
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Avec mon ordi pas très loin</li> </ul>				
<ul style="list-style-type: none"> <li>• J'écoute de la musique en même temps</li> </ul>				
Pourquoi ces choix?				
Comment te prépares-tu pour un examen?				
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Je fais des résumés de matière</li> </ul>				
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Je relis mes notes de cours</li> </ul>				
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Je fais des exercices</li> </ul>				
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Je ne fais rien de particulier</li> </ul>				
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Je ne sais pas trop comment me préparer</li> </ul>				
Pourquoi ces choix?				
J'étudie				
<ul style="list-style-type: none"> <li>• La veille</li> </ul>				
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quelques jours avant, quitte à réviser la veille</li> </ul>				
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quelques jours avant, sans réviser la veille</li> </ul>				
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dès que le prof annonce le contenu</li> </ul>				
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dès la fin du cours, même si l'examen n'est pas encore annoncé (une mise au propre des notes de cours)</li> </ul>				
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dès la fin du cours, je relis mes notes (sans nécessairement les mettre au propre)</li> </ul>				
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Je n'étudie pas vraiment : écouter en classe est suffisant</li> </ul>				
J'étudie				
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Avec d'autres amis qui font le même cours</li> </ul>				
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Avec des amis</li> </ul>				
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Avec des membres de ma famille qui sont aussi à l'école</li> </ul>				

• Seul				
• Je n'étudie pas : écouter en classe est suffisant				
Le matin d'une évaluation				
• Je suis stressé				
• Je suis inquiet				
• Je suis confiant				
• Je suis indifférent				
Pourquoi?				
<b>STAGE (s'il y a lieu)</b>				
Je ne ferai pas de stage dans le cadre de ma formation collégiale.				
Comment penses-tu te préparer pour un stage?				
Est-ce la même préparation que pour un examen?				
Comment penses-tu te préparer aux visites du superviseur de stage?				
<b>REMISE D'UN TRAVAIL (réalisé individuellement)</b>				
Comment organises-tu ton temps lorsque tu as un travail de longue haleine à effectuer (par exemple, un travail à remettre dans trois semaines)?				
• Je commence dès que le prof a donné les consignes				
• Je fais un plan de travail pour étaler le travail dans le temps				
• J'y pense mais je ne commence pas le travail				
• Je commence le travail la veille de la remise (ou je suis à la dernière minute pour commencer le travail)				
<b>REMISE D'UN TRAVAIL (réalisé en équipe)</b>				
Comment organises-tu ton temps lorsque tu as un travail de longue haleine à effectuer (par exemple, un travail à remettre dans trois semaines)?				
• On se sépare le travail dès que le prof a donné les consignes (conception d'un plan de travail)				
• Je fais un plan de travail pour étaler ma partie de travail dans le temps				
• J'y pense mais je ne commence pas ma partie du travail				
• Je commence le travail la veille de la mise en commun en équipe (ou je suis à la dernière minute pour commencer le travail)				
<b>REMISE DES COPIES CORRIGÉES</b>				
Quand le prof remet des copies corrigées				
• Je suis stressé				
• Je suis inquiet				
• Je suis confiant				



• Je suis indifférent				
Pourquoi?				
Avec ma copie corrigée				
• Je vérifie ma note en recalculant les points				
• Je la range sans m'en occuper				
• Je ne fais rien de particulier				
• Je revois les réponses que j'ai ratées				
• Je revois les réponses que j'ai réussies				
• Je consulte la grille d'évaluation				
• Je lis les commentaires rédigés par l'enseignant				
• Je discute du contenu de l'évaluation avec mes camarades de classe				
• Je demande des explications à mes camarades de classe				
• Je demande des explications à mon enseignant pendant le cours				
• Je demande des explications à mon enseignant à son bureau				
Je n'ai pas accès à ma copie corrigée				
• Parce que c'est un travail d'équipe et qu'il n'y a qu'une seule copie papier par équipe				
• Parce que l'enseignant ne remet pas les copies corrigées				
Comment gères-tu ton emploi du temps?				
• J'utilise un agenda papier				
• Tout est dans ma tête				
• J'utilise une application dans mon téléphone intelligent				
• J'utilise les fonctions de base de mon téléphone intelligent				
Est-ce que tu utilises cet outil de gestion du temps?				
Y a-t-il une chose que tu fais et dont tu es satisfait pour réussir tes études collégiales?				
Si oui, laquelle?				
Y a-t-il une chose que tu fais qui nuit à tes études et que tu ne veux pas changer?				
Si oui, laquelle?				
Y a-t-il une chose que tu fais qui nuit à tes études et que tu veux changer?				
Si oui, laquelle?				

## QUESTIONNAIRE DE DÉPART

(Questionnaire présenté sur Omnivox)

(pour groupes de Catherine seulement – Automne 2020 : ajout de la section sur l'apprentissage en ligne à la fin)

	jamais	rarement	la plupart du temps	toujours
<b>EXAMEN</b>				
Où te prépares-tu pour un examen?				
<ul style="list-style-type: none"> <li>• J'étudie dans un endroit calme, sans dérangement</li> </ul>				
<ul style="list-style-type: none"> <li>• À la maison</li> </ul>				
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Au Cégep</li> </ul>				
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dans les transports entre la maison et le Cégep</li> </ul>				
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Autres :</li> </ul>				
Pourquoi ces choix?				
Dans quelles conditions étudies-tu?				
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Avec mon téléphone pas très loin</li> </ul>				
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Avec mon ordi pas très loin</li> </ul>				
<ul style="list-style-type: none"> <li>• J'écoute de la musique en même temps</li> </ul>				
Pourquoi ces choix?				
Comment te prépares-tu pour un examen?				
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Je fais des résumés de matière</li> </ul>				
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Je relis mes notes de cours</li> </ul>				
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Je fais des exercices</li> </ul>				
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Je ne fais rien de particulier</li> </ul>				
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Je ne sais pas trop comment me préparer</li> </ul>				
Pourquoi ces choix?				
J'étudie				
<ul style="list-style-type: none"> <li>• La veille</li> </ul>				
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quelques jours avant, quitte à réviser la veille</li> </ul>				
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quelques jours avant, sans réviser la veille</li> </ul>				
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dès que le prof annonce le contenu</li> </ul>				
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dès la fin du cours, même si l'examen n'est pas encore annoncé (une mise au propre des notes de cours)</li> </ul>				
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dès la fin du cours, je relis mes notes (sans nécessairement les mettre au propre)</li> </ul>				
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Je n'étudie pas vraiment : écouter en classe est suffisant</li> </ul>				
J'étudie				
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Avec d'autres amis qui font le même cours</li> </ul>				
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Avec des amis</li> </ul>				

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Avec des membres de ma famille qui sont aussi à l'école</li> </ul>				
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Seul</li> </ul>				
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Je n'étudie pas : écouter en classe est suffisant</li> </ul>				
Le matin d'une évaluation				
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Je suis stressé</li> </ul>				
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Je suis inquiet</li> </ul>				
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Je suis confiant</li> </ul>				
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Je suis indifférent</li> </ul>				
Pourquoi?				
<b>STAGE (s'il y a lieu)</b>				
Je ne ferai pas de stage dans le cadre de ma formation collégiale.				
Comment penses-tu te préparer pour un stage?				
Est-ce la même préparation que pour un examen?				
Comment penses-tu te préparer aux visites du superviseur de stage?				
<b>REMISE D'UN TRAVAIL (réalisé individuellement)</b>				
Comment organises-tu ton temps lorsque tu as un travail de longue haleine à effectuer (par exemple, un travail à remettre dans trois semaines)?				
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Je commence dès que le prof a donné les consignes</li> </ul>				
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Je fais un plan de travail pour étaler le travail dans le temps</li> </ul>				
<ul style="list-style-type: none"> <li>• J'y pense mais je ne commence pas le travail</li> </ul>				
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Je commence le travail la veille de la remise (ou je suis à la dernière minute pour commencer le travail)</li> </ul>				
<b>REMISE D'UN TRAVAIL (réalisé en équipe)</b>				
Comment organises-tu ton temps lorsque tu as un travail de longue haleine à effectuer (par exemple, un travail à remettre dans trois semaines)?				
<ul style="list-style-type: none"> <li>• On se sépare le travail dès que le prof a donné les consignes (conception d'un plan de travail)</li> </ul>				
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Je fais un plan de travail pour étaler ma partie de travail dans le temps</li> </ul>				
<ul style="list-style-type: none"> <li>• J'y pense mais je ne commence pas ma partie du travail</li> </ul>				
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Je commence le travail la veille de la mise en commun en équipe (ou je suis à la dernière minute pour commencer le travail)</li> </ul>				
<b>REMISE DES COPIES CORRIGÉES</b>				
Quand le prof remet des copies corrigées				
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Je suis stressé</li> </ul>				

• Je suis inquiet				
• Je suis confiant				
• Je suis indifférent				
Pourquoi?				
Avec ma copie corrigée				
• Je vérifie ma note en recalculant les points				
• Je la range sans m'en occuper				
• Je ne fais rien de particulier				
• Je revois les réponses que j'ai ratées				
• Je revois les réponses que j'ai réussies				
• Je consulte la grille d'évaluation				
• Je lis les commentaires rédigés par l'enseignant				
• Je discute du contenu de l'évaluation avec mes camarades de classe				
• Je demande des explications à mes camarades de classe				
• Je demande des explications à mon enseignant pendant le cours				
• Je demande des explications à mon enseignant à son bureau				
Je n'ai pas accès à ma copie corrigée				
• Parce que c'est un travail d'équipe et qu'il n'y a qu'une seule copie papier par équipe				
• Parce que l'enseignant ne remet pas les copies corrigées				
Comment gères-tu ton emploi du temps?				
• J'utilise un agenda papier				
• Tout est dans ma tête				
• J'utilise une application dans mon téléphone intelligent				
• J'utilise les fonctions de base de mon téléphone intelligent				
Est-ce que tu utilises cet outil de gestion du temps?				
Y a-t-il une chose que tu fais et dont tu es satisfait pour réussir tes études collégiales?				
Si oui, laquelle?				
Y a-t-il une chose que tu fais qui nuit à tes études et que tu ne veux pas changer?				
Si oui, laquelle?				
Y a-t-il une chose que tu fais qui nuit à tes études et que tu veux changer?				
Si oui, laquelle?				
<b>Étude et travail en ligne</b>				

Quand je reçois une information de mon enseignante sur le fait qu'il y a un document déposé sur une plateforme numérique, je vais voir immédiatement.				
Je pose des questions à mon enseignante par le biais des différentes plateformes.				
Je pose des questions à mes camarades de classe par le biais des différentes plateformes.				
Je pense à organiser le temps pour étudier dès que j'apprends qu'il y a de l'étude à faire.				
Je pense à organiser le temps pour faire les travaux dès que je sais qu'il y a un travail à faire.				
Je pense à organiser le temps pour faire les travaux dès que j'ai les consignes pour faire un travail.				
Je me sens plus démunie de travailler en ligne.				
Je suis plus à l'aise de travailler à la maison plutôt qu'au cégep.				
J'ai plus de difficulté à m'organiser étant donné que j'ai moins accès à mon enseignant (pas de cours en présentiel).				
J'ai besoin de davantage d'aide de mon enseignant pour m'organiser, étant donné que le cours se donne en ligne.				
J'arrive facilement à m'organiser même si mes cours sont en ligne.				



## Annexe 10.

### Questionnaires de sortie





## QUESTIONNAIRE DE SORTIE

(Questionnaire présenté sur Omnivox)

	jamais	rarement	la plupart du temps	toujours
<b>EXAMEN</b>				
Où te prépares-tu pour un examen?				
<ul style="list-style-type: none"> <li>• J'étudie dans un endroit calme, sans dérangement</li> </ul>				
<ul style="list-style-type: none"> <li>• À la maison</li> </ul>				
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Au Cégep</li> </ul>				
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dans les transports entre la maison et le Cégep</li> </ul>				
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Autres :</li> </ul>				
Pourquoi ces choix?				
Est-ce que ça a changé cette session, dans ce cours?				
Pourquoi?				
Dans quelles conditions étudies-tu?				
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Avec mon téléphone pas très loin</li> </ul>				
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Avec mon ordi pas très loin</li> </ul>				
<ul style="list-style-type: none"> <li>• J'écoute de la musique en même temps</li> </ul>				
Pourquoi ces choix?				
Est-ce que ça a changé cette session, dans ce cours?				
Pourquoi?				
Comment te prépares-tu pour un examen?				
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Je fais des résumés de matière</li> </ul>				
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Je relis mes notes de cours</li> </ul>				
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Je fais des exercices</li> </ul>				
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Je ne fais rien de particulier</li> </ul>				
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Je ne sais pas trop comment me préparer</li> </ul>				
Pourquoi ces choix?				
Est-ce que ça a changé cette session, dans ce cours?				
Pourquoi?				
J'étudie				
<ul style="list-style-type: none"> <li>• La veille</li> </ul>				
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quelques jours avant, quitte à réviser la veille</li> </ul>				
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quelques jours avant, sans réviser la veille</li> </ul>				
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dès que le prof annonce le contenu</li> </ul>				
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dès la fin du cours, même si l'examen n'est pas encore annoncé (une mise au propre des notes de cours)</li> </ul>				
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dès la fin du cours, je relis mes notes (sans nécessairement les mettre au propre)</li> </ul>				
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Je n'étudie pas vraiment : écouter en classe est suffisant</li> </ul>				

Est-ce que ça a changé cette session, dans ce cours?				
Pourquoi?				
J'étudie				
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Avec d'autres amis qui font le même cours</li> </ul>				
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Avec des amis</li> </ul>				
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Avec des membres de ma famille qui sont aussi à l'école</li> </ul>				
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Seul</li> </ul>				
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Je n'étudie pas : écouter en classe est suffisant</li> </ul>				
Est-ce que ça a changé cette session, dans ce cours?				
Pourquoi?				
Le matin d'une évaluation				
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Je suis stressé</li> </ul>				
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Je suis inquiet</li> </ul>				
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Je suis confiant</li> </ul>				
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Je suis indifférent</li> </ul>				
Pourquoi?				
Est-ce que ça a changé cette session, dans ce cours?				
Pourquoi?				
<b>STAGE (s'il y a lieu)</b>				
Je ne ferai pas de stage dans le cadre de ma formation collégiale.				
Comment penses-tu te préparer pour un stage?				
Est-ce la même préparation que pour un examen?				
Comment penses-tu te préparer aux visites du superviseur de stage?				
<b>REMISE D'UN TRAVAIL (réalisé individuellement)</b>				
Comment organises-tu ton temps lorsque tu as un travail de longue haleine à effectuer (par exemple, un travail à remettre dans trois semaines)?				
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Je commence dès que le prof a donné les consignes</li> </ul>				
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Je fais un plan de travail pour étaler le travail dans le temps</li> </ul>				
<ul style="list-style-type: none"> <li>• J'y pense mais je ne commence pas le travail</li> </ul>				
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Je commence le travail la veille de la remise (ou je suis à la dernière minute pour commencer le travail)</li> </ul>				
Est-ce que ça a changé cette session, pour ce cours?				
Pourquoi?				
<b>REMISE D'UN TRAVAIL (réalisé en équipe)</b>				
Comment organises-tu ton temps lorsque tu as un travail de longue haleine à effectuer (par exemple, un travail à remettre dans trois semaines)?				

<ul style="list-style-type: none"> <li>On se sépare le travail dès que le prof a donné les consignes (conception d'un plan de travail)</li> </ul>				
<ul style="list-style-type: none"> <li>Je fais un plan de travail pour étaler ma partie de travail dans le temps</li> </ul>				
<ul style="list-style-type: none"> <li>J'y pense mais je ne commence pas ma partie du travail</li> </ul>				
<ul style="list-style-type: none"> <li>Je commence le travail la veille de la mise en commun en équipe (ou je suis à la dernière minute pour commencer le travail)</li> </ul>				
Est-ce que ça a changé cette session, pour ce cours?				
Pourquoi?				
<b>REMISE DES COPIES CORRIGÉES</b>				
Quand le prof remet des copies corrigées				
<ul style="list-style-type: none"> <li>Je suis stressé</li> </ul>				
<ul style="list-style-type: none"> <li>Je suis inquiet</li> </ul>				
<ul style="list-style-type: none"> <li>Je suis confiant</li> </ul>				
<ul style="list-style-type: none"> <li>Je suis indifférent</li> </ul>				
Pourquoi?				
Est-ce que ça a changé cette session, pour ce cours?				
Pourquoi?				
Avec ma copie corrigée				
<ul style="list-style-type: none"> <li>Je vérifie ma note en recalculant les points</li> </ul>				
<ul style="list-style-type: none"> <li>Je las range sans m'en occuper</li> </ul>				
<ul style="list-style-type: none"> <li>Je ne fais rien de particulier</li> </ul>				
<ul style="list-style-type: none"> <li>Je revois les réponses que j'ai ratées</li> </ul>				
<ul style="list-style-type: none"> <li>Je revois les réponses que j'ai réussies</li> </ul>				
<ul style="list-style-type: none"> <li>Je consulte la grille d'évaluation</li> </ul>				
<ul style="list-style-type: none"> <li>Je lis les commentaires rédigés par l'enseignant</li> </ul>				
<ul style="list-style-type: none"> <li>Je discute du contenu de l'évaluation avec mes camarades de classe</li> </ul>				
<ul style="list-style-type: none"> <li>Je demande des explications à mes camarades de classe</li> </ul>				
<ul style="list-style-type: none"> <li>Je demande des explications à mon enseignant pendant le cours</li> </ul>				
<ul style="list-style-type: none"> <li>Je demande des explications à mon enseignant à son bureau</li> </ul>				
Est-ce que ça a changé cette session, pour ce cours?				
Pourquoi?				
Je n'ai pas accès à ma copie corrigée				
<ul style="list-style-type: none"> <li>Parce que c'est un travail d'équipe et qu'il n'y a qu'une seule copie papier par équipe</li> </ul>				
<ul style="list-style-type: none"> <li>Parce que l'enseignant ne remet pas les copies corrigées</li> </ul>				
Comment gères-tu ton emploi du temps?				

• J'utilise un agenda papier				
• Tout est dans ma tête				
• J'utilise une application dans mon téléphone intelligent				
• J'utilise les fonctions de base de mon téléphone intelligent				
Est-ce que tu utilises cet outil de gestion du temps?				
Est-ce que ça a changé cette session, pour ce cours?				
Pourquoi?				
Y a-t-il une chose que tu fais et dont tu es satisfait pour réussir tes études collégiales?				
Si oui, laquelle?				
Est-ce la même chose que lors du premier questionnaire, en janvier?				
Pourquoi ce changement ou cet élément pareil?				
Y a-t-il une chose que tu fais qui nuit à tes études et que tu ne veux pas changer?				
Si oui, laquelle?				
Est-ce la même chose que lors du premier questionnaire, en janvier?				
Pourquoi ce changement ou cet élément pareil?				
Y a-t-il une chose que tu fais qui nuit à tes études et que tu veux changer?				
Si oui, laquelle?				
Est-ce la même chose que lors du premier questionnaire, en janvier?				
Pourquoi ce changement ou cet élément pareil?				

## QUESTIONNAIRE DE SORTIE

(Questionnaire présenté sur Omnivox)

(pour groupes de Catherine seulement – ajout des questions sur l’enseignement en ligne)

	jamais	rarement	la plupart du temps	toujours
<b>EXAMEN</b>				
Où te prépares-tu pour un examen?				
<ul style="list-style-type: none"> <li>• J’étudie dans un endroit calme, sans dérangement</li> </ul>				
<ul style="list-style-type: none"> <li>• À la maison</li> </ul>				
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Au Cégep</li> </ul>				
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dans les transports entre la maison et le Cégep</li> </ul>				
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Autres :</li> </ul>				
Pourquoi ces choix?				
Est-ce que ça a changé cette session, dans ce cours?				
Pourquoi?				
Dans quelles conditions étudies-tu?				
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Avec mon téléphone pas très loin</li> </ul>				
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Avec mon ordi pas très loin</li> </ul>				
<ul style="list-style-type: none"> <li>• J’écoute de la musique en même temps</li> </ul>				
Pourquoi ces choix?				
Est-ce que ça a changé cette session, dans ce cours?				
Pourquoi?				
Comment te prépares-tu pour un examen?				
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Je fais des résumés de matière</li> </ul>				
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Je relis mes notes de cours</li> </ul>				
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Je fais des exercices</li> </ul>				
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Je ne fais rien de particulier</li> </ul>				
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Je ne sais pas trop comment me préparer</li> </ul>				
Pourquoi ces choix?				
Est-ce que ça a changé cette session, dans ce cours?				
Pourquoi?				
J’étudie				
<ul style="list-style-type: none"> <li>• La veille</li> </ul>				
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quelques jours avant, quitte à réviser la veille</li> </ul>				
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quelques jours avant, sans réviser la veille</li> </ul>				
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dès que le prof annonce le contenu</li> </ul>				
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dès la fin du cours, même si l’examen n’est pas encore annoncé (une mise au propre des notes de cours)</li> </ul>				
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dès la fin du cours, je relis mes notes (sans nécessairement les mettre au propre)</li> </ul>				

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Je n'étudie pas vraiment : écouter en classe est suffisant</li> </ul>				
Est-ce que ça a changé cette session, dans ce cours?				
Pourquoi?				
J'étudie				
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Avec d'autres amis qui font le même cours</li> </ul>				
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Avec des amis</li> </ul>				
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Avec des membres de ma famille qui sont aussi à l'école</li> </ul>				
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Seul</li> </ul>				
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Je n'étudie pas : écouter en classe est suffisant</li> </ul>				
Est-ce que ça a changé cette session, dans ce cours?				
Pourquoi?				
Le matin d'une évaluation				
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Je suis stressé</li> </ul>				
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Je suis inquiet</li> </ul>				
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Je suis confiant</li> </ul>				
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Je suis indifférent</li> </ul>				
Pourquoi?				
Est-ce que ça a changé cette session, dans ce cours?				
Pourquoi?				
<b>STAGE (s'il y a lieu)</b>				
Je ne ferai pas de stage dans le cadre de ma formation collégiale.				
Comment penses-tu te préparer pour un stage?				
Est-ce la même préparation que pour un examen?				
Comment penses-tu te préparer aux visites du superviseur de stage?				
<b>REMISE D'UN TRAVAIL (réalisé individuellement)</b>				
Comment organises-tu ton temps lorsque tu as un travail de longue haleine à effectuer (par exemple, un travail à remettre dans trois semaines)?				
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Je commence dès que le prof a donné les consignes</li> </ul>				
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Je fais un plan de travail pour étaler le travail dans le temps</li> </ul>				
<ul style="list-style-type: none"> <li>• J'y pense mais je ne commence pas le travail</li> </ul>				
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Je commence le travail la veille de la remise (ou je suis à la dernière minute pour commencer le travail)</li> </ul>				
Est-ce que ça a changé cette session, pour ce cours?				
Pourquoi?				

<b>REMISE D'UN TRAVAIL (réalisé en équipe)</b>				
Comment organises-tu ton temps lorsque tu as un travail de longue haleine à effectuer (par exemple, un travail à remettre dans trois semaines)?				
<ul style="list-style-type: none"> <li>On se sépare le travail dès que le prof a donné les consignes (conception d'un plan de travail)</li> </ul>				
<ul style="list-style-type: none"> <li>Je fais un plan de travail pour étaler ma partie de travail dans le temps</li> </ul>				
<ul style="list-style-type: none"> <li>J'y pense mais je ne commence pas ma partie du travail</li> </ul>				
<ul style="list-style-type: none"> <li>Je commence le travail la veille de la mise en commun en équipe (ou je suis à la dernière minute pour commencer le travail)</li> </ul>				
Est-ce que ça a changé cette session, pour ce cours?				
Pourquoi?				
<b>REMISE DES COPIES CORRIGÉES</b>				
Quand le prof remet des copies corrigées				
<ul style="list-style-type: none"> <li>Je suis stressé</li> </ul>				
<ul style="list-style-type: none"> <li>Je suis inquiet</li> </ul>				
<ul style="list-style-type: none"> <li>Je suis confiant</li> </ul>				
<ul style="list-style-type: none"> <li>Je suis indifférent</li> </ul>				
Pourquoi?				
Est-ce que ça a changé cette session, pour ce cours?				
Pourquoi?				
Avec ma copie corrigée				
<ul style="list-style-type: none"> <li>Je vérifie ma note en recalculant les points</li> </ul>				
<ul style="list-style-type: none"> <li>Je las range sans m'en occuper</li> </ul>				
<ul style="list-style-type: none"> <li>Je ne fais rien de particulier</li> </ul>				
<ul style="list-style-type: none"> <li>Je revois les réponses que j'ai ratées</li> </ul>				
<ul style="list-style-type: none"> <li>Je revois les réponses que j'ai réussies</li> </ul>				
<ul style="list-style-type: none"> <li>Je consulte la grille d'évaluation</li> </ul>				
<ul style="list-style-type: none"> <li>Je lis les commentaires rédigés par l'enseignant</li> </ul>				
<ul style="list-style-type: none"> <li>Je discute du contenu de l'évaluation avec mes camarades de classe</li> </ul>				
<ul style="list-style-type: none"> <li>Je demande des explications à mes camarades de classe</li> </ul>				
<ul style="list-style-type: none"> <li>Je demande des explications à mon enseignant pendant le cours</li> </ul>				
<ul style="list-style-type: none"> <li>Je demande des explications à mon enseignant à son bureau</li> </ul>				
Est-ce que ça a changé cette session, pour ce cours?				
Pourquoi?				
Je n'ai pas accès à ma copie corrigée				
<ul style="list-style-type: none"> <li>Parce que c'est un travail d'équipe et qu'il n'y a qu'une seule copie papier par équipe</li> </ul>				

<ul style="list-style-type: none"> <li>Parce que l'enseignant ne remet pas les copies corrigées</li> </ul>				
Comment gères-tu ton emploi du temps?				
<ul style="list-style-type: none"> <li>J'utilise un agenda papier</li> </ul>				
<ul style="list-style-type: none"> <li>Tout est dans ma tête</li> </ul>				
<ul style="list-style-type: none"> <li>J'utilise une application dans mon téléphone intelligent</li> </ul>				
<ul style="list-style-type: none"> <li>J'utilise les fonctions de base de mon téléphone intelligent</li> </ul>				
Est-ce que tu utilises cet outil de gestion du temps?				
Est-ce que ça a changé cette session, pour ce cours?				
Pourquoi?				
Y a-t-il une chose que tu fais et dont tu es satisfait pour réussir tes études collégiales?				
Si oui, laquelle?				
Est-ce la même chose que lors du premier questionnaire, en janvier 2020?				
Pourquoi ce changement ou cet élément pareil?				
Y a-t-il une chose que tu fais qui nuit à tes études et que tu ne veux pas changer?				
Si oui, laquelle?				
Est-ce la même chose que lors du premier questionnaire, en janvier 2020?				
Pourquoi ce changement ou cet élément pareil?				
Y a-t-il une chose que tu fais qui nuit à tes études et que tu veux changer?				
Si oui, laquelle?				
Est-ce la même chose que lors du premier questionnaire, en janvier 2020?				
Pourquoi ce changement ou cet élément pareil?				
<b>Étude et travail en ligne</b>				
Quand je reçois une information de mon enseignante sur le fait qu'il y a un document déposé sur une plateforme numérique, je vais voir immédiatement.				
J'ai posé des questions à mon enseignante par le biais des différentes plateformes.				
J'ai posé des questions à mes camarades de classe par le biais des différentes plateformes.				
J'ai pensé à organiser le temps pour étudier dès que j'ai appris qu'il y avait de l'étude à faire.				
J'ai pensé à organiser le temps pour faire les travaux dès que j'ai su qu'il y avait un travail à faire.				
J'ai pensé à organiser le temps pour faire les travaux dès que j'ai obtenu les consignes pour faire un travail.				
Je me suis senti plus démuni de travailler en ligne.				



Je me suis senti plus à l'aise de travailler à la maison plutôt qu'au cégep.				
J'ai éprouvé plus de difficulté à m'organiser étant donné que j'ai eu moins accès à mon enseignant (pas de cours en présentiel, pas d'accès à son bureau).				
J'ai eu besoin de davantage d'aide de mon enseignant pour m'organiser, étant donné que le cours se donne en ligne.				
Je suis facilement arrivé à m'organiser même si mes cours étaient en ligne.				



Annexe 11.

Questions

Phase 1-A de la collecte de données

(rencontre de groupe 1)



## Questions

### Groupe de discussion 1 (H-2020)

Après la première évaluation et complétion du QAT (5<sup>e</sup> semaine)

---

ATTC : attribution causale

MATAP : maturité d'apprentissage

MÉTAC : métacognition

MOT : motivation scolaire

PRATRF : pratique réflexive

SEP : sentiment d'efficacité personnelle

*Les enseignants utilisent le QAT soit pour un examen, soit pour un travail, d'où la nécessité de faire des questions différentes pour animer la discussion.*

#### EXAMEN (une fois l'examen terminé – 1<sup>re</sup> et 2<sup>e</sup> parties du QAT)

MOT SEP MÉTAC	Avez-vous déjà utilisé un QAT ou quelque chose s'y apparentant (ex. journal de bord)?
MÉTAC	Pourquoi pensez-vous que votre prof vous a fait compléter un QAT?
ATTC PRATRF	Est-ce que c'était des questions que vous vous étiez déjà posées? Si oui, dans quel contexte?
MOT SEP	En quoi pensez-vous que ça pourrait vous être utile pour vous préparer pour les prochaines évaluations?

#### EXAMEN (une fois les copies corrigées remises aux étudiants et l'activité qui en découle)

MÉTAC	Pour qui remplissez-vous le QAT?
SEP	Est-ce que les commentaires formulés ou la note obtenue vous seront aidants? En quoi?
ATTC	Qu'est-ce qui est du ressort du prof et de votre ressort dans le niveau de réussite ou de l'échec de CETTE évaluation?
MATAP MÉTAC	Les questions posées dans le QAT vous étaient-elles utiles pour prendre conscience de votre façon d'étudier pour un examen? Si oui, en quoi? Si non, pourquoi?
MOT	Est-ce que le fait de réfléchir aux façons d'étudier peut vous permettre d'être plus efficaces? En quoi?
MÉTAC	Est-ce que la correction faite par l'enseignant est suffisante pour comprendre les erreurs commises?
MÉTAC	Est-ce que la correction faite par l'enseignant vous permet de comprendre les réussites?
PRATRF SEP	Est-ce que les questions posées par le QAT pourraient être transférables dans d'autres travaux? En quoi?
PRATRF SEP	Est-ce que les questions posées par le QAT pourraient être transférables dans d'autres cours? En quoi?

ATTC	Est-ce difficile de répondre aux questions du QAT? Si oui, pourquoi? Si non, pourquoi?
MOT ATTC	Quelle est l'utilité des activités faites autour des réponses données au QAT?
MATAP	Dans quelle mesure le QAT vous a permis de prendre conscience de ce que vous saviez déjà et qui allait vous être utile pour CETTE évaluation?
MÉTAC SEP MOT MATAP	Est-ce que les réponses données au QAT pourraient vous aider à vous préparer pour un examen?
MÉTAC SEP MOT MATAP	Est-ce que les questions posées (et les réponses données) au QAT pourraient vous aider à vous préparer pour faire un travail? Comment?
MÉTAC SEP MOT MATAP	Est-ce que les questions posées (et les réponses données) au QAT pourraient vous aider à mieux gérer votre temps? Comment?
MÉTAC SEP MOT MATAP	Est-ce que les questions posées (et les réponses données) au QAT pourraient vous aider à gérer votre temps d'études?
MÉTAC	Est-ce qu'il y a un lien entre les réponses données au QAT et la réussite de votre examen? En quoi?
MÉTAC SEP	Est-ce que vous considérez avoir une bonne estimation de vos forces?
MÉTAC PRATRF	Est-ce que vous considérez avoir une bonne estimation de vos points à améliorer?
MÉTAC PRATRF	Est-ce que vous considérez avoir une bonne estimation de la note projetée par rapport à la note obtenue?
MOT	En quoi le fait de réfléchir aux façons d'étudier ou de faire des travaux peut vous permettre d'être plus efficaces?

#### **TRAVAIL INDIVIDUEL (au moment de la remise du travail et de la 1<sup>re</sup> partie du QAT)**

MÉTAC	Pourquoi pensez-vous que votre prof vous a fait compléter un QAT?
ATTC PRATRF	Est-ce que c'était des questions que vous vous étiez déjà posées? Si oui, dans quel contexte? Si non, pourquoi?
MOT SEP	Pensez-vous que ça pourrait vous être utile pour vous préparer pour les prochaines évaluations? En quoi?

#### **TRAVAIL INDIVIDUEL (une fois les copies corrigées remises aux étudiants et l'activité qui en découle)**

MÉTAC	Pour qui remplissez-vous le QAT?
SEP	Est-ce que les commentaires formulés ou la note obtenue vous seront aidants? En quoi?
ATTC	Qu'est-ce qui est du ressort du prof et de votre ressort dans la réussite ou l'échec de CETTE évaluation?

MATAP	Les questions posées dans le QAT vous étaient-elles utiles pour prendre conscience de votre façon d'effectuer un travail? Si oui, en quoi? Si non, pourquoi?
MOT	En quoi le fait de réfléchir aux façons de travailler hors classe peut vous permettre d'être plus efficaces?
MÉTAC	Est-ce que la correction faite par l'enseignant est suffisante pour comprendre les erreurs commises?
MÉTAC	Est-ce que la correction faite par l'enseignant vous permet de comprendre les réussites?
PRATRF SEP	Est-ce que les questions posées par le QAT pourraient être transférables dans d'autres travaux? En quoi?
PRATRF SEP	Est-ce que les questions posées par le QAT pourraient être transférables dans d'autres cours? En quoi?
ATTC	Est-ce difficile de répondre aux questions du QAT? Pourquoi?
MOT ATTC	Quelle est l'utilité des activités faites autour des réponses données au QAT?
MATAP	Le QAT vous a-t-il permis de prendre conscience de ce que vous saviez déjà et qui allait vous être utile pour CETTE évaluation? Dans quelle mesure?

#### **TRAVAIL D'ÉQUIPE (au moment de la remise du travail et de la 1<sup>re</sup> partie du QAT)**

MÉTAC	Pourquoi pensez-vous que votre prof vous a fait compléter un QAT?
ATTC PRATRF	Est-ce que c'était des questions que vous vous étiez déjà posées? Si oui, dans quel contexte? Si non, pourquoi?
MOT SEP	Pensez-vous que ça pourrait vous être utile pour vous préparer pour les prochaines évaluations? En quoi?

#### **TRAVAIL D'ÉQUIPE (une fois les copies corrigées remises aux étudiants et l'activité qui en découle)**

MÉTAC	Pour qui remplissez-vous le QAT?
SEP	Est-ce que les commentaires formulés ou la note obtenue vous seront aidants? En quoi?
ATTC	Qu'est-ce qui est du ressort du prof et de votre ressort dans la réussite ou dans l'échec de CETTE évaluation?
MATAP SEP MÉTAC	Qu'est-ce qui est du ressort du travail d'équipe dans la réussite ou l'échec de CETTE évaluation?
MATAP	Les questions posées dans le QAT vous étaient-elles utiles pour prendre conscience de votre façon d'effectuer un travail d'équipe? En quoi?
MOT	Le fait de réfléchir aux façons de travailler hors classe peut vous permettre d'être plus efficaces? En quoi?
MÉTAC	Est-ce que la correction faite par l'enseignant est suffisante pour comprendre les erreurs commises?

MÉTAC	Est-ce que la correction faite par l'enseignant vous permet de comprendre les réussites?
PRATRF SEP	Est-ce que les questions posées par le QAT pourraient être transférables dans d'autres travaux? En quoi?
PRATRF SEP	Est-ce que les questions posées par le QAT pourraient être transférables dans d'autres cours? En quoi?
ATTC	Est-ce difficile de répondre aux questions du QAT? Pourquoi?
MOT ATTC	Quelle est l'utilité des activités faites autour des réponses données au QAT?
MATAP	Dans quelle mesure le QAT vous a permis de prendre conscience de ce que vous saviez déjà et qui allait vous être utile pour CETTE évaluation?
SEP MÉTAC PRATRF	Avez-vous l'impression qu'il y a un sentiment d'injustice dans l'évaluation du travail entre les membres de l'équipe? Si oui, pourquoi? Si non, pourquoi?
SEP MÉTAC MATAP PRATRF	Y a-t-il eu des malaises dans le déroulement du travail d'équipe? Dans les étapes de préparation du travail d'équipe?

### GÉNÉRAL

MÉTAC SEP MOT MATAP	Est-ce que les réponses données au QAT pourraient vous aider à vous préparer pour la remise d'un autre travail? Comment?
MÉTAC SEP MOT MATAP	Est-ce que les questions posées (et les réponses données) au QAT pourraient vous aider à vous préparer pour étudier pour un examen? Comment?
MÉTAC	Est-ce qu'il y a un lien entre les réponses données au QAT et la réussite de votre travail? En quoi?
MÉTAC SEP	Est-ce que vous considérez avoir une bonne estimation de vos forces?
MÉTAC PRATRF	Est-ce que vous considérez avoir une bonne estimation de vos points à améliorer?
MÉTAC PRATRF	Est-ce que vous considérez avoir une bonne estimation de la note projetée et de la note obtenue?
MOT PRATRF SEP MÉTAC	Le fait de réfléchir aux façons d'étudier ou de faire des travaux peut-il vous permettre d'être plus efficaces? En quoi?



Annexe 12.

Questions

Phase 1-B de la collecte de données

(rencontre de groupe 2)



## Questions

### Groupe de discussion 2 (H-2020)

À la fin de la session (semaine 14)

---

ATTC : attribution causale

MATAP : Maturité d'apprentissage

MÉTAC : métacognition

MOT : motivation

PRATRF : pratique réflexive

SEP : sentiment d'efficacité personnelle

Les enseignants utilisent le QAT soit pour un examen, soit pour un travail, d'où la nécessité de faire des questions différentes pour animer la discussion.

#### EXAMEN

MATAP	Les QAT vous ont-ils permis de prendre conscience de ce que vous saviez déjà et qui allait vous être utile pour les évaluations en cours de session? En quoi?
MOT	Les activités d'apprentissage proposées ont-ils permis de développer les compétences liées au cours? En quoi?
MOT	Les activités d'évaluation proposées ont permis de développer les compétences liées au cours? En quoi?
MOT SEP	Vous sentiez-vous capables de répondre aux exigences du cours au fur et à mesure de son déroulement? Pourquoi?
MÉTAC	Croyez-vous qu'il est normal d'avoir un peu de recul par rapport à vos façons de faire? (ce qui ne voulait pas dire qu'il fallait changer les façons de faire) Pourquoi?
MÉTAC MOT SEP	Croyez-vous qu'il est normal de faire des erreurs quand on apprend? Pourquoi? Est-ce que c'est ce que vous constatez dans vos cours depuis le début de votre scolarisation?
MÉTAC MOT	Est-ce aidant que l'enseignant vous fournisse des questions pour vous permettre de vous situer comme apprenant? En quoi? Être apprenant : être un meilleur « étudiant » Être apprenant : avoir utilisé des stratégies pour étudier, pour travailler (et en être conscient)
PRATRF	Est-ce que le QAT vous a obligé à réfléchir à des choses auxquelles vous ne réfléchissiez pas avant? Quoi donc?
SEP MOT PRATRF MATAP	Quel est alors l'intérêt de réfléchir à vos façons d'étudier?
PRATRF	Est-ce que vous allez continuer à vous poser les questions posées dans le QAT dans les cours de l'année prochaine? Pourquoi?

PRATRF MOT	Est-ce que vous allez continuer à vous poser des questions semblables à celles posées dans le QAT dans les cours de l'année prochaine? Pourquoi?
PRATRF MOT	Avez-vous modifié une pratique habituelle qui s'est révélée inefficace? Laquelle? Pour quelle nouvelle pratique? Si non, pourquoi?
PRATRF ATTC MOT MATAP	Avez-vous pris conscience d'une pratique qui était efficace pour vous et que vous avez gardée? Laquelle?
PRATRF MOT MATAP	Avez-vous transféré une pratique liée au QAT dans une autre discipline? Laquelle? Pour quel travail?
PRATRF MOT MATAP	Avez-vous transféré une pratique liée au QAT dans un autre travail? Laquelle? Pour quel travail?
MOT PRATRF MATAP	Avez-vous parlé du QAT à vos amis qui ne sont pas dans votre classe? Si oui, quelle a été leur réaction?
SEP	En quoi était-ce important de revenir en classe (ou en équipe) sur le QAT complété après avoir reçu un examen corrigé?
SEP ATTC	Comment expliquez-vous vos réussites?
SEP ATTC	Comment expliquez-vous les échecs vécus au cours de la session?
SEP ATTC	Comment expliquez-vous les difficultés rencontrées au cours de la session?
SEP ATTC MATAP	C'est quoi, un bon étudiant?

#### TRAVAIL INDIVIDUEL et TRAVAIL D'ÉQUIPE

MATAP PRATRF	Les QAT vous ont-ils permis de prendre conscience de ce que vous saviez déjà et qui allait vous être utile pour les travaux en cours de session? Dans quelle mesure?
MOT	Les activités d'apprentissage proposées ont-elles permis de développer les compétences liées au cours? En quoi?
MOT	Les activités d'évaluation proposées ont-elles permis de développer les compétences liées au cours? En quoi?
MOT MÉTAC SEP	Vous sentiez-vous capables de répondre aux exigences du cours au fur et à mesure de son déroulement? Dans quelle mesure?
MÉTAC PRATRF	Le QAT vous a-t-il permis d'avoir un peu de recul par rapport à vos façons de faire? (ce qui ne voulait pas dire qu'il fallait changer les façons de faire) Comment?

MÉTAC MOT SEP	Croyez-vous qu'il est normal de faire des erreurs quand on apprend? Pourquoi? Est-ce que c'est ce que vous constatez dans vos cours depuis le début de votre scolarisation?
MÉTAC MOT	Est-ce aidant que l'enseignant vous fournisse des questions pour vous permettre de vous situer comme apprenant? En quoi? Être apprenant : être un meilleur « étudiant » Être apprenant : avoir utilisé des stratégies pour étudier, pour travailler (et en être conscient)
PRATRF	Est-ce que le QAT vous a obligé à réfléchir à des choses auxquelles vous ne réfléchissiez pas avant? À quoi?
SEP MOT PRATRF MATAP	Quel est l'intérêt de réfléchir à vos façons de réaliser un travail?
PRATRF	Est-ce que vous allez continuer à vous poser les questions posées dans le QAT dans les cours de l'année prochaine? Pourquoi?
PRATRF MOT	Est-ce que vous allez continuer à vous poser des questions semblables à celles posées dans le QAT dans les cours de l'année prochaine? Pourquoi?
PRATRF MOT	Avez-vous modifié une pratique habituelle qui s'est révélée inefficace? Laquelle? Pour quelle nouvelle pratique? Si non, pourquoi?
PRATRF ATTC MOT MATAP	Avez-vous pris conscience d'une pratique qui était efficace pour vous et que vous avez gardée? Laquelle?
PRATRF MOT MATAP	Avez-vous transféré une pratique liée au QAT dans une autre discipline? Laquelle? Pour quel travail?
PRATRF MOT MATAP	Avez-vous transféré une pratique liée au QAT dans un autre travail, qu'il soit individuel ou en équipe? Laquelle? Pour quel travail?
PRATRF MOT MATAP	Avez-vous transféré une pratique liée au QAT dans un stage?
MOT PRATRF MATAP	Avez-vous parlé du QAT à vos amis qui ne sont pas dans votre classe? Si oui, quelle a été leur réaction?
SEP	Est-ce important de revenir en classe (ou en équipe) sur le QAT complété après avoir reçu un travail corrigé? Pourquoi?
SEP ATTC	Comment expliquez-vous vos réussites?
SEP ATTC	Comment expliquez-vous les échecs vécus au cours de la session?
SEP ATTC	Comment expliquez-vous les difficultés rencontrées au cours de la session?



## Annexe 13.

### Questions

#### Phase 2 de la collecte de données

(entretiens semidirigés 1)





## Questions

Entretiens semidirigés 1\* (A-2020 et H-2021 pour les étudiants de CAC)

Nouvelles questions

Avec les 25 étudiants participants (rencontres individuelles)

Semaine 12 de la session

---

ATTCS : attribution causale

MATAP : maturité d'apprentissage

MÉTAC : métacognition

MOT : motivation scolaire

PRATRF : pratique réflexive

SEP : sentiment d'efficacité personnelle

ATTCS MATAP MÉTAC MOT PRATRF	J'aimerais que tu me parles de ta façon d'étudier pour un examen. Quand? Lieu? Combien de temps dure l'étude? À quel moment es-tu le plus efficace?
ATTCS MATAP MÉTAC PRATRF	Est-ce que tu crois que c'est efficace pour toi?
ATTCS MATAP MÉTAC PRATRF	Quand as-tu pris conscience que tu faisais comme ça?
ATTCS MATAP MÉTAC PRATRF	As-tu pris conscience ou c'est arrivé comme ça, un peu par hasard?
ATTCS MATAP MÉTAC PRATRF	Nomme une pratique efficace que tu as pour étudier.
ATTCS MATAP MÉTAC PRATRF	As-tu modifié une pratique? Laquelle? Pourquoi?
ATTCS MATAP MÉTAC MOT PRATRF	Est-ce que l'utilisation du QAT pourrait t'être utile dans d'autres cours?
ATTCS MATAP MÉTAC MOT	J'aimerais que tu me parles de ta façon de travailler pour la remise d'un travail. Comment t'organises-tu?

PRATRF	
ATTCS MATAP MÉTAC MOT PRATRF	Est-ce que tu trouves que tu es efficace de cette façon?
	ON VA SE REVOIR EN MARS OU AVRIL – D’ICI LÀ, j’aimerais ça que tu réfléchisses à ta façon d’étudier, de te préparer pour un travail... On en reparlera en mars.

Annexe 14.

Questions

Phase 3 de la collecte de données

(entretiens semidirigés 2)



## Questions

### Entretiens individuels 2 (Hiver 2021)

#### Avec les 15 étudiants participants (rencontres individuelles)

Semaine 14 de la session

---

ATTC : attribution causale

MATAP : maturité d'apprentissage

MÉTAC : métacognition

MOT : motivation scolaire

PRATRF : pratique réflexive

SEP : sentiment d'efficacité personnelle

	LES ÉTUDES EN GÉNÉRAL
MATAP MOT PRATRF MÉTAC	Hiver 2021 : c'est ta 2 <sup>e</sup> , 3 <sup>e</sup> ou 4 <sup>e</sup> session au cégep, la 3 <sup>e</sup> en confinement. Comment cela s'est-il passé?
MATAP MOT PRATRF SEP	J'aimerais que tu observes les cours que tu as suivis depuis le début de tes études collégiales.
MATAP MOT PRATRF SEP	Est-ce que ton implication est différente, plus tu avances dans tes études? Pourquoi?
	L'UTILISATION D'UN QAT
ATTC MATAP MÉTAC PRATRF MOT	Est-ce que tu as utilisé un QAT cet hiver, demandé par un prof? Comment ça s'est passé?
ATTC MATAP MÉTAC MOT PRATRF	Tu n'as pas fait de QAT « officiel » cet hiver (peut-être pas à l'automne non plus). Vois-tu une différence entre faire un QAT en classe avec l'enseignant et faire un QAT seul? Si oui, quelles seraient ces différences? Est-ce positif ou négatif?
ATTC MATAP MÉTAC MOT PRATRF SEP	As-tu fait des changements sur le QAT par rapport aux QAT (aux questions) posées par le prof, dans le QAT officiel? Si oui, quels changements as-tu fait? Si oui, pourquoi ces changements? À quel moment les as-tu faits? Si non, pourquoi?
PRATRF ATTC MOT	Tu t'étais donné un défi, en cette troisième (ou deuxième – pour les étudiants de Catherine) session d'utilisation du QAT. Quel était-il?

SEP	Comment le déroulement de ce défi s'est-il passé?
ATTC MOT SEP PRATRF	Tes collègues de cours n'utilisent pas de QAT (sauf si l'enseignant l'impose) ou ne se posent pas nécessairement de questions sur leurs façons de faire. Est-ce que tu as remarqué quelque chose sur tes collègues de cours? Est-ce que tu crois que ça t'apporte quelque chose de faire un QAT au moment des évaluations? Si oui, quoi? Si non, pourquoi?
ATTC MOT SEP	As-tu essayé de convaincre un ami d'utiliser un QAT semblable à celui que tu utilises? Pourquoi? Si oui, que lui as-tu dit?
ATTC MATAP MÉTAC MOT PRATRF SEP	Est-ce qu'un prof t'a posé des questions qui ressemblent à un QAT cet hiver? Si oui, qu'est-ce que c'était? Si non, pourquoi, tu penses?
ATTC MATAP MÉTAC MOT PRATRF SEP	Est-ce que tu te poses les mêmes questions selon si c'est un examen à préparer, un travail individuel ou un travail d'équipe? Pourquoi?
	STAGE?
ATTC MATAP MÉTAC MOT PRATRF SEP	Tu as fait un stage? Comment ça s'est passé? Est-ce que tu t'es posé des questions sur le déroulement et la préparation que tu pouvais faire?
	FIN DE LA SESSION
	C'est la 2 <sup>e</sup> ou 4 <sup>e</sup> session qui se termine. Où es-tu rendu dans ton parcours collégial?
	AUTOMNE 2021 : CÉGEP ou UNIVERSITÉ?
	Qu'est-ce que tu fais à l'automne 2021? Études au cégep? Université?
MATAP MÉTAC MOT PRATRF SEP	Je vais t'écrire en début de session... puis on va se parler une dernière fois en novembre. On se reparle à l'automne 2021. Avec un peu de chance, on sera en classe.  Début de session : comment tu pourrais utiliser les questions du QAT pour t'aider dans tes différents cours? Penses-tu que ça sera différent si on est en classe ou en comodal? Penses-tu que ce que tes façons de faire pourront être transférables en présence?
MATAP MÉTAC MOT PRATRF SEP	Tu as terminé tes études collégiales (si c'est le cas). Crois-tu que les questions posées dans le QAT pourraient t'être utiles pour tes études à l'université? Si oui, en quoi? Si non, pourquoi?
	J'aimerais qu'on se parle en novembre, alors que ta 1 <sup>e</sup> session à l'université achèvera.

Annexe 15.

Questions

Phase 3-B de la collecte de données

(rencontre de groupe 8/13 participant.es)





## Questions

### Entretien de groupe (Hiver 2021)

#### Avec les 15 étudiants participant.es

Semaine 14 de la session

---

ATTC : attribution causale

MATAP : maturité d'apprentissage

MÉTAC : métacognition

MOT : motivation scolaire

PRATRF : pratique réflexive

SEP : sentiment d'efficacité personnelle

	LES ÉTUDES EN GÉNÉRAL
MATAP MOT	Première année ou deuxième année terminée À quel point avez-vous été accompagnés dans vos études par les profs? À quel point avez-vous été accompagnés dans vos études par vos collègues, malgré le confinement? Si vous étiez là à l'automne 2019 (avant tout), y a-t-il eu une différence dans l'accompagnement? Si oui, lesquelles? Si non, pourquoi?
	DEPUIS LE DÉBUT DES ÉTUDES COLLÉGIALES
MATAP PRATRF	Quelles sont les méthodes d'études ou de travail qui ont été données par les profs? Est-ce que c'était utile? Est-ce que vous aviez réfléchi à ces méthodes ou à d'autres méthodes?
	L'UTILISATION D'UN QAT
ATTC MATAP MÉTAC PRATRF	Vous avez tous utilisé un QAT, quelque part dans votre formation. Pourquoi, pensez-vous, que les profs vous font remplir ce genre de questionnaire? Est-ce que ça vous apporte quelque chose? Est-ce qu'il va rester quelque chose de ces questions?
ATTC MATAP MÉTAC MOT PRATRF SEP	Est-ce que les façons d'étudier (ou de faire des travaux) proposées par les profs sont applicables à tous les étudiants et à tous les types de travaux ou d'examens? Pourquoi?
MATAP MÉTAC MOT PRATRF SEP	Est-ce que quelque chose a changé dans vos façons d'étudier ou de remettre des travaux depuis le début des études collégiales?
MATAP MÉTAC MOT PRATRF SEP	Comment est-ce que les profs devraient accompagner un peu plus l'arrivée au cégep, expliquer des façons de procéder (sachant que ça peut être différent pour les profs et pour les étudiants)?

ATTC MOT SEP	Est-ce que vous avez essayé de convaincre un ami d'utiliser un QAT semblable à celui que vous avez utilisé? Pourquoi? Si oui, que lui avez-vous dit?
MATAP MÉTAC MOT PRATRF SEP	Le travail d'équipe. Comment qualifieriez-vous le travail d'équipe? Un mal nécessaire? Un plaisir partagé?
MATAP MÉTAC MOT PRATRF SEP	C'est quoi, un travail d'équipe? Chacun sa partie et on met ensemble ou une collaboration de tous les instants?
	<b>AUTOMNE 2021 : CÉGEP ou UNIVERSITÉ?</b>
	Qu'est-ce que vous faites à l'automne 2021? Études au cégep? Université?
MATAP MÉTAC MOT PRATRF SEP	Je vais vous écrire en début de session... puis on va se parler une dernière fois en novembre. On se reparle à l'automne 2021. Avec un peu de chance, on sera en classe.  Début de session : comment vous pourriez utiliser les questions du QAT pour vous aider dans vos différents cours? Pensez-vous que ça sera différent si on est en classe ou en hybride? Pensez-vous que ce que vos façons de faire pourront être transférables en présence?
MATAP MÉTAC MOT PRATRF SEP	Vous avez terminé vos études collégiales (si c'est le cas). Croyez-vous que les questions posées dans le QAT pourraient être utiles pour les études à l'université? Si oui, en quoi? Si non, pourquoi?
	J'aimerais qu'on se parle en novembre, alors que la 1 <sup>re</sup> session à l'université achèvera.

Annexe 16.

Questions

Phase 4 de la collecte de données

(entretiens semidirigés 3 – clôture de la recherche)





## Questions – entretiens finaux (fin A-2021)

LE RETOUR EN CLASSE – ÉTUDIANTS DU CÉGEP	
MOT	L'automne 2021 marque le retour des cours en présence, après 18 mois à distance. Comment s'est passé le retour en classe, en présence?
METAC PRATRF	Quelles sont les habitudes d'études qui ont changé, par rapport aux cours à distance?
METAC PRATRF	Quelles sont les habitudes d'études qui sont restées les mêmes, par rapport aux cours à distance?
	Maintenant qu'on est de retour à l'école, où préfères-tu étudier ou travailler? Au cégep? (où?) À la maison?
LE RETOUR EN CLASSE – ÉTUDIANTS UNIVERSITAIRES	
MOT	L'automne 2021 marque le retour des cours en classe, en présence, et tu commences l'université. Que peux-tu dire de ces deux changements dans ta vie scolaire?
MOT	En quoi étudies-tu? As-tu l'intention de poursuivre tes études aux cycles supérieurs? En quoi? Pourquoi?
METAC PRATRF SEP	Quelles sont les habitudes d'études qui ont changé, par rapport aux cours à distance?
METAC PRATRF SEP	Quelles sont les habitudes d'études qui sont restées les mêmes, par rapport aux cours à distance?
METAC PRATRF	Comment pourrais-tu qualifier l'investissement que tu mets dans ton programme d'étude? Est-ce différent (en quoi) parce que c'est un domaine que tu as choisi et qui mène à ta profession?
METAC SEP	Y a-t-il une stratégie d'études que tu as apprise au cégep qui t'est utile, maintenant que tu es à l'université?
	Maintenant qu'on est de retour à l'école, où préfères-tu étudier ou travailler? Au cégep? (où?) À la maison?
CHEMINEMENT SCOLAIRE	
MOT METAC	Tu es à ta 3 <sup>e</sup> année de ton programme au cégep. Comment tu entends ça?
MOT	Est-ce que le fait d'achever ton programme te donne un petit <i>boost</i> pour y arriver? En quoi? Comment?
MATAP MÉTAC PRATRF	As-tu l'impression que ta façon d'étudier a évolué depuis que tu es au cégep? Si oui, en quoi? Si non, pourquoi?
	As-tu l'intention de poursuivre des études? À l'université? En quoi?
MATAP METAC MOT SEP	Y a-t-il des liens que tu peux faire entre les études secondaires, le cégep et l'université? Quel genre d'étudiant es-tu? Quel genre d'étudiant es-tu devenu?

	<b>L'UTILISATION D'UN QAT</b>
MATAP METAC MOT PRATRF SEP	Tu as utilisé un QAT quelque part dans ta formation. Est-ce que c'est des questions que tu te poses encore? (qualité de l'étude, temps d'études, etc.)
	<b>TABLEAU D'ÉTUDES À COMPLÉTER</b>
METAC ATTC	Je t'avais demandé de compléter le tableau d'études. Comment ça s'est passé?
MATAP METAC MOT	Est-ce que quelque chose semble se dégager de ton tableau d'études? Façon d'étudier, temps d'études, lieu d'étude, déroulement d'étude?
PRATRF	Qu'est-ce que tu remarques de tout ce que tu as écrit?
METAC	As-tu pris conscience de quelque chose?
METAC MOT PRATRF	Est-ce que ça pourrait être utile de le faire dans d'autres circonstances?
METAC MOT	Y a-t-il des réflexes positifs ou des frustrations vécues dans la remise des copies corrigées par les profs?
METAC MOT PRATRF SEP	En quoi ça pourrait t'aider de revoir les copies corrigées pour t'aider à faire mieux (ou pas) dans tes stratégies d'études?
METAC MOT PRATRF SEP	As-tu l'habitude d'aller voir les profs (cégep ou université) une fois les copies corrigées remises (ou les notes rendues publiques)?
METAC MOT PRATRF SEP	Est-ce que tu sais à quel moment tu es efficace pour étudier? Comment l'as-tu appris? Est-ce que ça a changé depuis le début du cégep?
METAC PRATREF SEP	Que sais-tu des « visuels », des « auditifs » et des « kinesthésiques »? Pourrais-tu te définir un peu plus dans l'un ou dans l'autre, selon le travail scolaire que tu as à effectuer?
	<b>SUR LA RECHERCHE</b>
	Merci d'avoir participé à la recherche.
	Qu'as-tu à dire sur ta participation et sur ce que ça t'a apporté?

Annexe 17.

Transcription

Rencontre de groupe





## Transcription-2 gr Élise

Date de la transcription	
Heure de la rencontre	automne 2020 – 10 septembre 2020
Numéro de la rencontre	Élise – rencontre 2 (15 <sup>e</sup> semaine) – prévue en mai 2020, mais rencontre en septembre 2020
Nom de l'assistante	Julie

\*\*\*

No	QUI	TRANSCRIPTION
1	CH	(réexplication du déroulement de la recherche – on aurait dû se voir en mai, on se voit plutôt en septembre. Réexplication du déroulement du QAT).
2	CH	Rappelez-vous... imaginez que vous êtes en mai. Dans quelle mesure les questions du QAT vous ont permis de prendre conscience de quelque chose que vous saviez déjà, et qui vont vous être utile pour les autres travaux. En quoi le questionnaire vous a-t-il été utile?
3	EL-08	Je ne m'en souviens plus, malheureusement.
4	CH	Qu'est-ce qui fait que tu ne t'en souviens pas?
5	EL-08	J'imagine que c'est parce qu'il y a des choses qui sont arrivées? (rires) Je ne sais pas trop comment vous répondre à ça... Je voulais juste vous répondre honnêtement que je ne m'en souvenais plus.
6	CH	C'est correct. Vous aviez quand même fait une première fiche, corrigée fin février-début mars, parce qu'on s'était vu au mois de mars, vous en avez fait une autre fiche.
7	EL-08	Je me souviens juste la fiche où on devait signer parce qu'on devait consentir à votre recherche, mais c'est tout.
8	CH	Est-ce que quelqu'un se rappelle d'avoir complété un deuxième questionnaire, à la fin de la session?
9	EL-05	[EL-05 fait signe à l'écran qu'elle ne s'en souvient pas]
10	CH	Est-ce que vous avez l'impression que, entre la première fiche d'activité que vous avez fait, et la deuxième fiche, est-ce que la deuxième était meilleure que la première? Je vais nommer vos noms... Est-ce que EL-14 est là? Avais-tu l'impression que c'était meilleur entre la première et la deuxième?
11	EL-14	Honnêtement, je ne m'en souviens pas ce que j'ai fait, parce que ça fait longtemps, mais j'ai l'impression que oui, que c'était meilleur.
12	CH	Et le fait, tu penses, d'avoir rempli le questionnaire d'attribution causale a pu t'aider, vu que les questions posées disaient « est-ce que tu es contente du travail que tu as fait, qu'est-ce que tu veux faire pour la prochaine fois »?
13	EL-14	C'est sûr que ça peut aider pour la rétroaction, mais il y a des choses que j'avais déjà réalisées.
14	CH	Qu'est-ce que tu avais déjà réalisé?
15	EL-14	(le chien veut jouer). Vite comme ça, je ne suis plus trop sûre, mais je me rappelle de ma façon de penser au moment de le remplir et il y avait des choses qui m'aidaient beaucoup à mettre sur papier des choses que j'avais dans ma tête, que je me disais déjà. Mais c'était rien de vraiment nouveau par exemple, j'étais déjà consciente de ça.
16	CH	Et avais-tu l'impression que de remplir ça, même si ce n'était pas nouveau, que c'était pour t'aider à atteindre les compétences demandées par le cours?
17	EL-14	Ah oui!

18	CH	Est-ce que quelqu'un d'autre a une réponse là-dessus? En quoi remplir ce questionnaire-là, faire mieux la deuxième fois, vous aide à développer les compétences du cours?
19	EL-18	Pour moi, ça m'a aidée. Parce que ça m'a permis de mieux m'organiser dans la façon de prendre mes cours et d'étudier.
20	CH	As-tu un exemple précis que tu pourrais donner?
21	EL-18	Oui, comme avec mon cours de psychologie, j'avais certaines difficultés avec l'enseignant, de voir ce qu'il fait. Le fait de m'organiser et d'avoir à dire à telle heure je vais faire ceci, ça m'a permis de mieux réussir mon cours. Parce qu'au début, c'était comme difficile.
22	CH	Ça veut dire que le questionnaire qu'Élise t'a fait passer dans le cours t'a aidée dans le cours de psychologie?
23	EL-18	Oui, c'est ça.
24	CH	OK. C'est intéressant, ça. Est-ce qu'il y en a aussi à qui c'est arrivé, que le questionnaire, que les questions qu'Élise a posées, que ça a aidé dans un autre cours? (silence) EL-19?
25	EL-19	Je pense que ça m'a aidée à être plus rigoureuse dans mes travaux comme double-checker, comme si j'avais bien rempli, parce que moi, des fois, j'oublie des cases, je me dis... je la vois comme pas... en relisant mon travail, surtout dans les fiches, je me rendais compte que aye, fallait la remplir la case!
26	CH	Le fait de le voir sur le questionnaire, après, «oups! je suis passée à côté! »
27	EL-19	Oui, c'était une des choses que je devais améliorer, c'était comme... redoubler de... re re re re checker, jusqu'à temps que je sois sûre que ce soit correct.
28	CH	Et as-tu l'impression que tu as remis à la fin de la session, c'était correct?
29	EL-19	C'était correct.
30	CH	C'est correct, ça. Est-ce que vous pensez que c'est normal de faire des erreurs quand on apprend?
31	ETS	(étudiants hochent la tête pour approuver)
32	EL-19	C'est de même qu'on apprend. En faisant des erreurs, tu sais quoi ne pas répéter puisque ça t'a mené à un échec ou à une déception quelconque.
33	CH	Il y a une différence entre l'échec et la déception?
34	EL-19	Oui, c'est sûr. Si tu t'attendais à avoir 90 et t'as 70, ben la déception est là, mais ce n'est pas un échec.
35	CH	Effectivement, tu as raison. EL-05, tu voulais dire quelque chose?
36	EL-05	J'ai dit que l'erreur est humaine.
37	CH	Effectivement, l'erreur est humaine, tu as tout à fait raison. Pour vous, dans l'ensemble de vos études, le fait qu'Élise vous a fourni des questions pour vous permettre de réfléchir, est-ce que vous pensez que ça a fait de vous une meilleure étudiante? EL-05? Pourquoi?
38	EL-05	Je ne sais pas comment expliquer ça... Quand tu te poses ces questions-là, tu fais quand même une rétroaction sur ta façon de travailler. Ça m'a comme permis de me poser des questions et de prendre de bonnes décisions.
39	CH	As-tu un exemple? Que ça soit dans le cours avec Élise ou dans un autre cours?
40	EL-05	Non, je n'ai pas vraiment d'exemple. Je sais pas.
41	CH	Est-ce que quelqu'un en aurait de ce qu'elle a raconté? (silence) EL-02?
42	EL-02	Pas vraiment. Je ne me rappelle plus vraiment c'était quoi les questions du questionnaire vu que ça fait longtemps, mais je rappelle l'impression que quand j'avais lu ça, c'était quelque chose que j'appliquais déjà dans ma vie en général. Donc, ça m'avait pas tant apporté quelque chose vu que je le faisais déjà. Mais je peux pas donner d'exemples concrets mais je peux juste me rappeler cette impression-là en lisant les questions.
43	CH	Qu'est-ce que tu fais déjà?
44	EL-02	Je me fais beaucoup des tableaux de révision pour les examens, je prends beaucoup beaucoup de notes de cours à la main parce que pour moi, l'écrire c'est beaucoup plus concret que de l'avoir par ordinateur... ou juste des Powerpoint que les profs nous emmènent... des choses comme ça.
45	CH	Tu dois être un peu déprimée à la fin de l'hiver et cet automne de tout faire à l'ordinateur?

46	EL-02	Non, parce que je l'applique aussi par papier par moi-même, ça ne me dérange pas de faire mes travaux à l'ordinateur, mais c'est mon étude, que je la fais automatiquement par papier parce que l'ordinateur ne fonctionne pas.
47	CH	C'est le fun que tu en aies pris conscience. Ça veut dire que tu es plus efficace dans ce temps-là? Tu sais comment être efficace.
48	EL-02	Oui, c'est ça.
49	CH	C'est le fun, ça. Là, est-ce que vous vous êtes rendu compte, à la session d'hiver, d'une habitude que vous aviez, bon là Ariane vient de nous parler qu'il y a des choses qu'elle fait à l'ordinateur et d'autres à la main sur papier, est-ce que vous vous êtes rendu compte d'une habitude que finalement, ce n'était pas si bon que ça, cette habitude-là, et que vous l'avez modifiée? EL-10? Est-ce qu'il y a une habitude que tu as changée?
50	EL-10	Je pense que oui. Entre autres, quand j'ai des travaux à faire, au lieu d'attendre à la dernière minute, j'essaie de les commencer le plus rapidement possible. À date, ça fonctionne, mais je ne sais pas si ça va durer longtemps.
51	CH	« À date », on parle de dix jours depuis le début de la session?
52	EL-10	Oui, c'est ça! (rires)
53	CH	Je te souhaite que ça continue de fonctionner! Parce que c'est sûr que c'est un peu plus difficile... Quand on commence la session, on est toujours plein de bonne volonté. Pis un moment donné, pour toutes sortes de raison, disons que la bonne volonté s'étirole un peu. Ça, ça pourrait arriver.
54	CH	Est-ce qu'il y en a qui ont pris conscience de quelque chose qu'ils faisaient bien et qui ont envie de continuer à faire bien? Oui, EL-21, qu'est-ce que tu as à dire?
55	EL-21	Ben avant, je recopiais mes notes. Comme ils déposaient des notes de cours sur LÉA, je les regardais et je les recopiais. Et ça m'aidait à étudier. Je le fais encore et ça m'aide beaucoup.
56	CH	Est-ce que tu les recopies à la main?
57	EL-21	Oui, à la main! J'ai des cahiers de notes. Je prends des crayons et j'écris, des surligneurs, je surligne, j'écris des choses à l'encre, en mettant l'emphase sur les mots, quelque chose comme ça.
58	CH	À partir des documents qu'Élise va avoir déposé, par exemple, ou n'importe quel autre prof... est-ce que tu fais ça aussi dans les autres cours?
59	EL-21	Oui...
60	CH	Donc à partir des documents qu'Élise ou les autres profs vont avoir déposé, tu les réécrites à la main, un peu comme pour les mettre au prof et être sûre?
61	EL-21	Exact.
62	CH	Est-ce que vous avez un stage cet automne?
63	EL-21	Non, le stage est à l'hiver.
64	CH	Est-ce que vous pensez, même si vous n'avez pas de stage cet automne, est-ce que vous pensez que les questions qu'Élise vous a posées dans le QAT pourraient vous être utiles pour vous préparer pour le stage? EL-05?
65	EL-05	Oui, ça pourrait être utile.
66	CH	Lesquelles, t'en souviens-tu?
67	EL-05	Non, pas vraiment.
68	CH	Il y avait des questions qui demandaient « comment tu t'es préparé pour remettre ta fiche? » « est-ce que tu as attendu à la dernière minute? » « est-ce que tu as étalé le travail sur plusieurs jours, sur une semaine ou sur deux semaines? » « Une fois que tu as ta copie corrigée, comment est-ce que c'était de prendre connaissance de la correction », en quoi ça pourrait vous permettre que votre stage pourrait vous permettre plus intéressant à l'hiver? Comment ces questions-là pourraient vous intéresser pour vous préparer pour votre stage? EL? (silence) Est-ce que quelqu'un peut aider EL? Marie-EL-14?
69	EL-14	Est-ce que tu peux répéter la question? Il y avait trop de mots, l'information ne s'est pas rendue comme il le faut! (rires)

70	CH	(rires) Je disais que les questions qu'Élise a posées dans le QAT, comment vous vous êtes préparés pour remettre la fiche, et une fois que ça a été corrigé, comment vous avez fait pour faire mieux la deuxième fiche d'activité? En quoi ça, ça peut être utile pour le stage, c'est-à-dire comment vous allez vous préparer pour le stage et après la première journée de stage, vous allez pouvoir vous poser des questions?
71	EL-14	Ben moi, personnellement, je sais que quand j'ai fait une de mes fiches, je ne me souviens plus laquelle, je m'étais pris en retard, genre la veille, parce que j'avais toutes des travaux qui étaient importants à faire, j'étais coincée dans le temps faque je l'ai remis à 9h le soir, ce que je ne fais pas d'habitude, ça m'a fait prendre conscience qu'il faut que je me prépare d'avance. Je n'étais pas trop déçue de ma note, mais j'ai mis trop d'effort, mon cerveau n'était plus capable de rouler à 9h le soir. Ça m'a fait prendre conscience que je veux faire les choses le plus tôt possible.
72	CH	Donc t'as aussi pris conscience que tu n'étais pas bonne le soir?
73	EL-18	(rires) Oui!
74	CH	Ben, c'est que... il y en a qui sont meilleurs le soir! Il y en a pour qui un cours à 8h le matin, c'est tellement difficile, alors que d'autres, le soir, c'est donc ben le fun! L'intérêt, c'est de savoir où on est meilleur, si c'est le matin, l'après-midi ou le soir, alors si vous avez le choix entre « moi je vais être au CPE à partir de 6h le matin pour accueillir les enfants » et il y en a d'autres qui disent « moi, je vais être au CPE en deuxième partie de journée pour attendre que les parents viennent chercher les enfants »... si on a le choix, autant prendre le moment où on est le plus efficace, quand même!
75	CH	Je vais vous poser deux ou trois questions sur le fait qu'on a fini la session d'hiver à distance, avec tout ce que ça comportait de surprises. J'aimerais vous entendre sur ce que vous avez appris sur vous, comme étudiante pendant la session d'hiver (2020), à cause de l'enseignement à distance?
76	EL-21	Je ne suis vraiment pas organisée! C'est parce que je n'ai pas vraiment d'agenda. Je ne regarde pas les agendas, je ne pense pas à regarder. J'ai besoin qu'on me le rappelle tout le temps « ah oui, tu as ça à faire » à tous les jours. Sinon, je ne m'en souviens juste pas! Et je m'ennuie de l'école, guys.
77	CH	Ariane?
78	EL-02	Moi, c'est complètement l'inverse. Je me suis rendu compte à quel point je suis quelqu'un de hyper organisée. Que j'aimais quasiment mieux ça à distance, comment ça se passait, plus que comment ça se passe cette session-ci [A-20], parce qu'on était plus libres alors je pouvais plus avancer à mon rythme. Parce que si certaines parties sont plus répétitives, j'ai plus tendance à ce qu'on me perde, tandis que là, je pouvais plus y aller à mon rythme, et avancer comme je le voulais. Je travaillais quand je voulais. Moi, à l'inverse, je suis plus productive le soir. Je faisais plus mes choses le soir, alors que l'école, c'est surtout le matin. Moi, ça m'a quand même bien accommodée, à distance.
79	CH	Et qu'est-ce que tu as trouvé difficile dans l'apprentissage à distance?
80	EL-02	Probablement le fait d'être toujours chez moi et de plus... le niveau social. Au début, j'étais tout le temps dans ma chambre, je faisais mes devoirs dans mon lit. Et j'étais tellement souvent dans mon lit que je n'étais plus capable de dormir le soir. Faque c'est plus ce niveau-là que j'ai trouvé le plus difficile.
81	CH	Ouais, OK. eL-18? Quelque chose de facile ou de difficile dans l'apprentissage en ligne?
82	EL-18	Pour moi, c'était difficile. J'ai deux enfants. Imaginez deux enfants à la maison, avec l'apprentissage en ligne, c'était trop difficile. À la fin de la session, je suis tombée, je me suis retrouvée à l'hôpital, ma pression artérielle était très haute, à la fin. Ça a été très difficile.
83	CH	Le stress? D'avoir à tout gérer?
84	EL-18	Oui, c'est ça. L'organisation n'était pas facile, c'était très difficile pour moi.
85	CH	Oui, effectivement. Et à ce moment-là, est-ce que tu as revu tes façons d'étudier, tes façons de te préparer pour faire un travail? Je pense que tu n'avais pas le choix?
86	EL-18	Oui, oui. Maintenant, je me prends d'avance. Si je le fais après, surtout qu'il faut attendre le soir pour le faire quand les enfants sont endormis, moi j'attends qu'ils sont endormis pour mieux travailler, je m'organise beaucoup mieux le soir et c'est correct.

87	CH	EL-10? Quelque chose de facile ou de difficile dans l'apprentissage en ligne?
88	EL-10	Pour moi, ça a été pas mal la motivation. Parce que quand on allait à l'école, ce que j'aimais, c'est que ça créait une forme de routine. Là, à la maison, il fallait que je crée ma propre routine et ça, ça a été plus difficile d'arranger ça.
89	CH	À ce moment-là, comment as-tu fait pour que cette routine-là soit efficace pour étudier ou pour faire des travaux?
90	EL-10	J'ai pas vraiment réussi à en trouver une, ce qui fait que ma fin de session n'a pas été très efficace! Ça a été plus dur!
91	CH	EL-19? Est-ce que tu t'es posé des questions sur tes façons de faire, le fait que c'était en ligne?
92	EL-19	Oui, en fait, il faut vraiment que je me concentre, que je m'organise, que je me fasse des petites listes à cocher et des temps pour étudier, parce qu'il faut que je me pratique à respecter mon horaire, parce que c'est une chose de faire un horaire, mais il faut le respecter. Je travaille encore sur ça parce que c'est difficile parce que je suis toute seule. L'ambiance chez nous, ce n'est pas tout le temps wow!, alors je suis souvent... alors quand je peux ne pas être chez nous, je ne suis pas chez nous... mais quand j'ai des cours, j'ai pas le choix. C'est une source de distraction, mais j'essaie.
93	CH	EL-08? Est-ce que tu t'es posé des questions?
94	EL-08	On va dire qu'à cause de la covid, mon attention était pire qu'avant. J'ai remarqué que je marchais mieux à l'école qu'en ligne. Parce qu'être à la maison, il y avait toutes les distractions possibles. Donc, la solution que j'ai trouvée le mieux, c'était de me mettre dans une petite chambre où il y a le moins de distraction possible.
95	CH	Est-ce que ça, tu savais ça avant d'être enfermée à cause de la covid?
96	EL-08	Non! En fait, je pensais que je marcherais mieux en ligne, avant. Mais une fois qu'on a été obligé de le faire en ligne, c'est bien le contraire qui marchait mieux!
97	CH	Eh ben. EL-12? Est-ce que tu t'es posé des questions sur tes façons d'étudier?
98	EL-12	En fait, j'ai toujours su que je n'étais pas bon pour étudier et je n'ai pas de motivation. On dirait qu'à distance, c'est mieux. Parce que je suis capable de le faire quand je le veux.
99	CH	Tu aimes la liberté que ça te donne?
100	EL-12	Oui, c'est ça.
101	CH	EL-02? Est-ce que tu t'es posé des questions?
102	EL-02	En fait, moi j'ai plus réalisé que j'aimais mieux aller à l'école. Et on s'entend qu'à la maison, on a beau vouloir prendre toutes les dispositions possibles pour empêcher les distractions, mais c'est facile... Étant donné que les caméras et les micros ne sont pas tout le temps ouverts, c'est facile de faire autre chose. J'ai réalisé à quel point qu'en étant à l'école, tu es obligé d'écouter et que, veut, veut pas, tu vas quand même finir par apprendre, pis c'est bien, c'est correct. C'est plus ça que j'ai réalisé. Que tu sois à la maison, que tu prennes toutes les distractions et que tu les enlèves, c'est impossible à faire.
103	CH	Il y en a trop?
104	EL-02	Oui, exactement. Que ce soit ton téléphone ou juste un crayon qui peut devenir... tu vas juste niaiser avec, ben tu ne vas plus te concentrer et en même temps, tu peux rester couché dans ton lit, et les profs ne le savent pas, c'est aussi stupide que ça. Moi, je trouve ça difficile à distance.
105	CH	Est-ce que si on vous obligeait à ouvrir vos caméras et vos micros tout le temps, ça pourrait empêcher ça?
106	EL-02	Je ne pense pas que ça pourrait empêcher ça. Avec le fait qu'on est à distance, au début, on se connaissait toutes, et c'était le fun, et là, on dirait qu'en étant à distance avec la caméra et le micro, on a toutes un petit stress. Je sais pas si c'est juste moi, mais on dirait qu'on est tous anxieux avec la caméra. Alors, je sais pas si ça éviterait... Je pense que même si on ferait des efforts pour se concentrer, on serait porté à regarder les autres qui ont la caméra ouverte ou sinon qui sont en train de manger ou qui font un bruit. Je pense que ça serait aussi dérangent que ça soit ouvert ou pas.
107	CH	OK. Est-ce qu'il y en a d'autres qui ont quelque chose à ajouter là-dessus? (silence)

108	CH	J'ai une dernière question. Le fait qu'Élise vous a posé des questions pour vous obliger à réfléchir sur vos façons d'étudier, que vous vous êtes posé des questions semblables dans une autre discipline, dans un autre cours, ou que vous prévoyez vous poser ces questions-là cet automne, parce que vous avez des cours différents? Est-ce qu'il y en a qui vont se poser ces questions-là? (silence) EL-05?
109	EL-05	Non, je ne pense pas.
110	CH	Donc, tu ne t'es pas posé ces questions-là l'hiver passé?
111	EL-05	Pas à ce que je me souviens.
112	CH	Bianca? Est-ce que tu t'es posé ces questions-là à l'hiver?
113	EL-13	Non. Parce que je suis déjà une personne qui est bien organisée avec mes travaux. Donc, je n'ai pas vu de changements. Peut-être que ça m'a juste aidée à m'organiser, à mettre mes idées sur papier, comme « cochez » ou « vérifiez telle affaire », mais sinon, pas de changements apparents.
114	CH	OK. EL-14?
115	EL-14	Est-ce que c'est possible de rappeler les questions qu'il y avait? J'essaie de le faire, comme ça, mais c'est vraiment dur.
116	CH	En fait, c'était avant de remettre la première fiche de jeu, c'était « est-ce que tu penses que tu as bien travaillé et quelle note tu penses que tu vas avoir pour la fiche? ». Une fois que la fiche était remise corrigée, c'était « est-ce que ça correspond à ce que tu t'attendais comme commentaire et comme note, qu'est-ce que tu veux faire de pareil pour la prochaine fiche, qu'est-ce que tu veux faire de différent pour la prochaine fiche », justement, parce que si au départ, tu te dis « j'étais bien préparée, je suis contente de ce que j'avais préparé pour la fiche » et que la note est bonne, peut-être que tu ne veux rien changer pour la suite. Mais peut-être que si tu n'étais pas bien préparée et que la note n'est pas bonne, peut-être que tu veux changer quelque chose aussi.
117	EL-14	OK, ouais. Moi, dans le fond, c'est justement tombé sur la fiche que j'ai dû faire tard. Et c'était plus des points négatifs qu'il y avait. Je n'étais pas déçue de ma note, mais je savais que si je l'avais fait d'avance et que j'avais été plus présente pour la faire, j'aurais eu une meilleure note. Et que...
118	CH	Est-ce que c'est ça que tu as fait pour la deuxième?
119	EL-14	Oui, je me suis pris d'avance, ce coup-là! J'essaie de ne pas refaire mes erreurs. J'essaie d'apprendre de mes erreurs, justement.
120	CH	Même si on a le droit de faire des erreurs quand on apprend, on doit apprendre de ces erreurs-là.
121	EL-14	Oui, justement. Ça m'aidait. Exactement les questions qui sont là, c'est des choses que je me dis. J'ai juste répondu aux questions écrites et dans le fond, je me réponds déjà mentalement parce que je me pose déjà ces questions-là.
122	CH	OK. Donc, tu vas continuer?
123	EL-14	Oui!
124	CH	Est-ce que quelqu'un d'autre veut ajouter quelque chose? Soit à ma dernière question soit à l'utilisation du questionnaire...
125		(Explications sur la suite de la recherche)
126		

Annexe 18.

Transcription

Entretien semidirigé





## Transcription

Date de la transcription	2021-07-13
Heure de la rencontre	14h30
Numéro de la rencontre	Individuelle - 2
Nom de l'assistante	Elio Desbiens

\*\*\*

No	CODE	QUI	TRANSCRIPTION
1		CH	Ce matin, dans l'ensemble de tout ce qu'on peut se jaser toi pis moi, on parle du QAT, c'est la suite de la recherche, et la suite de la recherche va se passer que, c'est ça, j'ai des questions aujourd'hui, et puis, parce que tu t'en va à l'université à l'automne, en quoi on ne le sait pas encore, mais en quelque chose, j'aimerais ça qu'on se reparle au mois de novembre pour voir si les habitudes t'études que tu as développées déjà au secondaire et après ça au cégep, est-ce que c'est encore utile rendu à l'université ou est-ce que, je sais pas, tu as un coup de pelle dans le front en se disant « eh boy, c'est autre chose l'université » ou au contraire que ça c'est super bien passé pis que, bon, t'as peaufiner une couple d'affaires. Faque j'aimerais ça qu'on se reparle pour ça au mois de novembre. Faque là, c'est ça, on se reparle aujourd'hui, on a une petite rencontre de groups, tout ceux qui ont participés à la recherche, le 5 mai, donc dans deux semaines, pis après ça, je vais te réécrire au début de la session d'automne pour te rappeler que tu pourrais regarder un petit peu ta façon de fonctionner pis on se reparlera peut-être quelque chose comme en novembre, se donner un peu le temps de voir comment ça se passe l'université. Parce que, je sais pas si tu t'en rappelles, mais il y a quand même eu, peut-être, en tout cas, il y avait eu un choc entre le passage du primaire vers le secondaire...
2		KL	Ouais.
3		CH	Et après ça du secondaire au cégep, il y en a un autre, pis il y en a un autre du cégep à l'université, je te l'annonce tout de suite.
4		KL	Ils disent qu'au BI, on est bien préparés.
5		CH	Oui, mais ça demeure quand même, juste en termes de nombre d'étudiant dans la classe, juste ça.
6		KL	Ouais. Nous autres on est 13, faque (rire)
7		CH	Ouais! Ne t'attends pas à être 13 à l'université.
8		KL	En optométrie, ils sont 40, faque c'est pas si pire quand même
9		CH	C'est pas si pire quand même, mais tsé, moi je me souviens, il y avait des étudiants, il y a plusieurs années, il y en a un qui est parti en médecine, pis l'autre est parti en médecine dentaire, et ils étaient dans les mêmes cours.
10		KL	Ouais.
11		CH	Parce qu'il y a des cours de comme physio machin, tout ça. Et ils étaient 600 dans un amphithéâtre.
12		KL	Oh mon Dieu! Wow!
13		CH	Les deux sont assis un à côté de l'autre parce qu'ils se connaissaient du cégep, du BI, pis ils regardaient tout le monde pis ils se disaient « mon dieu, ça ressemble pas à un cours du BI, pas sûr qu'on va même se rappeler du nom du prof » [*inaudible]
14		KL	[*inaudible]

15		CH	C'est clair que ce n'était pas pantoute la même affaire pis ils ont ben ben ben hait ça. C'est sûr que quand tu pars de, eux autres, ils étaient peut-être 22, c'est sûr que quand tu pars d'un groupe de 22 pis que tu tombes à 600...
16		KL	Mais non, c'est sûr.
17		CH	Non! C'est ce qu'on se disait, Michaël pis moi, la semaine passée, peut-être, souhaitons-le, que la pandémie va avoir fait que des groupes de 600 on en aura pu. Parce que tu peux pas être 600 dans un amphithéâtre la. Actuellement, c'est comme pas possible.
18		KL	Peut-être, ça serait le fun parce que c'est trop, c'est too much!
19		CH	Ça a pas de bon sen, c'est inhumain. Là, t'es rendue à ta quatrième session au cégep, dont deux et demie en confinement. Si tu regardes les cours que t'as suivis depuis le début de tes études collégiales, qu'est-ce que tu dirais sur ton implication dans tes cours, plus t'avance dans tes études?
20		KL	Je pense que je m'implique de plus en plus, parce que vu qu'on est moins, on dirait que c'est moins... ben t'es un peu plus obligé de participer parce que tu te sens mal s'il n'y a personne qui répond pis que t'es juste 13. Pis on se connaît plus, faque c'est plus facile de participer, mais j'aime pas vraiment ça participer en partant. Mais ouais, plus, plus que ça avance.
21		CH	Ok. Pis sens-tu que du point de vue de la préparation des examens, travaux, pis tout ça, tu mets plus, autant, pas assez de... en terme de travail?
22		KL	Ah ben, non, je dirais que c'est à peu près la même affaire, mais là, on a commencé à étudier ensemble au cégep, faque ça c'est le fun. Quand on a des examens, on se dit « ok on arrive d'avance » On fait exprès pis là on se ramasse quelque part pis on est ensemble. Surtout l'examen de philo la semaine passée, on a fait ça. Faque, ça c'est le fun parce qu'étudier tout seul dans son coin c'est un peu poche. On a commencé à faire ça pis ça l'aide.
23		CH	Ok! Pis ça aide en quoi?
24		KL	Ben parce que moi, en ce moment, pis je pense que je ne suis pas la seule, on a vraiment de la misère à se concentrer parce qu'on est stressés pour tout en même temps, pis là c'est l'université qu'on sait pas où on s'en va, pis là en même temps c'est les examens du BI pis les examens de fin de session, pis là on est tous en train de capoter. Pis quand j'essaie de lire mes notes, on dirait que je lis pis je tourne les pages, mais je ne lis pas, je me mets à penser à d'autre chose pis il n'y a absolument rien qui rentre. Faque quand on se jase ensemble on est comme obligés d'être plus concentrés parce qu'on répond à ce que les autres disent pis tout. Pis je me suis mis aussi à demander à mon chum « ok, tu me poses des questions, tu lis mes notes pis tu me poses des questions » Comme ça, si je réponds, je suis obligée d'y penser, alors que si je fais juste lire, des fois, je ne lis plus, ça passe dans le beurre.
25		CH	Ok! Tu dirais tu que c'est parce que t'es rendu, justement, à la fin de tout, pis qu'il y a trop de stress par rapport à ce qui s'en vient?
26		KL	Ouais, parce que t'habitude, je faisais juste lire mes notes pis j'avais pas de misère. Je pouvais m'assoier pendant tout l'après-midi pis juste lire mes notes pis j'étais ben correct, mais là je suis pas capable de me concentrer. C'est quelque chose de nouveau pis c'est un peu stressant! J'étais comme « voyons, il y a quelque chose de bizarre avec moi » parce que d'habitude j'ai pas de misère pantoute, pis là on dirait que je pouvais prendre les pilules de mon frère pour me concentrer (rires) je l'ai pas fait là
27		CH	T'avais tu participé toi à la lecture de <i>Royal</i> ? Avec...
28		KL	Je l'ai lu, mais je ne suis pas vraiment venue aux rencontres parce que je l'ai trouvé plate le livre.
29		CH	Ok. Qu'est-ce qui a fait que tu l'as trouvé plate?
30		KL	Ça me faisait chier que c'était réaliste, honnêtement. Pis j'étais comme « fuck, c'est trop vrai, c'est trop... notre vie » j'ai pas aimé ça parce que c'était trop... personnel, peut-être? J'étais comme « fuck off, c'est ma vie ça, j'ai pas envie de... »

31		CH	Ouais, c'est ça, pas envie en plus d'en discuter. C'est ça, parce qu'il prenait les pilules, toutes sortes de pilules. Il y avait quelque chose de malsain dans sa façon d'être. Voyons, tu peux pas étudier ou passer ta vie sur les pilules! Voyons donc! Surtout quand t'en as pas besoin.
32		KL	Ouais.
33		CH	C'est venu ben ben me chercher moi aussi ce livre-là.
34		KL	Ouais.
35		CH	Mais mon côté prof, évidemment, qui dit « voyons donc que ça a pas de bon sens de faire ça a du monde! À des jeunes, des étudiants » C'est cela. Là, je vais te poser une question qui va te sembler un peu étrange, mais il faut que je te la pose quand même. Bon, l'année passée, t'as utilisé un QAT avec Mirella, un peu avec Michael aussi, est-ce que t'en as utilisé un cette année?
36		KL	Ben, en français, mais à part ça, non.
37		CH	Fallait que je te pose la question! Comment ça se passait l'utilisation du questionnaire en français?
38		KL	Ben, ça ne me dérange pas de le faire, mais je sais pas, c'est pas dérangeant, mais je ne vois pas trop que ça l'aide nécessairement non plus parce que je le fais dans ma tête. C'est sûr que quand on reçoit nos corrections enregistrées pis qu'on remplit le tableau de langue pis qu'on fait déjà, ça nous oblige à le faire, sans l'écrire, faque ça ne me dérange pas de l'écrire non plus.
39		CH	Ok. Faque tu penses que la correction orale t'amène à réfléchir de toute façon?
40		KL	Ouais, parce qu'on se le fait dire, premièrement, pis en plus, il faut remplir le tableau de langue, pis en plus, c'est souvent suggéré pis je l'ai fait cette session-là, de le refaire ton texte en suivant la correction orale pis je l'ai fait cette session-ci, faque t'es comme obligé de le refaire en suivant les commentaires pis en checkant tes erreurs. Tu y penses pareil.
41		CH	De compléter le questionnaire, ça devient un peu superflu à ce moment-là.
42		KL	Ben c'est ça, c'est plus pour que le prof sache que tu l'as fait j'imagine.
43		CH	Ouais, c'est ça. Même si le prof te disait « ça serait le fun que tu recommences ce paragraphe-là » ou quelque chose, si mettons tu le faisais pas, de recommencer le paragraphe, à ce moment-là, est-ce que le fait de compléter le questionnaire serait peut-être plus utile?
44		KL	Ouais, j'imagine que si tu le fais pas, c'est juste une autre manière d'y penser.
45		CH	Ouais? Ok. Parce que l'idée du questionnaire c'est vraiment d'amener les étudiants à prendre conscience de qu'est-ce qui c'est bien passé et pourquoi, qu'est-ce qui c'est moins bien passé et pourquoi.
46		KL	Ouais, ben c'est ça, on se le fait pas mal dire dans la correction orale, mais c'est sûr que si tu fais juste l'écouter pis après ça tu fais rien avec, c'est un peu... ça sert pas à grand-chose, c'est sûr que tu vas l'oublier. Refaire les paragraphes, ça m'a aidé pas mal cette session-ci. J'ai aimé cette suggestion-là.
47		CH	Ouais. Est-ce que t'as d'autres profs qui, sans avoir fait un QAT officiel, y a-t-il d'autres profs qui t'ont amené à te poser des questions, qui ont posé eux-mêmes des questions, ou qui ont suggéré des stratégies d'étude?
48		KL	Le prof de math, il regarde tout le temps l'examen après avec nous. Il regarde le corrigé pis on regarde notre copie en même temps pis on dit « ok, ça c'est ce que tu aurais dû faire, ça c'est ce t'as fait pis pourquoi c'est mauvais pis qu'est-ce qu'il faut que tu fasses à la place » faque ça ouais, mais c'est pas le même genre de questions, mais ça aide à voir ce que t'as mal fait. Mais en math c'est pas vraiment la même affaire non plus, c'est moins subjectif qu'en français.
49		CH	Ouais quand même.

50		KL	Il y a une réponse c'est ça, pis t'as pas vraiment le choix, faque quand qu'il te montre quoi faire, c'est correct. Pis en philo, France, il nous met toujours des commentaires, pis ensuite, comme l'évaluation interne, je pense que je l'ai refait 10 fois! À chaque fois, je le renvoie, pis il y a d'autres commentaires pis je le refais, pis il y a d'autres commentaires, faque ouais, il fait ça, j'aime as trop... ben c'est utile, mais je trouve ça vraiment dommage de recommencer plein de fois parce que je suis pas mal tannée.
51		CH	Ouais, c'est ça, mais t'as-tu l'impression que d'une fois à l'autre, il est meilleur?
52		KL	Ouais, ouais, il est vraiment meilleur là. Oui, oui c'est sûr, c'est sûr qu'il est vraiment meilleur. C'est juste plate de faire ça tout le temps.
53		CH	Ouais. Au moins, il est meilleur.
54		KL	Ouais, au moins.
55		CH	Quand, mettons tu penses au prof de maths, dans le fond, ce qu'ils donnent, quand vous revenez en classe sur les discussions, c'est la bonne réponse pis la démarche pour y arriver à cette bonne réponse là, mais est-ce qu'il remonte un peu en amont en disant « vous auriez pu vous préparer de cette façon-là, vous auriez dû vous préparer de cette façon-là »?
56		KL	Non, pas vraiment. Parce que c'est pas vraiment... en math, tu fais juste les exercices pis si t'as compris, t'as compris, si t'as pas compris, t'as pas compris. Il n'y a pas de secret vraiment.
57		CH	Ok. Il ne parle pas que, justement, « si t'as pas compris, ben t'aurais dû venir me voir ou me faire signe par Teams ou quoique ce soit »?
58		KL	Ouais ben, je pense qu'on le sait déjà qu'il faut faire ça. Il est vraiment ouvert à ça, faque il y a tout le temps une période de question juste avant l'examen pour si t'as des questions de dernière minute pis tout ça, mais souvent quand on le sait pas, on le sait pas qu'on le sait pas, faque ça aide pas.
59		CH	Ouais, effectivement, on le sait pas qu'on le sait pas. C'est Mérene en maths?
60		KL	Non, non, non, là c'est Robert.
61		CH	C'est Robert, ok. Qui a fait le BI d'ailleurs. Il vous l'avait dit je suppose.
62		KL	Oui.
63		CH	Tu sais que c'est un champion de danse, Robert?
64		KL	Ouais, il nous a dit ça.
65		CH	Ben oui! Si on revient au questionnaire, est-ce qu'il y a quelque chose, si tu regardes tes deux dernières années au cégep, tsé ton passage secondaire cégep, y a-t-il quelque chose qui a changé, ou pas, dans tes stratégies d'études ou dans ton calendrier d'étude.
66		KL	C'est peut-être un peu plus, c'est sûr, surtout maintenant avec les examens BI qui s'en viennent, je dirais que c'est plus. Comme avant, mettons que j'avais ma soirée un peu plus libre, je faisais ce que je voulais, mais là, j'étudie pas mal tout le temps. J'ai pas trop de temps libre.
67		CH	Pis t'as-tu l'impression que ta façon d'étudier est efficace?
68		KL	Ouais. Ouais, j'ai l'impression que oui, pis en ce moment, je peux pas vraiment faire plus parce que mon cerveau, il veut juste pas. C'est correct, je veux dire, ça fonctionne jusqu'à maintenant, j'espère.
69		CH	Ouais, c'est ça, mais là hier, c'était bio?
70		KL	Ouais.
71		CH	L'examen de bio hier. T'as étudié comment pour te préparer à l'examen de bio? Parce que là, c'est récapitulatif.
72		KL	Ouais, ben c'est ça. Vu que c'était récapitulatif, pis que je le savais depuis la première session, à chaque fin de session, j'écris dans mon cahier un récapitulatif de toutes les notions, qu'est-ce qui fallait savoir pis tout ça. J'ai fait comme un résumé. Pis là, je suis rendue avec deux cahiers Canada avec toutes mes affaires de bio dedans, pis là je les lis avant l'examen, ben quand je peux, sinon j'ai de la misère pis ça rentre pas. Ben là, mon chum, il me pose des questions sur les affaires, pis il me dit des affaires drôles en même temps faque je m'en rappelle quand il me dit des conneries.

73		CH	Ben oui, on s'en rappelle des conneries.
74		KL	Ouais, comme diurne / diarrhée, ça je vais m'en rappeler, c'est sûr.
75		CH	Pis c'est quoi le lien entre les deux?
76		KL	Ben il trouvait que ça ressemblait, diurne, diarrhée, faque ça veut dire que diurne ça veut dire caca, faque let's go. C'était ça son résonnement.
77		CH	Ok... pourquoi pas. Non, mais remarque que j'avais un ami, il y a plusieurs années, qui enseignait au secondaire en français, pis que pour apprendre le participe passé avec avoir, c'est toujours « les pommes que j'ai mangées » ou « les fleurs que j'ai cueillies », je suis plus capable. Lui, c'était « la tarte que j'ai vomie ».
78		KL	Pourquoi pas!
79		CH	Exactement, pourquoi pas! On s'en rappelle ben plus que « les pommes que j'ai mangées ».
80		KL	C'est sûr!
81		CH	Il dit : « Moi je prends toujours des verbes dégueulasses pis des affaires dégueulasses, pis c'est sûr que les étudiants s'en rappellent. »
82		KL	Mais ça marche ça, moi aussi j'aime ça, pis Alex est vraiment bonne. En bio, Alex nous donne plein de mnémotechnique, c'est vraiment cool.
83		CH	De mnémotechnique dégueulasse ou...
84		KL	Non, non, juste des affaires drôles. Comme, mettons, pour les acides aminés, il y a une affaire là, faut que tu te rappelles de UAA, UAG, UGC, ces affaires-là, pis elle, elle a dit « u are annoying, u go away, u are gone » ben je m'en rappelle tout le temps!
85		CH	C'est donc ben drôle! Elle est de même dans sa tête, elle.
86		KL	Ouais, ouais! Pis elle est vraiment bonne. Elle en trouve plein, pis ça nous aide ben gros.
87		CH	Effectivement, effectivement. J'aimerais ça que tu te poses des questions, maintenant, ben t'en as parlé un peu pour mathématiques, comment tu fais, ou que vous faites en classe, des retours sur des copies corrigées?
88		KL	Ben ça dépend, on en fait pas tant que ça. Il y a juste en math je dirais qu'on en fait, pis en français avec la correction orale. Ben en anglais aussi, il fait la correction orale, mais elles ne sont pas aussi longues qu'en français, c'est plus un deux minutes qu'une demi-heure. Pis lui aussi il écrit sur la copie, faque c'est un peu semblable, mais moins intense. Mais notre texte, c'est moins long aussi. Mais les autres matières, on ne fait pas vraiment de retour sur les copies.
89		CH	Non? Pis t'as-tu au moins accès à tes examens corrigés?
90		KL	Oui... j'essaie de penser. Ouais, en bio ouais, on a tout le temps accès à nos copies corrigées, mais elle écrit les vraies réponses, pis tu le sais tout de suite ce que t'as pas bien fait, faque ça c'est correct. Pis en philo, ben oui, t'as accès, mais c'est souvent un peu pas trop clair, parce que t'es comme « ah, je sais pas qu'est-ce qu'il voulait » pis « eh, pas trop sûr » mais il écrit des commentaires, pis ses commentaires sont assez utiles, mais des fois, tu sais pas trop ce que t'aurais dû faire mieux. Pis tsé, j'ai souvent des notes comme 85, 80. Ok, c'est bon, mais je sais pas trop qu'est-ce que j'aurais pu faire pour avoir 100 mettons. Tsé, c'est quoi qui me manquait pis pourquoi j'ai perdu des points pis... je sais pas trop. Mais c'est pas autant... j'ai pas eu une réponse de mauvais pis ça m'enlève un point, c'est pas comme ça que ça marche, mais...
91		CH	Ok. Pis chimie, physique, maths, t'as toujours accès à tes examens?
92		KL	Ouais, la copie corrigée, mais ça, on le sait, les matières scientifiques c'est oui ou non, faque tu le sais quand t'as pas eu la bonne réponse. C'est pas si compliqué que ça. C'est plus français, anglais, philo, que c'est plus « eh, pas trop sûr » mais sinon...
93		CH	Ouais, il y a un peu plus de jugement venant de la part du prof pour comprendre le critère d'évaluation pis après ça comprendre ton texte, pour y dire « ouais... ouais... »
94		KL	Ouais. Mais souvent, il y a des affaires qui se passent dans leur tête aussi, pis après ça toit t'es comme « ok, je sais pas pourquoi j'ai cette note-là ».
95		CH	Ouais, c'est cela. Est-ce que t'as le réflexe, quand tu te prépares pour un autre examen, d'aller voir tes vieux examens?

96		KL	Ben si l'examen a rapport avec l'autre que j'ai fait, oui. Mais sinon, non. Comme en philo, c'est pas mal tout le temps sur les mêmes sujets, faque là j'essaie de regarder « ok, c'est quoi le meilleur des textes que j'ai fait » pis là, je lis le meilleur pis je me dis « ok, il faut que je fasse ça, au moins ». Souvent, c'est ça que je fais, j'essaie d'apprendre « ok, qu'est-ce que j'ai dit qui était bon pis là je vais essayer de faire ça dans le prochain. Mais j'essaie de pas trop relire les vieux parce que j'ai vraiment pas une bonne mémoire, faque je vais me souvenir des vieux.
97		CH	Ok. Ouais, non, pis faut quand même pas redire la même affaire non plus.
98		KL	Ben, ça ne le dérange pas, c'est souvent ça qu'il faut faire en philo.
99		CH	Ah bon!
100		KL	Même quand qu'on les faisait à l'ordi, on faisait des copier-coller de gros paragraphes et ça ne le dérangeait pas.
101		CH	Ah non!
102		KL	Non!
103		CH	Mais, je veux dire, c'était pas la même question? C'était pas le même auteur?
104		KL	Ouais, c'est souvent souvent sur les mêmes auteurs, c'est juste la question qui change. Mais la question, elle change, mais pas tant que ça. C'est comme, c'est tout le temps « qu'est-ce qui définit l'être humain » mais là, des fois c'est « ah, est-ce que c'est la liberté qui le définit? » l'autre fois c'est « ah, est-ce que c'est son corps qui le définit? » ça revient tout le temps un peu au même. Tu peux copier des bouts et changer comme la conclusion, mettons.
105		CH	Ben coudonc! Ok, c'est correct, j'apprends plein d'affaires, c'est super intéressant. Comment tu penses que ça va se passer ton passage à l'université? Peu importe ce dans quoi tu t'en vas.
106		KL	Ben, je pense que ça va bien se passer parce que je suis capable de travailler, pis je le sais au BI que je suis capable d'étudier, je suis capable de me forcer si ça me tente, pis même si ça me tente pas.
107		CH	Ouais, il y a des cours plus plates que d'autres.
108		KL	Ouais, c'est ça. Comme philo, j'ai ben de la misère avec ça, mais ouais. Mais... je pense que oui, parce qu'au secondaire j'étudiais pas tant que ça pis j'avais quand même des vraiment bonnes notes, pis que là au cégep, je suis obligée d'étudier plus pour avoir des bonnes notes, mais tsé, c'est normal. Je pense que j'ai déjà appris à étudier, faque ça va être plus facile, mettons.
109		CH	Ok. T'étais où déjà au secondaire?
110		KL	À LPP.
111		CH	Ok, ouais. Oui, évidemment, Chateauguay, tout le monde va à LPP.
112		KL	Ouais.
113		CH	Ok, excellent. Faque bon, c'est ça, moi j'ai pas d'autres questions. Est-ce que toi, t'aurais un commentaire, une observation à faire sur, je sais pas, quelque chose qui est arrivé dans ta vie que t'as pris conscience que pour étudier, cet endroit-là, cette façon de faire-là, tout à coup ça fonctionne, ça fonctionne pu, ça fonctionnait?
114		KL	Ouais, ben là, chez nous ça commence à être bruyant souvent, parce que... ouais, c'est ma nouvelle maison, faque ils font des rénovations, pis là, c'est la fin de semaine qu'ils font des rénovations, parce que eux, ils travaillent pas, pis là, moi je suis chez nous pis j'essaie d'étudier pis là je suis comme « non, ça marche vraiment pas, faque là je vais chez ma grand-mère des fois, pis ça l'aide.
115		CH	Ok, faque tu sais que pour étudier, t'as besoin de calme.
116		KL	Ben j'ai besoin que le monde fesse pas partout. Ça l'aide.
117		CH	Ouais, ça doit aider effectivement.
118		KL	Mais mes frères ont appris à arrêter de gueuler quand je suis en train de faire un examen. Ils se le font dire pas trop gentiment des fois, faque là, maintenant, ils sont corrects.

119		CH	Ouais, c'est ça. On va quand même se souhaiter que ça revienne à quelque chose d'un peu plus normal, mettons, à l'automne. Si les gens commencent à être vaccinés, ça devrait déjà aider.
120		KL	Ouais. Moi c'est dimanche que j'y vais.
121		CH	Ah tu y vas déjà?
122		KL	Ouais, parce que je travaille dans une clinique.
123		CH	Ok. Pis c'est à cause de ça que t'as le droit d'y aller?
124		KL	Ouais.
125		CH	C'est à la pharmacie qu'ils te font ça? [...]
126		CH	Excellent, faque, écoute, je te rappelle qu'on se voit pour la recherche le 5, le mercredi donc dans 2 semaines, tous les participants ensemble, c'est une douzaine, c'est pas cinquante, pis qu'après ça on se reparlera à l'automne quand tu vas être rendue à l'université pour savoir qu'est-ce que t'as transféré de ce que t'as appris sur tes façons de travailler, sur tes façons d'étudier. Qu'est-ce qui était transférable à l'université?
127		KL	Ok, c'est bon.
128		CH	C'est ça, exactement.
129		KL	Teams va tu encore marcher, notre Teams, rendu là?
130		CH	Normalement oui, sinon MIO fonctionne toujours, on peut toujours vous écrire par MIO, ça ça fonctionne, j'allais pas dire at vitam aeternam, mais quasiment. Parce que, tu vois, je sais pas si tu t'en souviens, elle était en sciences humaines, elle, Gabrielle Johnson, l'année passée.
131		KL	Je sais pas trop.
132		CH	En tout cas, c'est une fille de sciences humaines qui a fini l'année passée, pis elle m'a écrit par MIO il y a à peu près 3 semaines parce qu'elle est en communication dans les organisations, en tout cas, je ne m'en souviens plus trop, une affaire de même, à l'université, pis finalement ça ne lui tente plus de faire ça, pis elle voulait savoir qu'est-ce que je pensais si elle s'en allait en littérature. Faque, écoute j'en pense que du bien évidemment. Pis elle me faisait rire, parce qu'elle dit « quand les gens me demandaient quand j'avais 6 ans, qu'est-ce que je voulais faire dans la vie, je répondais tout le temps 'je veux être écrivaine' »
133		KL	Moi aussi je disais ça.
134		CH	[*inaudible] Peut-être qu'un jour, tu seras écrivaine. Pis c'est ça, finalement, elle a dit « on peut tu s'en parler? » j'ai dit « ok ». Faque là, elle, j'étais pas capable de l'inviter par Teams, mais comme j'ai un Zoom à l'université, ben on s'est fait un Zoom pis ça a fait la même affaire.
135		KL	Ouais, ouais.
136		CH	Faque c'est ça, Teams, je pense pas qu'il fonctionne une fois que vous avez fini, mais encore que, on apprend plein de choses hein, comment ça fonctionne ces affaires-là nous autres aussi.
137		KL	Ouais, ben moi, je fais du tutorat avec du monde du secondaire, pis ça marche Teams, je les invite avec leur adresse Gmail pis ça marche.
138		CH	Ouais, ben c'est ça, il faut avoir une adresse externe pour être capable.
139		KL	Ouais c'est ça.
140		CH	J'imagine que ça doit fonctionner. Mais, en tout cas, on trouvera le moyen de se parler, c'est pas un problème.
141		KL	C'est bon.





## Annexe 19.

Tableau regroupant les codes, les explications et la théorie





## Codes à utiliser pour codifier les entretiens (avec la théorie associée)

Théories :

1. Maturité d'apprentissage
2. Motivation scolaire
3. Pratique réflexive
4. Sentiment d'efficacité personnelle
5. Questionnaire d'attribution causale

CM CH	Commentaires de la chercheure	Commentaires de la chercheure, sans poser de questions (lié à la recherche, l'apprentissage, l'étude...)	
CORR	Correction	Ce que l'étudiant pense de la correction effectuée par ses enseignants (est-ce aidant, peu aidant), les commentaires faits par ses enseignants	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Maturité d'apprentissage</li> <li>2. Motivation scolaire</li> <li>3. Pratique réflexive</li> <li>4. Sentiment d'efficacité personnelle</li> </ol>
CTX ET	Contexte d'études	Le contexte dans lequel l'étudiant étudie : maison, cégep, seul, en groupe	<ol style="list-style-type: none"> <li>2. Motivation scolaire</li> <li>3. Pratique réflexive</li> <li>4. Sentiment d'efficacité personnelle</li> </ol>
DRLM COURS	Déroulement des cours	Comment se passent les cours, le travail, les activités d'apprentissage en classe	<ol style="list-style-type: none"> <li>2. Motivation scolaire</li> <li>3. Pratique réflexive</li> <li>4. Sentiment d'efficacité personnelle</li> </ol>
DRLM ET	Déroulement des études	Comment se passent les études collégiales	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Maturité d'apprentissage</li> <li>2. Motivation scolaire</li> <li>3. Pratique réflexive</li> <li>4. Sentiment d'efficacité personnelle</li> </ol>
DRLM RECH	Déroulement de la recherche	Organisation de la recherche : les entretiens passés, présents, à venir...	

EC DIST	École à distance	Tout ce que les étudiants disent sur l'enseignement à distance (facilités, difficultés, etc.), les particularités de l'enseignement-apprentissage à distance	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Maturité d'apprentissage</li> <li>2. Motivation scolaire</li> <li>3. Pratique réflexive</li> <li>4. Sentiment d'efficacité personnelle</li> </ol>
HAB VIE	Habitudes de vie	Les habitudes de l'étudiant : travail rémunéré, sommeil, bouffe...	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Maturité d'apprentissage</li> <li>2. Motivation scolaire</li> <li>3. Pratique réflexive</li> <li>4. Sentiment d'efficacité personnelle</li> <li>5. Questionnaire d'attribution causale</li> </ol>
OBS APP	Observation sur l'apprentissage	Observations sur l'apprentissage, sur la façon d'apprendre	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Maturité d'apprentissage</li> <li>2. Motivation scolaire</li> <li>3. Pratique réflexive</li> <li>4. Sentiment d'efficacité personnelle</li> <li>5. Questionnaire d'attribution causale</li> </ol>
OBS CORR	Observation sur la correction des travaux	Comment les profs remettent-ils les copies corrigées? Y a-t-il des activités liées à la remise des copies corrigées? Les activités faites (en classe ou non) sur la correction, les commentaires rédigés par les profs	<ol style="list-style-type: none"> <li>2. Motivation scolaire</li> <li>3. Pratique réflexive</li> <li>4. Sentiment d'efficacité personnelle</li> <li>5. Questionnaire d'attribution causale</li> </ol>
OBS COURS	Observation sur les cours	Ce que les étudiants ont à dire sur leurs cours	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Maturité d'apprentissage</li> <li>2. Motivation scolaire</li> <li>3. Pratique réflexive</li> <li>4. Sentiment d'efficacité personnelle</li> </ol>
OBS ET	Observation sur les études	Sur les études en général	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Maturité d'apprentissage</li> <li>2. Motivation scolaire</li> <li>3. Pratique réflexive</li> <li>4. Sentiment d'efficacité personnelle</li> </ol>
OBS QAT	Observation sur le QAT	Ce que les étudiants ont à dire sur l'utilisation du QAT, sur la façon dont ils l'ont complété	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Maturité d'apprentissage</li> <li>2. Motivation scolaire</li> <li>3. Pratique réflexive</li> <li>4. Sentiment d'efficacité personnelle</li> <li>5. Questionnaire d'attribution causale</li> </ol>

OBS SUITE	Observation sur la suite de la vie	La vie, les études, le travail... Où les étudiants s'en vont-ils?	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Maturité d'apprentissage</li> <li>2. Motivation scolaire</li> <li>3. Pratique réflexive</li> <li>4. Sentiment d'efficacité personnelle</li> </ol>
OBS TRAV	Observation sur les travaux à faire ou faits	Les travaux, les examens, les laboratoires, les différentes remises	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Maturité d'apprentissage</li> <li>2. Motivation scolaire</li> <li>3. Pratique réflexive</li> <li>4. Sentiment d'efficacité personnelle</li> </ol>
OBS TRAV EQ	Travaux d'équipe	Réflexions sur les travaux d'équipe	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Maturité d'apprentissage</li> <li>2. Motivation scolaire</li> <li>3. Pratique réflexive</li> <li>4. Sentiment d'efficacité personnelle</li> </ol>
PERC SOI	Perception de soi	Perception que l'étudiant a de lui, de ses habiletés, de ce qui est difficile pour lui, de ses habitudes de travail ou d'études	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Maturité d'apprentissage</li> <li>2. Motivation scolaire</li> <li>3. Pratique réflexive</li> <li>4. Sentiment d'efficacité personnelle</li> <li>5. Questionnaire d'attribution causale</li> </ol>
QAT ACT CL	Activités en classe autour du QAT	Que font les enseignants avec le QAT en classe? Retour sur la correction? Questions posées?	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Maturité d'apprentissage</li> <li>2. Motivation scolaire</li> <li>3. Pratique réflexive</li> <li>4. Sentiment d'efficacité personnelle</li> <li>5. Questionnaire d'attribution causale</li> </ol>
QAT QS UT	Questionnement de l'étudiant sur l'utilisation du QAT	Questions que l'étudiant se pose, sans l'utilisation du questionnaire d'attribution causale dans le cours	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Maturité d'apprentissage</li> <li>2. Motivation scolaire</li> <li>3. Pratique réflexive</li> <li>4. Sentiment d'efficacité personnelle</li> <li>5. Questionnaire d'attribution causale</li> </ol>
QAT UT	Utilisation d'un QAT	Utilisation du questionnaire d'attribution causale dans le cours (imposé par le prof)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Maturité d'apprentissage</li> <li>2. Motivation scolaire</li> <li>3. Pratique réflexive</li> <li>4. Sentiment d'efficacité personnelle</li> <li>5. Questionnaire d'attribution causale</li> </ol>
QS	Question	Question posée par la chercheure	

SEC COLL	Passage secondaire-collégial	Les différences entre le secondaire et le collégial (difficultés, différences, etc.)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Maturité d'apprentissage</li> <li>2. Motivation scolaire</li> <li>3. Pratique réflexive</li> <li>4. Sentiment d'efficacité personnelle</li> </ol>
STRAT ET	Stratégies d'étude	Les stratégies mises en place pour étudier : recopier les notes, relire	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Maturité d'apprentissage</li> <li>2. Motivation scolaire</li> <li>3. Pratique réflexive</li> <li>4. Sentiment d'efficacité personnelle</li> <li>5. Questionnaire d'attribution causale</li> </ol>
TPS ET	Temps d'étude	L'organisation du temps pour étudier : comment l'étudiant organise-t-il son temps pour étudier?	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Maturité d'apprentissage</li> <li>2. Motivation scolaire</li> <li>3. Pratique réflexive</li> <li>4. Sentiment d'efficacité personnelle</li> </ol>
Z		Propos hors sujet	

Annexe 20.

Exemple de codification

(en ordre de transcription)





## Transcription

Date de la transcription	2021-06-22
Heure de la rencontre	13:00
Numéro de la rencontre	Individuelle - 2
Nom de l'assistante	Justine Schwartz

\*\*\*

No	CODE	QUI	TRANSCRIPTION
1	DRLM RECH	CH	Contente de te parler ce matin! Avant-avant-avant dernière rencontre pour la recherche! Pourquoi? Parce qu'on se parle ce matin. On va se parler, après ça, en gang, les 12-13 qui sont disponibles le 5 mai. Puis, après ça, j'aimerais ça vous reparler au mois de novembre parce que tu vas être rendu à l'université, en principe. Pour savoir comment t'étudies, comment ça se passe rendu à l'université.
1	QS	CH	Tu vas être où à l'université?
2	OBS SUITE	UP	À l'université de Montréal.
3	QS	CH	En quoi?
4	OBS SUITE	UP	J'ai appliqué en physiothérapie, ergothérapie et kinésiologie.
5	CM CH	CH	Ça se ressemble!
6	OBS SUITE	UP	Ouais, c'est ça! C'est similaire! Je suis accepté en Kiné, les deux autres je n'ai pas encore de réponses. Je vais voir ça dans les prochains jours.
7	CM CH	CH	C'est comme, ordinaire, quand même. J'imagine que t'as hâte de savoir!
8	OBS SUITE	UP	Ouais! Ça commence à être long. Puis il faut que j'accepte un de mes choix le premier mai. Donc il me reste, comme, 9 jours.
9	QS	CH	J'imagine qu'il faudrait qu'ils t'écrivent. Ça serait quoi ton premier choix?
10	PERC SOI	UP	Physio, j'aimerais vraiment ça. Mais on dirait qu'ergothérapie, ça me parle plus.
10	OBS SUITE	UP	<i>Physio, j'aimerais vraiment ça. Mais on dirait qu'ergothérapie, ça me parle plus.</i>
11	QS	CH	C'est quoi la différence entre les deux?
12	Z	UP	Ergothérapie, ça va surtout être de travailler avec des gens qui ont eu un accident ou qui ont perdu de la motricité ou du mouvement puis de les ramener, un peu, à leur vie de tous les jours: être capable d'être autonome, mettons de se faire des nouilles, de se faire à manger, de se déplacer dans la maison. Toutes des choses qui ont l'air simples, mais quelqu'un qui a vécu un traumatisme ou quelque chose comme ça ne sera plus capable de les faire. Tu as comme une petite cuisine, une fausse cuisine, puis tu leur apprends à, justement, faire ces mouvements-là. Je trouve ça vraiment intéressant.

13	Z	CH	Ma question n'était pas si innocente que ça. D'une part, je ne savais pas trop la différence, mais c'est parce qu'il y a un ergothérapeute qui vient voir mon père. Qui vient du CLSC, parce que mon père a 83. Puis il est en perte, tranquillement, d'autonomie. Il se déplace encore puis tout ça, mais c'est de l'ouvrage. L'ergo a dit à la blonde à mon père, qui est plus jeune, d'essayer d'en faire le moins possible pour lui. Tu sais, parce qu'elle voulait l'aider le matin, quand il s'habille, à mettre ses bas et à mettre ses souliers puis tout. Puis l'ergo lui disait: « Non, laissez-le faire. Ça va prendre une demi-heure pour qu'il mette ses bas, mais il faut qu'il soit capable de mettre ses bas. Plus vous en faites pour lui, au fond vous voulez y rendre service, mais vous lui nuisez. » Fake elle a dit: « C'est correct! » Mais elle a dit: « C'est sûr que si vous êtes pressés parce que vous avez un rendez-vous, là, aidez-le. Mais sinon, laissez-le vivre avec ses bas! » Ça prend du temps, mais c'est correct. Il vieillit, on ne peut rien faire! Fake, merci beaucoup d'être encore là pour parler du questionnaire d'attribution causale. Ça va être un peu drôle comme questionnaire, questions ce matin. Ça ne devrait pas durer très longtemps.
13	QS	CH	Là, c'est ta quatrième session au cégep?
14	DRLM ET	UP	Là, c'est ta quatrième session au cégep? Oui!
15	QS	CH	Ta troisième et demi en confinement. La troisième en confinement. Comment ça s'est passé si tu regardes, pas juste le confinement, mais si tu regardes les cours que t'as suivi depuis le début des études collégiales? Comment qualifierais-tu ton implication dans tes cours, plus t'avances dans tes études?
16	EC DIST	UP	C'est dur à comparer avant et après, parce que je n'ai pas eu tant de cours que ça en présence. Au début, oui, à la session 1 et un peu à la session 2, mais les cours, en même temps, que j'ai suivi sont assez différents, entre les sessions. C'est dur à pouvoir comparer. Mettons si j'avais fait le même cours deux fois, en ligne et en présence, ça aurait été plus facile de dire: « Finalement, j'étais beaucoup plus motivé à faire ce cours-là. » Peut-être que c'est aussi la nature du cours qui me parlait moins. Mettons, à la session 2 et 3, j'avais des cours de physique. Je déteste la physique. Je ne suis pas capable, je voudrais mourir! Fake de faire ces cours-là en ligne, ça m'a démotivé, ça n'avait pas d'allure. C'est peut-être juste parce que c'est ce cours-là que j'ai suivi, et pas parce que c'est en ligne. J'habite à Saint-Constant, fake le transport, ça me prend quand même beaucoup de temps me rendre au cégep. Pas en auto, parce que ça se fait en comme 15-20 minutes. Mais, mettons, si je prenais le train, le bus, c'est quand même pas mal de temps de ma journée que je perds. De le faire en ligne, un avantage a été de pouvoir faire mes travaux pendant ces temps-là, que j'avais perdu. Mettons, je me réveille le matin. Au lieu de me réveiller à 5h30, de prendre le bus puis de commencer mon cours à 8h, je me lève à 7h puis j'ai une heure pour faire mes ateliers, des travaux de math. Fake, c'est ça. Puis par rapport à la motivation dans les cours, c'est sûr qu'être dans ma chambre, toujours, à faire mes cours, c'est <i>tough</i> parce que j'ai tellement de distractions puis d'autres choses que je pourrais faire. Tandis que si j'étais au cégep, t'es au cégep, t'es à la table en bas, t'attends ton cours ou t'es à la bibliothèque, tu fais des travaux. Ça se peut que je sorte dehors prendre une marche, des fois, parce qu'il fait beau. Mais être à l'établissement du cégep, on dirait que ça change mon état esprit à un mode plus de travail, plus de sérieux puis moins de distraction. Fake c'est ça, surtout, la différence entre en ligne et en présence pour moi.

16	PERC SOI	UP	<i>C'est dur à comparer avant et après, parce que je n'ai pas eu tant de cours que ça en présence. Au début, oui, à la session 1 et un peu à la session 2, mais les cours, en même temps, que j'ai suivi sont assez différents, entre les sessions. C'est dur à pouvoir comparer. Mettons si j'avais fait le même cours deux fois, en ligne et en présence, ça aurait été plus facile de dire: « Finalement, j'étais beaucoup plus motivé à faire ce cours-là. » Peut-être que c'est aussi la nature du cours qui me parlait moins. Mettons, à la session 2 et 3, j'avais des cours de physique. Je déteste la physique. Je ne suis pas capable, je voudrais mourir! Fake de faire ces cours-là en ligne, ça m'a démotivé, ça n'avait pas d'allure. C'est peut-être juste parce que c'est ce cours-là que j'ai suivi, et pas parce que c'est en ligne.</i>
16	HAB VIE	UP	<i>J'habite à Saint-Constant, fake le transport, ça me prend quand même beaucoup de temps me rendre au cégep. Pas en auto, parce que ça se fait en comme 15-20 minutes. Mais, mettons, si je prenais le train, le bus, c'est quand même pas mal de temps de ma journée que je perds. De le faire en ligne, un avantage a été de pouvoir faire mes travaux pendant ces temps-là, que j'avais perdu. Mettons, je me réveille le matin. Au lieu de me réveiller à 5h30, de prendre le bus puis de commencer mon cours à 8h, je me lève à 7h puis j'ai une heure pour faire mes ateliers, des travaux de math.</i>
16	CTX ET	UP	<i>Mais, mettons, si je prenais le train, le bus, c'est quand même pas mal de temps de ma journée que je perds. De le faire en ligne, un avantage a été de pouvoir faire mes travaux pendant ces temps-là, que j'avais perdu. Mettons, je me réveille le matin. Au lieu de me réveiller à 5h30, de prendre le bus puis de commencer mon cours à 8h, je me lève à 7h puis j'ai une heure pour faire mes ateliers, des travaux de math. Fake, c'est ça. Puis par rapport à la motivation dans les cours, c'est sûr qu'être dans ma chambre, toujours, à faire mes cours, c'est tough parce que j'ai tellement de distractions puis d'autres choses que je pourrais faire. Tandis que si j'étais au cégep, t'es au cégep, t'es à la table en bas, t'attends ton cours ou t'es à la bibliothèque, tu fais des travaux. Ça se peut que je sorte dehors prendre une marche, des fois, parce qu'il fait beau. Mais être à l'établissement du cégep, on dirait que ça change mon état esprit à un mode plus de travail, plus de sérieux puis moins de distraction. Fake c'est ça, surtout, la différence entre en ligne et en présence pour moi.</i>
17	QS	CH	<i>Le fait d'être au cégep, tu te mets dans l'idée « Cégep. » Ton cerveau sait que: « Je suis à l'école, fake on va faire du stocke d'école. » Alors que dans ta chambre, tout est plus intéressant, des fois. Si tu regardes, vu que tu achèves le cégep... si tu regardes ton passage secondaire-collégial, ça s'est passé comment, maintenant que tu achèves? Étais-tu prêt?</i>
18	SEC COLL	UP	<i>Ouais, je pense que j'étais prêt. J'avais fait le PEI au secondaire, fake comparativement à d'autres amis que j'avais au régulier, eux autres ne faisaient pas grand-chose. C'est sûr qu'arrivé au cégep, ça a rusher un peu. Au PEI, on faisait des travaux, on faisait déjà du bénévolat, on était impliqué. Fake déjà, pour le [*inaudible] au BI, ça m'a donné, un peu, un avant-goût de faire autre chose que juste l'école puis de m'impliquer dans d'autres sphères aussi. Mais la charge de travail, je ne l'ai pas trouvé si dure que ça parce que j'étais habitué avec le PEI. Je m'étais développé une méthode de travail, j'étais organisé. Fake d'avoir ça comme outil pour rentrer au cégep, c'est sûr que ça m'a aidé un peu au lieu de le découvrir qu'arrivé au cégep j'étais désorganisé, je n'étais pas capable de rien faire puis j'aurais dû le développer sur le coup. Je pense que j'étais assez prêt.</i>
19	QS	CH	<i>Comment entrevoyes-tu l'université?</i>
20	OBS SUITE	UP	<i>Comment entrevoyes-tu l'université?</i> <i>Honnêtement, l'université, concrètement, c'est encore flou pour moi. Je ne sais pas trop à quoi m'attendre.</i>
21	QS	CH	<i>Surtout que tu ne sais pas en quoi tu t'en vas!</i>

22	SEC COLL	UP	C'est ça! Je n'ai toujours aucune idée, fake mon plan d'action pour ça, c'est de continuer comme j'ai fait depuis le début du cégep. Tu sais, j'avais ma méthode au secondaire que j'ai ajustée un peu pour le cégep, puis je pense que je vais faire un peu la même chose. Je vais continuer avec ma méthode que j'ai, qui fonctionne bien pour moi. Puis après, à l'université, si j'ai des changements à faire, des adaptations, je le ferai puis je verrai ce que ça donne.
22	STRAT ET	UP	<i>C'est ça! Je n'ai toujours aucune idée, fake mon plan d'action pour ça, c'est de continuer comme j'ai fait depuis le début du cégep. Tu sais, j'avais ma méthode au secondaire que j'ai ajustée un peu pour le cégep, puis je pense que je vais faire un peu la même chose. Je vais continuer avec ma méthode que j'ai, qui fonctionne bien pour moi. Puis après, à l'université, si j'ai des changements à faire, des adaptations, je le ferai puis je verrai ce que ça donne.</i>
22	OBS ET	UP	<i>C'est ça! Je n'ai toujours aucune idée, fake mon plan d'action pour ça, c'est de continuer comme j'ai fait depuis le début du cégep. Tu sais, j'avais ma méthode au secondaire que j'ai ajustée un peu pour le cégep, puis je pense que je vais faire un peu la même chose. Je vais continuer avec ma méthode que j'ai, qui fonctionne bien pour moi. Puis après, à l'université, si j'ai des changements à faire, des adaptations, je le ferai puis je verrai ce que ça donne.</i>
23	QS	CH	Ok, fake t'es ouvert à changer des choses si t'as besoin de les changer?
24	STRAT ET	UP	<i>Ok, fake t'es ouvert à changer des choses si t'as besoin de les changer?</i> Ouais!
25	QS	CH	Ok! Là, on va parler du questionnaire d'attribution causale puis mes questions vont être très étranges, tu vas voir. Est-ce que t'as utilisé un questionnaire cet hiver, demandé par un prof?
26	QAT UT	UP	<i>Est-ce que t'as utilisé un questionnaire cet hiver, demandé par un prof?</i> En littérature, oui.
27	Z	CH	Ouais, c'est ça!
28	Z	UP	C'est ça que je me disais! J'étais comme: « Voyons! »
29	Z	CH	« Elle ne le sait pas, voyons! »
30	Z	UP	« Est-ce que je me trompe? » (Rires.) Ouais, en littérature!
31	QS	CH	Donc, c'est ça, en littérature. Roxanne a fait la même face, hier: « Bin là, avec Julie Roberge? » « Ouais, c'est ça! » Comment ça s'est passé, l'utilisation du questionnaire?
32	OBS QAT	UP	Ça s'est bien passé, là. Ce n'était pas une charge de travail de trop. Après l'examen, je le remplissais, puis je disais ce que j'avais dans la tête sur le moment. Puis aussi, pour m'aider à revoir un peu, quand j'avais un autre examen, ce que je pensais au début de l'autre examen puis: « Est-ce que je veux me remettre dans la même situation? Est-ce que je veux changer des choses? »
33	QS	CH	Ouais? Le fait que tu sois obligé de répondre à des questions, comment vois-tu ça?
34	OBS QAT	UP	Je ne me sentais pas tant obligé de le faire, non plus. J'avais la feuille, j'avais fait mon examen, j'allais faire l'examen puis ça venait avec. Pour moi, ce n'était pas une charge de travail intense. C'est des petites questions de réflexion, de préparation, puis je les ai faites parce que j'avais le temps de le faire puis que ça m'aidait.
35	QS	CH	Ouais, c'est ça. Tu disais que ça t'aidait, en quoi ça t'a aidé? Qu'est-ce que t'as fait pour que ça t'aide?
36	OBS QAT	UP	On dirait que remplir le questionnaire, ça a comme pris ce que j'avais dans la tête, des réflexions que j'ai d'habitude mais on dirait que je n'y porte pas trop attention parce que c'est dans ma tête... Puis je me dis qu'au final... j'arrive à l'examen puis je me dis: « Ça va donner ce que ça va donner puis tant pis. » Mais de l'avoir écrit, ça me pousse un peu à y réfléchir plus, à pousser un peu cette réflexion-là puis à me préparer mieux.
37	CM CH	CH	Ouais? C'est ce genre de prise de conscience officielle parce qu'elle est écrite.
38	OBS QAT	UP	<i>C'est ce genre de prise de conscience officielle parce qu'elle est écrite.</i> Ouais, c'est ça! C'est un peu bizarre comment ça marche, mais c'est vraiment ça.

39	QS	CH	Ouais, tout à fait. Ce n'est pas trop bizarre, mais c'est vrai que quand on l'écrit, c'est plus conscient que quand: « C'est correct, j'y ai pensé. » [*Inaudible] Est-ce que les questions qui étaient posées... si tu penses au QAT que t'as fait avec Mirella l'année passée puis celui avec moi cette année, y a-t-il des questions là-dedans qui auraient pu être utiles ou que t'as utilisées dans d'autres disciplines?
40	OBS QAT	UP	Il y avait des questions dans le genre: « Sur quoi tu vas porter ton attention? Comment vas-tu te préparer au prochain examen? » C'est là que j'ai sorti, justement, des stratégies que j'avais en tête, que je me disais: « Je pourrais le faire. » Mettons, retourner revoir mes vieux examens, réécouter des corrections audios. Comme en anglais, mettons, on a des corrections enregistrées aussi. D'aller réécouter ça, parce que d'habitude, j'arrive à l'examen, la veille de l'examen, puis je me dis: « J'avais écouté, je m'en rappelle, puis je me rappelle à peu près ça, ça et ça. » Mais de m'être dis: « Je vais le faire. » Là, je le fais, puis je réalise qu'il y a des affaires que j'avais oublié ou il y avait un truc que j'avais compris, mais que je n'avais pas tant poussé. Puis je n'avais pas réfléchi à la façon dont j'allais le faire à l'examen, comment j'allais l'appliquer. Puis d'avoir cette réflexion-là juste avant l'examen, on dirait que ça débouche de quoi, que cette réflexion-là, je l'aurais eu à la place sur le temps d'examen que j'ai, qui est quand même restreint pour la plupart des examens BI. De l'avoir faite avant, cette réflexion-là, ça me laisse du temps pour faire le travail pour vrai.
40	OBS TRAV	UP	<i>Il y avait des questions dans le genre: « Sur quoi tu vas porter ton attention? Comment vas-tu te préparer au prochain examen? » C'est là que j'ai sorti, justement, des stratégies que j'avais en tête, que je me disais: « Je pourrais le faire. » Mettons, retourner revoir mes vieux examens, réécouter des corrections audios. Comme en anglais, mettons, on a des corrections enregistrées aussi. D'aller réécouter ça, parce que d'habitude, j'arrive à l'examen, la veille de l'examen, puis je me dis: « J'avais écouté, je m'en rappelle, puis je me rappelle à peu près ça, ça et ça. » Mais de m'être dis: « Je vais le faire. » Là, je le fais, puis je réalise qu'il y a des affaires que j'avais oublié ou il y avait un truc que j'avais compris, mais que je n'avais pas tant poussé. Puis je n'avais pas réfléchi à la façon dont j'allais le faire à l'examen, comment j'allais l'appliquer. Puis d'avoir cette réflexion-là juste avant l'examen, on dirait que ça débouche de quoi, que cette réflexion-là, je l'aurais eu à la place sur le temps d'examen que j'ai, qui est quand même restreint pour la plupart des examens BI. De l'avoir faite avant, cette réflexion-là, ça me laisse du temps pour faire le travail pour vrai.</i>
40	STRAT ET	UP	<i>Il y avait des questions dans le genre: « Sur quoi tu vas porter ton attention? Comment vas-tu te préparer au prochain examen? » C'est là que j'ai sorti, justement, des stratégies que j'avais en tête, que je me disais: « Je pourrais le faire. » Mettons, retourner revoir mes vieux examens, réécouter des corrections audios. Comme en anglais, mettons, on a des corrections enregistrées aussi. D'aller réécouter ça, parce que d'habitude, j'arrive à l'examen, la veille de l'examen, puis je me dis: « J'avais écouté, je m'en rappelle, puis je me rappelle à peu près ça, ça et ça. » Mais de m'être dis: « Je vais le faire. » Là, je le fais, puis je réalise qu'il y a des affaires que j'avais oublié ou il y avait un truc que j'avais compris, mais que je n'avais pas tant poussé. Puis je n'avais pas réfléchi à la façon dont j'allais le faire à l'examen, comment j'allais l'appliquer. Puis d'avoir cette réflexion-là juste avant l'examen, on dirait que ça débouche de quoi, que cette réflexion-là, je l'aurais eu à la place sur le temps d'examen que j'ai, qui est quand même restreint pour la plupart des examens BI. De l'avoir faite avant, cette réflexion-là, ça me laisse du temps pour faire le travail pour vrai.</i>

40	OBS APP	UP	<i>Il y avait des questions dans le genre: « Sur quoi tu vas porter ton attention? Comment vas-tu te préparer au prochain examen? » C'est là que j'ai sorti, justement, des stratégies que j'avais en tête, que je me disais: « Je pourrais le faire. » Mettons, retourner revoir mes vieux examens, réécouter des corrections audios. Comme en anglais, mettons, on a des corrections enregistrées aussi. D'aller réécouter ça, parce que d'habitude, j'arrive à l'examen, la veille de l'examen, puis je me dis: « J'avais écouté, je m'en rappelle, puis je me rappelle à peu près ça, ça et ça. » Mais de m'être dis: « Je vais le faire. » Là, je le fais, puis je réalise qu'il y a des affaires que j'avais oublié ou il y avait un truc que j'avais compris, mais que je n'avais pas tant poussé. Puis je n'avais pas réfléchi à la façon dont j'allais le faire à l'examen, comment j'allais l'appliquer. Puis d'avoir cette réflexion-là juste avant l'examen, on dirait que ça débouche de quoi, que cette réflexion-là, je l'aurais eu à la place sur le temps d'examen que j'ai, qui est quand même restreint pour la plupart des examens BI. De l'avoir faite avant, cette réflexion-là, ça me laisse du temps pour faire le travail pour vrai.</i>
41	CM CH	CH	Ouais, d'avoir l'esprit libre pour la question de l'examen.
42	Z	UP	Ouais!
43	QS	CH	Ouais, tout à fait! Justement, parlons du retour sur la copie corrigée. C'est-tu quelque chose que tu faisais, ça, avant? Parce que le questionnaire d'attribution causale t'oblige, dans le fond, tu sais, en français, de regarder ce qui s'est bien passé, moins bien passé, « C'est quoi tes fautes d'orthographe? », faire l'espèce de bilan des fautes d'orthographe. Fake ça, c'est le retour sur une copie corrigée. Le QAT l'oblige, mais le fais-tu aussi dans les autres disciplines?
44	SEC COLL	UP	Je le faisais plus au secondaire. On dirait qu'arrivé au cégep, la matière roule puis, mettons qu'en mathématique on fait un examen, la plupart des profs vont dire: « Je vous laisse plus de temps pour étudier, mais le prochain cours, on va commencer la matière puis l'examen est après. » Fake la nouvelle matière pour le deuxième examen commence avant le premier examen. Fake déjà, je suis comme dans un mode de: « Je commence à apprendre, déjà, des choses pour le prochain examen. » Fake je fais cet examen-là, je le finis, j'aurais une bonne note ou non, mais je vais mettre mon énergie sur la matière que je vais apprendre pour le prochain au lieu d'avoir le réflexe de réviser mon autre examen. C'est un peu bizarre dans le temps, comment je l'explique, mais il y a l'examen 1, mais on commence la matière pour l'examen d'après, avant. Puis je concentre plus mon énergie sur la nouvelle matière à apprendre. On dirait que c'est nouveau puis ça me motive plus à comprendre ça mieux, que de perfectionner ce que j'ai déjà utilisé puis que je n'aurai possiblement plus besoin. Mais au BI, ce n'est pas le cas parce qu'à la fin je vais en avoir de besoin quand même. Mais ça dépend vraiment des matières, on dirait. Littérature, vu que tout est un peu plus relié, ça me pousse un peu à le réviser parce que ce que je fais à un examen, ça va nécessairement me servir à l'autre, anglais, même chose, philosophie, même chose. Mais les cours comme biologie, chimie, mathématique, qui sont plus de... un autre style de cours, moi, je trouve, la matière n'est pas tant entre-reliée. Même si elle l'est un peu quand même, mais moins. Fake, ce que j'ai fait au premier examen ne va peut-être pas me servir au prochain. Puis on dirait qu'arrivé au cégep, j'ai eu le réflexe de plus viser des meilleures notes en concentrant mon énergie sur des choses nouvelles. Tandis qu'au lieu des trucs que j'ai déjà fait avant, que j'ai déjà eu la note pour.

44	OBS COURS	UP	<p><i>Je le faisais plus au secondaire. On dirait qu'arrivé au cégep, la matière roule puis, mettons qu'en mathématique on fait un examen, la plupart des profs vont dire: « Je vous laisse plus de temps pour étudier, mais le prochain cours, on va commencer la matière puis l'examen est après. » Fake la nouvelle matière pour le deuxième examen commence avant le premier examen. Fake déjà, je suis comme dans un mode de: « Je commence à apprendre, déjà, des choses pour le prochain examen. » Fake je fais cet examen-là, je le finis, j'aurais une bonne note ou non, mais je vais mettre mon énergie sur la matière que je vais apprendre pour le prochain au lieu d'avoir le réflexe de réviser mon autre examen. C'est un peu bizarre dans le temps, comment je l'explique, mais il y a l'examen 1, mais on commence la matière pour l'examen d'après, avant. Puis je concentre plus mon énergie sur la nouvelle matière à apprendre. On dirait que c'est nouveau puis ça me motive plus à comprendre ça mieux, que de perfectionner ce que j'ai déjà utilisé puis que je n'aurai possiblement plus besoin. Mais au BI, ce n'est pas le cas parce qu'à la fin je vais en avoir de besoin quand même. Mais ça dépend vraiment des matières, on dirait. Littérature, vu que tout est un peu plus relié, ça me pousse un peu à le réviser parce que ce que je fais à un examen, ça va nécessairement me servir à l'autre, anglais, même chose, philosophie, même chose. Mais les cours comme biologie, chimie, mathématique, qui sont plus de... un autre style de cours, moi, je trouve, la matière n'est pas tant entre-reliée. Même si elle l'est un peu quand même, mais moins. Fake, ce que j'ai fait au premier examen ne va peut-être pas me servir au prochain. Puis on dirait qu'arrivé au cégep, j'ai eu le réflexe de plus viser des meilleures notes en concentrant mon énergie sur des choses nouvelles. Tandis qu'au lieu des trucs que j'ai déjà fait avant, que j'ai déjà eu la note pour.</i></p>
44	DRLM COURS	UP	<p><i>Je le faisais plus au secondaire. On dirait qu'arrivé au cégep, la matière roule puis, mettons qu'en mathématique on fait un examen, la plupart des profs vont dire: « Je vous laisse plus de temps pour étudier, mais le prochain cours, on va commencer la matière puis l'examen est après. » Fake la nouvelle matière pour le deuxième examen commence avant le premier examen. Fake déjà, je suis comme dans un mode de: « Je commence à apprendre, déjà, des choses pour le prochain examen. » Fake je fais cet examen-là, je le finis, j'aurais une bonne note ou non, mais je vais mettre mon énergie sur la matière que je vais apprendre pour le prochain au lieu d'avoir le réflexe de réviser mon autre examen. C'est un peu bizarre dans le temps, comment je l'explique, mais il y a l'examen 1, mais on commence la matière pour l'examen d'après, avant. Puis je concentre plus mon énergie sur la nouvelle matière à apprendre. On dirait que c'est nouveau puis ça me motive plus à comprendre ça mieux, que de perfectionner ce que j'ai déjà utilisé puis que je n'aurai possiblement plus besoin. Mais au BI, ce n'est pas le cas parce qu'à la fin je vais en avoir de besoin quand même. Mais ça dépend vraiment des matières, on dirait. Littérature, vu que tout est un peu plus relié, ça me pousse un peu à le réviser parce que ce que je fais à un examen, ça va nécessairement me servir à l'autre, anglais, même chose, philosophie, même chose. Mais les cours comme biologie, chimie, mathématique, qui sont plus de... un autre style de cours, moi, je trouve, la matière n'est pas tant entre-reliée. Même si elle l'est un peu quand même, mais moins. Fake, ce que j'ai fait au premier examen ne va peut-être pas me servir au prochain. Puis on dirait qu'arrivé au cégep, j'ai eu le réflexe de plus viser des meilleures notes en concentrant mon énergie sur des choses nouvelles. Tandis qu'au lieu des trucs que j'ai déjà fait avant, que j'ai déjà eu la note pour.</i></p>

44	OBS APP	UP	<i>Je le faisais plus au secondaire. On dirait qu'arrivé au cégep, la matière roule puis, mettons qu'en mathématique on fait un examen, la plupart des profs vont dire: « Je vous laisse plus de temps pour étudier, mais le prochain cours, on va commencer la matière puis l'examen est après. » Fake la nouvelle matière pour le deuxième examen commence avant le premier examen. Fake déjà, je suis comme dans un mode de: « Je commence à apprendre, déjà, des choses pour le prochain examen. » Fake je fais cet examen-là, je le finis, j'aurais une bonne note ou non, mais je vais mettre mon énergie sur la matière que je vais apprendre pour le prochain au lieu d'avoir le réflexe de réviser mon autre examen. C'est un peu bizarre dans le temps, comment je l'explique, mais il y a l'examen 1, mais on commence la matière pour l'examen d'après, avant. Puis je concentre plus mon énergie sur la nouvelle matière à apprendre. On dirait que c'est nouveau puis ça me motive plus à comprendre ça mieux, que de perfectionner ce que j'ai déjà utilisé puis que je n'aurai possiblement plus besoin. Mais au BI, ce n'est pas le cas parce qu'à la fin je vais en avoir de besoin quand même. Mais ça dépend vraiment des matières, on dirait. Littérature, vu que tout est un peu plus relié, ça me pousse un peu à le réviser parce que ce que je fais à un examen, ça va nécessairement me servir à l'autre, anglais, même chose, philosophie, même chose. Mais les cours comme biologie, chimie, mathématique, qui sont plus de... un autre style de cours, moi, je trouve, la matière n'est pas tant entre-reliée. Même si elle l'est un peu quand même, mais moins. Fake, ce que j'ai fait au premier examen ne va peut-être pas me servir au prochain. Puis on dirait qu'arrivé au cégep, j'ai eu le réflexe de plus viser des meilleures notes en concentrant mon énergie sur des choses nouvelles. Tandis qu'au lieu des trucs que j'ai déjà fait avant, que j'ai déjà eu la note pour.</i>
45	QS	CH	Ok, je veux juste bien comprendre. Mettons que t'as un cours à 8 heure... mais mettons que de 8h à 9h c'est de la nouvelle matière, puis de 9h à 10h c'est l'examen de la matière d'avant, des semaines qui précédaient?
46	OBS COURS	UP	Si, mettons, dans ma semaine j'ai 2 cours de math, disons, à l'horaire, le vendredi, c'était mon examen pour la matière du bloc 1, par exemple, Les profs, ce qu'ils font, c'est que si j'ai un cours le lundi en math, c'est soi de la révision pour l'examen ou on commence la matière du nouveau chapitre. Fake ça fait qu'on a tourné la page, on a commencé quelque chose de nouveau, tandis que l'examen sur l'ancienne matière n'est pas encore fait puis on va le faire la journée d'après.
46	DRLM COURS	UP	<i>Si, mettons, dans ma semaine j'ai 2 cours de math, disons, à l'horaire, le vendredi, c'était mon examen pour la matière du bloc 1, par exemple, Les profs, ce qu'ils font, c'est que si j'ai un cours le lundi en math, c'est soi de la révision pour l'examen ou on commence la matière du nouveau chapitre. Fake ça fait qu'on a tourné la page, on a commencé quelque chose de nouveau, tandis que l'examen sur l'ancienne matière n'est pas encore fait puis on va le faire la journée d'après.</i>
47	QS	CH	Ok. Puis ça marche comment, ça, dans ta tête?
48	DRLM COURS	UP	Au BI, on le sent un peu plus qu'on a de la flexibilité sur le plan de cours, fake on peut en parler au prof. Mais j'ai moins le sentiment que c'est moi, que j'ai un pouvoir à changer ça. Fake j'y vais comme le prof décide puis c'est ça qui est ça. Je n'y ai jamais vraiment repensé, juste parce que c'est comme ça, puis je le fais comme c'est demandé.
49	CM CH	CH	« Le prof a décidé, fake c'est de même que ça va se passer. »
50	Z	UP	Ouais!
51	QS	CH	Est-ce qu'il y a des... sans que ce soit un questionnaire d'attribution causale officiel avec une feuille à remplir ou que ce soit sur le web, Mirella était plus en ligne, moi j'étais papier et en ligne, à l'automne on était en ligne puis cet hiver on était en papier. Est-ce que t'as l'impression qu'il y a des profs qui ont posé ce genre de questions-là, mais sans que ce soit officiellement un QAT?



52	OBS CORR	UP	<p>Je sais qu'en mathématique, on revient sur les examens en classe, des fois. Fake la partie de revoir nos corrections, nos erreurs, on la fait pendant le cours. Fake ça, on est poussé à le faire. Des questions plus sur comment on va se préparer pour le prochain, dans mes autres cours, peut-être en philosophie un peu parce qu'une fois qu'on a reçu la correction, c'est, oui de savoir ce qu'on a bien fait, mal fait dans cet examen-là, mais on peut consulter les profs pour savoir comment on va faire pour amener les philosophes dans un travail, différemment pour les prochains, quelle manière serait plus efficace au lieu de juste savoir: « Ça, je l'ai moins bien fait. Ça, je l'ai bien fait. » Mais c'est de prendre les points qui sont moins bons, puis de savoir comment les amener d'une meilleure façon. Parce qu'en philosophie, c'est moins évident que, mettons, en mathématique ou en biologie, que « Je ne me rappelle pas la réponse. » ou « J'ai mal fait ma démarche, je n'ai pas utilisé la bonne équation en mathématique. » Bin ça, c'est logique. On voit qu'on a mal, bin on retourne dans les notes puis c'est simple à corriger, à améliorer. Tandis qu'en philosophie, par exemple, ou en littérature ou en anglais, la façon dont on l'amène, si on ne la sait pas, si on ne l'a pas fait comme il le faut, ce n'est pas en sachant qu'on l'a mal fait qu'on va nécessairement savoir ce qu'est la bonne façon de le faire. En philosophie, on le voit avec le prof, qu'elle manière était mieux d'amener ça, puis ça nous sert au prochain examen.</p>
53	QS	CH	<p>Ok, c'est bon! Avec les questions posées par le prof, avec tout ce que tu sais sur ta façon de procéder, y a-t-il quelque chose qui a changé... t'achèves tes études, y a-t-il quelque chose qui a changé dans la dernière année sur tes stratégies d'études, ton calendrier d'études? Tu connaissais déjà ta façon de fonctionner qui était efficace pour toi mais y a-t-il quelque chose qui a changé?</p>

54	OBS ET	UP	<p>C'est vraiment petit, mais on dirait que parce qu'on a les examens BI puis que, moins en littérature et en anglais mais quand même, c'est surtout de se rappeler de tout ce qu'on a fait, par exemple en biologie, en math, en chimie, depuis le début. Là, justement, on commence à faire des pratiques. Bin, on a commencé il y a à peu près un mois ou deux, mettons en biologie, à faire la pratique d'examens du BI. Après avoir fait mon étude, je sais qu'il y a des trucs que je ne peux pas me rappeler. C'est la matière de 4 ans puis c'est beaucoup de stock à étudier sur une courte période de temps. Parce que les pratiques, ce n'est pas comme les examens du BI, qu'on a une semaine de libre pour se préparer. Là, c'est pendant la session, on a des cours, puis c'est pratiques-là, même si c'est un examen du BI en pratique, ça en est un pareil puis on n'est pas nécessairement prêt comme on le serait au vrai examen plus tard. Puis de faire l'examen, je remarque qu'il y a des trucs que je ne me rappelle pas. Mettons en biologie, il y a une question que je n'ai pas pu répondre. J'ai le réflexe, maintenant, de prendre mon cellulaire à la fin de l'examen ou quand j'ai ma correction, puis de me faire une liste, mettons: « Biologie, session 4, structure d'un acide aminé » que je ne me rappelais plus à l'examen, puis je me note ces choses-là ou je prends des photos des notes de cours. Comme ça, j'ai comme un, dans mon cellulaire, une section où j'ai tous les points que je sais que c'est plus difficile pour moi de me rappeler, que ça demande plus d'efforts. Tandis qu'il y a des choses qui sont acquises, puis que je sais déjà. Je ne vais pas concentrer mon énergie là-dessus. Puis de développer cette méthode-là, on dirait que maintenant que mes cours commencent à être un peu plus en lien avec mes intérêts personnels puis c'est des choses que je ne veux pas juste savoir pour réussir l'examen pour avoir une bonne note, mais c'est des choses que je veux savoir comme connaissances que je vais utiliser plus tard dans ma vie, mettons en biologie que mes métiers plus tard vont probablement s'enligner dans le corps humain puis ces choses-là. Bin, de noter les choses que je connais moins pour les voir plus souvent puis m'en rappeler mieux, ça m'aide pour les examens BI, mais ça va m'aider, sûrement, à l'université aussi, où j'aurai beaucoup plus de trucs à apprendre pour apprendre un tout nouveau métier. Puis c'est cette stratégie-là, de revoir les choses même si ce n'est pas nécessaire de le savoir passé l'examen, à l'université, je vais les utiliser toute ma vie, probablement. Si je fais un cours pour avoir un métier, ce n'est pas de passer l'examen, c'est de me rappeler de ces connaissances-là pour les utiliser dans ma vie de tous les jours. Je pense que c'est cette stratégie-là que j'ai développée avec les examens du BI, ça va me servir là.</p>
54	STRAT ET	UP	<p><i>J'ai le réflexe, maintenant, de prendre mon cellulaire à la fin de l'examen ou quand j'ai ma correction, puis de me faire une liste, mettons: « Biologie, session 4, structure d'un acide aminé » que je ne me rappelais plus à l'examen, puis je me note ces choses-là ou je prends des photos des notes de cours. Comme ça, j'ai comme un, dans mon cellulaire, une section où j'ai tous les points que je sais que c'est plus difficile pour moi de me rappeler, que ça demande plus d'efforts. Tandis qu'il y a des choses qui sont acquises, puis que je sais déjà. Je ne vais pas concentrer mon énergie là-dessus. Puis de développer cette méthode-là, on dirait que maintenant que mes cours commencent à être un peu plus en lien avec mes intérêts personnels puis c'est des choses que je ne veux pas juste savoir pour réussir l'examen pour avoir une bonne note, mais c'est des choses que je veux savoir comme connaissances que je vais utiliser plus tard dans ma vie, mettons en biologie que mes métiers plus tard vont probablement s'enligner dans le corps humain puis ces choses-là. Bin, de noter les choses que je connais moins pour les voir plus souvent puis m'en rappeler mieux, ça m'aide pour les examens BI, mais ça va m'aider, sûrement, à l'université aussi, où j'aurai beaucoup plus de trucs à apprendre pour apprendre un tout nouveau métier. Puis c'est cette stratégie-là, de revoir les choses même si ce n'est pas nécessaire de le savoir passé l'examen, à l'université, je vais les utiliser toute ma vie, probablement. Si je fais un cours pour avoir un métier, ce n'est pas de passer l'examen, c'est de me rappeler de ces connaissances-là pour les utiliser dans ma vie de tous les jours. Je pense que c'est cette stratégie-là que j'ai développée avec les examens du BI, ça va me servir là.</i></p>

54	OBS APP	UP	<i>C'est vraiment petit, mais on dirait que parce qu'on a les examens BI puis que, moins en littérature et en anglais mais quand même, c'est surtout de se rappeler de tout ce qu'on a fait, par exemple en biologie, en math, en chimie, depuis le début. Là, justement, on commence à faire des pratiques. Bin, on a commencé il y a à peu près un mois ou deux, mettons en biologie, à faire la pratique d'examens du BI. Après avoir fait mon étude, je sais qu'il y a des trucs que je ne peux pas me rappeler. C'est la matière de 4 ans puis c'est beaucoup de stock à étudier sur une courte période de temps. Parce que les pratiques, ce n'est pas comme les examens du BI, qu'on a une semaine de libre pour se préparer. Là, c'est pendant la session, on a des cours, puis c'est pratiques-là, même si c'est un examen du BI en pratique, ça en est un pareil puis on n'est pas nécessairement prêt comme on le serait au vrai examen plus tard. Puis de faire l'examen, je remarque qu'il y a des trucs que je ne me rappelle pas. Mettons en biologie, il y a une question que je n'ai pas pu répondre. J'ai le réflexe, maintenant, de prendre mon cellulaire à la fin de l'examen ou quand j'ai ma correction, puis de me faire une liste, mettons: « Biologie, session 4, structure d'un acide aminé » que je ne me rappelais plus à l'examen, puis je me note ces choses-là ou je prends des photos des notes de cours. Comme ça, j'ai comme un, dans mon cellulaire, une section où j'ai tous les points que je sais que c'est plus difficile pour moi de me rappeler, que ça demande plus d'efforts. Tandis qu'il y a des choses qui sont acquises, puis que je sais déjà. Je ne vais pas concentrer mon énergie là-dessus. Puis de développer cette méthode-là, on dirait que maintenant que mes cours commencent à être un peu plus en lien avec mes intérêts personnels puis c'est des choses que je ne veux pas juste savoir pour réussir l'examen pour avoir une bonne note, mais c'est des choses que je veux savoir comme connaissances que je vais utiliser plus tard dans ma vie, mettons en biologie que mes métiers plus tard vont probablement s'enligner dans le corps humain puis ces choses-là. Bin, de noter les choses que je connais moins pour les voir plus souvent puis m'en rappeler mieux, ça m'aide pour les examens BI, mais ça va m'aider, sûrement, à l'université aussi, où j'aurai beaucoup plus de trucs à apprendre pour apprendre un tout nouveau métier. Puis c'est cette stratégie-là, de revoir les choses même si ce n'est pas nécessaire de le savoir passé l'examen, à l'université, je vais les utiliser toute ma vie, probablement. Si je fais un cours pour avoir un métier, ce n'est pas de passer l'examen, c'est de me rappeler de ces connaissances-là pour les utiliser dans ma vie de tous les jours. Je pense que c'est cette stratégie-là que j'ai développée avec les examens du BI, ça va me servir là.</i>
55	QS	CH	Qu'est-ce que t'écris dans ton téléphone? Comment tu notes ça?
56	STRAT ET	UP	J'ai l'application « Notes » dans mon cellulaire. *montre son cellulaire* Vous ne voyez pas parce que c'est parce que c'est [*inaudible], mais mettons là, j'ai un fichier « Bio rechecker » Je me fais une liste: « 2.1 acide aminé » puis là j'écris la structure, « 2.4 dessins formation lien peptidique, 2.6 Watson » qui est une expérience que je ne me rappelais plus la démarche. Juste une liste comme ça, de, pas nécessairement la matière en tant que telle, mais les points que je ne sais pas puis qu'il faut que j'aille revoir. Ou dans mes photos... j'ai pleins de photos de diagrammes *montre des diagrammes*, mettons le diagramme d'un rein ou une articulation avec des mots que je ne me rappelle plus. Puis d'avoir sauvé ça, ça me permet de savoir: « C'est trucs-là, tu ne les sais pas puis il faut que tu ailles les revoir. » Au lieu de me rappeler de mémoire que: « Ah ça, je ne le sais pu tant finalement. Il faut que j'aille revoir au complet la liste de tous les termes pour me rappeler. » Bin là, je sais exactement ce que je sais moins.
57	QS	CH	Ok! Puis mettons... là, tu ne vas pas au cégep, mais mettons que t'allais au cégep puis tu disais que t'as du transport à faire, tu regarderais-tu ton téléphone puis ta photo de rein pendant ton voyage?

58	STRAT ET	UP	Ouais! Bin, là, je ne le fais pas, en transport, c'est sûr que je le ferais. Mais mettons que je vais pour un examen... hier, j'avais un examen de bio au cégep. Je suis arrivé à l'avance parce que je ne voulais pas être en retard pour un examen de 25%, c'est sûr. Puis, tant qu'à être à l'école à attendre que l'examen arrive, je me suis dit: « Il y a des trucs que je vais réviser, que je ne me rappelle moins. » Puis j'avais amené mes cahiers de bio aussi. Puis j'ai remarqué, à force de le faire, des examens comme ça, que les cahiers de bio je les amène, mais je ne les ouvre jamais, parce que c'est trop vague, il y a trop de trucs dedans puis je ne sais pas exactement ce que je cherche, ce que je veux savoir. Puis d'avoir mon téléphone, je finis toujours sur mon cell, que je regarde mes photos, je regarde ma liste puis je me dis: « Ok, ça, je le sais. Ça, je le sais. Ça, je vais le réviser un peu. » Même si c'est juste une petite révision avant l'examen, puis peut-être que ça ne me servira pas du tout. Ça me met plus en confiance, que ces trucs-là, que je sais possiblement moins, que je suis moins habile, que je les ai à portée de main, puis je sais ce qu'est ces choses-là. Fake je sais où mettre des efforts, au lieu d'ouvrir mon cahier puis de relire la structure d'une cellule que je sais puis que je n'ai pas de besoin de la réviser, de pédaler dans le beurre.
58	CTX ET	UP	<i>Ouais! Bin, là, je ne le fais pas, en transport, c'est sûr que je le ferais. Mais mettons que je vais pour un examen... hier, j'avais un examen de bio au cégep. Je suis arrivé à l'avance parce que je ne voulais pas être en retard pour un examen de 25%, c'est sûr. Puis, tant qu'à être à l'école à attendre que l'examen arrive, je me suis dit: « Il y a des trucs que je vais réviser, que je ne me rappelle moins. » Puis j'avais amené mes cahiers de bio aussi. Puis j'ai remarqué, à force de le faire, des examens comme ça, que les cahiers de bio je les amène, mais je ne les ouvre jamais, parce que c'est trop vague, il y a trop de trucs dedans puis je ne sais pas exactement ce que je cherche, ce que je veux savoir. Puis d'avoir mon téléphone, je finis toujours sur mon cell, que je regarde mes photos, je regarde ma liste puis je me dis: « Ok, ça, je le sais. Ça, je le sais. Ça, je vais le réviser un peu. » Même si c'est juste une petite révision avant l'examen, puis peut-être que ça ne me servira pas du tout. Ça me met plus en confiance, que ces trucs-là, que je sais possiblement moins, que je suis moins habile, que je les ai à portée de main, puis je sais ce qu'est ces choses-là. Fake je sais où mettre des efforts, au lieu d'ouvrir mon cahier puis de relire la structure d'une cellule que je sais puis que je n'ai pas de besoin de la réviser, de pédaler dans le beurre.</i>
59	CM CH	CH	[*Inaudible] Ouais! C'est une très, très bonne stratégie! Fake finalement quand les gens n'arrêtent pas de chialer: « Ah, les jeunes sont tout le temps sur leur cell! » Ils ne le savent pas, mais t'es en train d'étudier ton rein en regardant ton cell.
60	Z	UP	Ouais, c'est ça!
61	QS	CH	Bon, tu vois, on pourrait arrêter de chialer! « Les jeunes sont tout le temps sur leur cell! » Vous ne le savez pas mais il regarde des reins sur son cell! (Rires.) Pourquoi pas? Excellent! As-tu quelque chose que tu pourrais ajouter sur des stratégies, quelque chose, une prise de conscience que t'as fait, façons d'étudier, façons de te préparer, efficace, pas efficace, l'aide des profs là-dedans?

62	TPS ET	UP	Dans ma façon d'étudier, il y a une chose que je me reproche. C'est de ne pas assez étaler dans le temps. Je n'étudie pas la veille de l'examen, mais quand je les réflexes d'étudier en avance, je fais beaucoup de matière deux semaines avant, mettons la moitié de la matière que j'ai pour l'examen. La semaine d'après, la moitié encore, mais arrivé là, je ne me rappelle plus trop ce que j'ai étudié avant. Fake j'ai comme pris ce temps-là de mon horaire, de mes travaux, de mes cours, pour étudier, puis finalement ça a servi à rien. Fake les moments où j'essaye de me prendre trop d'avance, je sais que ce n'est pas ça qui est bon. Ce que j'aurais dû faire à la place puis ce que je devrais faire à l'avenir, c'est au lieu de faire ça en une soirée, prendre ma semaine au complet, mais d'en lire un petit peu puis de relire ce que j'ai lu la journée d'avant. Mettons, en biologie, pour qu'au cours de ma semaine, je revois les mêmes choses puis que ça devienne plus acquis, que mon cerveau connaisse les chemins pour se rendre à l'information. Puis de cette façon-là, je me suis pris d'avance, mais je n'ai pas juste lu mon cahier pour rien. J'ai pris ce temps-là, puis je me suis appliqué, puis ça va donner un vrai bon résultat.
62	PERC SOI	UP	<i>Dans ma façon d'étudier, il y a une chose que je me reproche. C'est de ne pas assez étaler dans le temps.</i>
63	CM CH	CH	C'est resté.
64	Z	UP	Ouais!
65	DRLM RECH	CH	Intéressant! J'aime bien ça! Merci bien! Fake là, c'est ça, pour les prochains... on se revoit en classe la semaine prochaine, mais sinon, on se revoit pour la recherche le 5, le mercredi 5 mai, avec les autres étudiants. Puis, je vais te réécrire probablement au début de la session d'automne pour savoir si tu vas bien et où est-ce que tu es rendu. Pour essayer de voir, de t'enligner un petit peu sur ce que j'aimerais que tu regardes sur ta façon de faire quand tu vas arriver à l'université. Puis on devrait se reparler quelque chose comme au mois de novembre pour voir, justement, ça se passe comment l'université.
66	Z	UP	Ouais, parfait!
67	CM CH	CH	Ouais, puis toute ta bio, tes photos de reins dans ton téléphone! (Rires) Je trouve ça super intéressant comme stratégie, regarder des photos de reins sur son téléphone!
67	QS	CH	Fake ça te va comme ça? As-tu quelque chose à ajouter?
68	Z	UP	Je ne pense pas, non.
69	Z	CH	Non? Excellent! C'est beau. Fake je te laisse continuer à faire des ateliers de français. Quel bonheur, quand même! [*Inaudible]
70	Z	UP	Merci! Je suis rendu à [*Inaudible]
71	Z	CH	Ah! Non mais c'est bon [*Inaudible] J'adore cette pièce-là! C'est pété au fond, tu dis: « Coudonc, c'était où dans sa tête pour écrire ça? » Fake je te laisse faire ça, puis on se voit la semaine prochaine en classe.
72	Z	UP	Parfait!
73	Z	CH	Excellent! Merci beaucoup!
74	Z	UP	Bonne fin de journée!
75	Z	CH	À toi aussi!



## Annexe 21.

Exemple de codification

(en ordre de codes)





## Transcription

Date de la transcription	2021-06-26
Heure de la rencontre	17h
Numéro de la rencontre	Individuelle - 2
Nom de l'assistante	Léa Desbiens

\*\*\*

No	CODE	QUI	TRANSCRIPTION
9	CM CH	CH	Ouais, faque surplus de travaux pis en même temps le fait d'être en ligne. T'étais comme toute seule dans ton désespoir.
13	CM CH	CH	Oui, c'est ça (rire)
25	CM CH	CH	Ok. Faque, ça se fait souvent après ça sur une copie corrigée, dans le sens qu'une fois que la copie est corrigée par le prof pis qu'il vous la remet...
31	CM CH	CH	T'as un mois là, pour tes derniers examens.
33	CM CH	CH	C'est ça, c'est dans un mois.
39	CM CH	CH	Ok. C'est bon. Si t'es contente, je suis contente.
4	DRLM ET	AF	<i>Ben, je pense que de plus en plus, avec le temps, je me suis plus impliquée. Première session, c'était comme « ok, adaptation, j'essaie d'être autant bonne qu'au secondaire. Eh merde, ça ne marche pas. » Là, après ça, deuxième session, j'étais comme déjà plus impliquée, un peu. J'avais plus de motivation, je pense, à la deuxième session. Je me disais « ok, ma cote R. » Là, c'est sûr on est tombés en quarantaine, faque c'était un peu démotivant. Ma troisième session, j'ai toujours été impliquée dans mes cours, honnêtement, je suis très très impliquée, mais troisième session j'ai un peu été démotivée par rapport aux cours. Je n'étais plus autant impliquée, mais je me forçais quand même. J'étais juste comme « si j'ai 70%, c'est pas grave. » Alors que normalement ça m'aurait dérangé. Pis là, en ce moment qu'on est à la fin, ben je suis quand même assez impliquée, je dirais que j'ai hâte de finir pis je m'implique dans mes cours pis on est rendus meilleurs un peu dans tout, dans toutes les matières, on est rendus meilleurs, donc ça va quand même bien. [*inaudible]</i>
8	DRLM ET	AF	<i>Ben, on avait 8 cours. On avait les quatre sciences, faque chimie, physique, math et biologie. On avait le mémoire. On avait tout. On avait comme toutes les évaluations internes, pis c'était l'hiver, pis ça commençait à aller moins bien dans les cours, j'étais pu capable d'être en ligne. Moi ma santé mentale n'allait plus bien. Je pense que c'était tout le monde de même. Mais tsé, c'était rendu que je travaillais la veille de Noël, le 24, sur une évaluation interne de math... j'étais en train de pleurer en la faisant. C'était pas le fun.</i>

35	DRLM RECH	CH	Exactement! Bon là, tu termines tes études, j'aimerais ça qu'on reste en contact pour que... je t'écrirais peut-être en septembre au moment où tu commences l'université. J'aimerais ça qu'on se reparle peut-être en novembre, ou à peu près, ta première session d'université commencée, pour voir qu'elles sont les stratégies que tu as mis en place pour étudier, c'est quoi la différence entre le cégep et l'université, qu'on en jase un peu de ça. Comment le cégep t'as préparée à aller à l'université, qu'est-ce que tu retiens des stratégies que tu as mis en place au cégep, parce que tu t'en rappelles peut-être, mais le passage secondaire-collégial, c'était pas évident nécessairement. Bon tu te rappelles peut-être pas non plus, mais primaire-secondaire était pas évident non plus, pis que là on puisse reparler de ton arrivée à l'université pis comment tu te prépares pour tes examens, tes travaux, des trucs que t'as à faire à l'université. J'aimerais ça qu'on s'en reparle.
4	EC DIST	AF	<i>Là, c'est sûr on est tombés en quarantaine, faque c'était un peu démotivant.</i>
8	EC DIST	AF	Ben, on avait 8 cours. On avait les quatre sciences, faque chimie, physique, math et biologie. On avait le mémoire. On avait tout. On avait comme toutes les évaluations internes, pis c'était l'hiver, pis ça commençait à aller moins bien dans les cours, j'étais pu capable d'être en ligne. Moi ma santé mentale n'allait plus bien. Je pense que c'était tout le monde de même. Mais tsé, c'était rendu que je travaillais la veille de Noël, le 24, sur une évaluation interne de math... j'étais en train de pleurer en la faisant. C'était pas le fun.
26	OBS CORR	AF	On le regarde par nous-même.
28	OBS CORR	AF	Non. Ça dépend. Mettons en math, on regarde l'examen, après on regarde les devoirs. En biologie, non. On a nos corrections sur Moodle, parce que c'est nos examens Moodle, faque là on peut aller voir après c'est où qu'on a perdu nos points, mais c'est par toi-même que tu dois faire « ok, j'ai pas compris cette matière. » Philo, non. Non.
10	OBS COURS	AF	C'est pas mes cours qui font que je suis moins impliquée, c'est tous les extras du BI. C'est vraiment les évaluations internes. Moi, j'hais ça les évaluations internes. Si ça serait juste les cours du BI, y'aurait pas de problème. C'est les évaluations internes. Moi j'aime pas ça.
2	OBS ET	AF	<i>T'es rendue à ta 4<sup>e</sup> session de cégep.</i> Oui.
12	OBS QAT	AF	<i>T'en as-tu fait un autre cette année, autre que dans le cours de Mirella?</i> En français.
16	OBS QAT	AF	Ben, le monde sont obligés de le faire, je sais pas si tout le monde se... pas se force, mais écrivent des mini réponses. Moi j'écris quand même des longues réponses quand je le fais, mais je trouve que c'est quand même, ça nous oblige à penser à qu'est-ce qu'on a fait de bon, qu'est-ce qu'on a pas fait de bon, pis à réaliser un peu nos erreurs qui reviennent le plus souvent. Tsé comme, moi l'autre fois, en écoutant ma correction et en notant le nombre de fois que j'ai eu des syntaxes... ben mes phrases sont beaucoup trop longues. Faque là, je sais que pour le BI, ben je vais mettre plus de points. J'ai fait la même affaire aussi un peu en anglais. Je fais des phrases trop longues. Faque ça, ça m'a fait réaliser ça. Ou sinon, mes erreurs de verbes, je sais que c'est ça qui revient le plus souvent. C'est pas mal ça, je trouve que c'est assez bénéfique.
22	OBS QAT	AF	Ouais. Pis tsé, le nombre de fois où t'as perdu tes points, comme en français, ben ça te fait réaliser « ok, ouin, c'est vraiment là que je perds mes points dans ma langue. Je fais pas beaucoup d'erreurs, mais, ok, je réalise vraiment que je fais des erreurs de syntaxe. »

38	OBS SUITE	AF	<i>[*inaudible] moi je pense que le BI nous a tellement bien préparés. J'ai l'impression, sciences infirmières je dis pas que c'est facile et tout, mais j'ai l'impression que, je sais que 5 cours à l'université c'est considéré comme beaucoup, mais c'est un cours à la fois. Faque en sciences infirmières, c'est trois semaines chaque cours, faque tu fais juste ce cours-là. Honnêtement, moi je me prends en main. Comme, dès que je commence, faut que je recommence à être plus à l'avance. J'aimerais ça être plus en avance à l'université. Tsé, je me suis laissée aller, surtout à la troisième session à cause de tout le BI, mais je dirais que cette session je me suis un peu plus d'avance que d'habitude. Un petit peu plus.</i>
8	OBS TRAV	AF	<i>Ben, on avait 8 cours. On avait les quatre sciences, faque chimie, physique, math et biologie. On avait le mémoire. On avait tout. On avait comme toutes les évaluations internes, pis c'était l'hiver, pis ça commençait à aller moins bien dans les cours, j'étais pu capable d'être en ligne. Moi ma santé mentale n'allait plus bien. Je pense que c'était tout le monde de même. Mais tsé, c'était rendu que je travaillais la veille de Noël, le 24, sur une évaluation interne de math... j'étais en train de pleurer en la faisant. C'était pas le fun.</i>
4	PERC SOI	AF	<i>Ben, je pense que de plus en plus, avec le temps, je me suis plus impliquée. Première session, c'était comme « ok, adaptation, j'essaie d'être autant bonne qu'au secondaire. Eh merde, ça ne marche pas. » Là, après ça, deuxième session, j'étais comme déjà plus impliquée, un peu. J'avais plus de motivation, je pense, à la deuxième session. Je me disais « ok, ma cote R. » Là, c'est sûr on est tombés en quarantaine, faque c'était un peu démotivant. Ma troisième session, j'ai toujours été impliquée dans mes cours, honnêtement, je suis très très impliquée, mais troisième session j'ai un peu été démotivée par rapport aux cours. Je n'étais plus autant impliquée, mais je me forçais quand même. J'étais juste comme « si j'ai 70%, c'est pas grave. » Alors que normalement ça m'aurait dérangé. Pis là, en ce moment qu'on est à la fin, ben je suis quand même assez impliquée, je dirais que j'ai hâte de finir pis je m'implique dans mes cours pis on est rendus meilleurs un peu dans tout, dans toutes les matières, on est rendus meilleurs, donc ça va quand même bien. [*inaudible]</i>
30	PERC SOI		<i>Pour moi, c'est mieux, ok? Honnêtement, 3 jours de... aussi, je trouve que se préparer deux semaines en avance, c'est stupide, parce que t'oublies. Ben, moi j'oublie. Moi, j'ai une mémoire, on dirait, à court terme, faque quand j'étudie la vieille, je sais que le monde ils disent « pas de bourrage de crane » ben, écoute... ça marche.</i>
38	PERC SOI	AF	<i>[*inaudible] moi je pense que le BI nous a tellement bien préparés. J'ai l'impression, sciences infirmières je dis pas que c'est facile et tout, mais j'ai l'impression que, je sais que 5 cours à l'université c'est considéré comme beaucoup, mais c'est un cours à la fois. Faque en sciences infirmières, c'est trois semaines chaque cours, faque tu fais juste ce cours-là. Honnêtement, moi je me prends en main. Comme, dès que je commence, faut que je recommence à être plus à l'avance. J'aimerais ça être plus en avance à l'université. Tsé, je me suis laissée aller, surtout à la troisième session à cause de tout le BI, mais je dirais que cette session je me suis un peu plus d'avance que d'habitude. Un petit peu plus.</i>
14	QAT ACT CL	AF	<i>Oui, en français. On en a fait un pour nos analyses littéraires, donc qu'est-ce qu'on a fait, c'était quoi nos types d'erreurs qui revenaient le plus, comment on c'était préparés, à quoi on s'attendait comme note. Faque il y avait les 3 parties. [*inaudible] quand on a reçu les correction, est-ce que c'est à quoi tu t'attendais, qu'est-ce que t'aurais voulu dire au professeur, aussi, avant ta correction, faque ça c'était bien aussi. Pis après ça, de voir nos notes pis de faire « ok, mais finalement, j'ai fait ça. » Les points forts, les points faibles, nos erreurs qui reviennent le plus pour se préparer à l'autre. Faque c'est quand même assez bénéfique, moi je trouve.</i>

24	QAT ACT CL	AF	Non, moyen. Peut-être en philosophie des fois France, il va peut-être nous demander « ah, qu'est-ce que vous avez trouvé difficile? » ou « c'est quoi ce que vous trouvez difficile dans les philosophes? » faque là on dit c'est quoi pis on revient en classe dessus, mais... anglais, Dan, des fois, il nous fait remarquer nos erreurs les plus fréquentes par rapport à ce qu'on avait fait toute la classe ensemble. Il prend des bons exemples, des mauvais exemples, mais je ne pense pas en tant que tel qu'on fait comme « ah c'était quoi tes points forts, tes points faibles dans les travaux? » Non.
18	QAT QS UT	AF	<i>Si le prof te posait pas ces questions-là, te les poserait tu toi-même?</i> Non.
20	QAT QS UT	AF	Ben, peut-être que je remarquerais « ok, j'ai vraiment fait beaucoup d'erreurs de syntaxe. » De me poser si je suis bien préparée ou non... non. De, je sais pas, de qu'est-ce que j'ai fait de bon et de mauvais, normalement, je check pas autant. Mais tsé, maintenant, je commence à plus remarquer « ok, c'est là où j'ai perdu mes points. Qu'est-ce que je peux faire la prochaine fois? » ben, ça veut dire que je dois travailler plus sur cette section-là. C'est comme à notre première année en biologie, il y avait la section, je pense, investissement personnel, je sais vraiment pas c'était quoi, je pense que c'était là qu'on ratait tout le temps faque je prenais plus de temps pour le faire. Faque, des affaires comme ça, on voit où t'as fait tes erreurs, genre ça [*inaudible] un petit peu plus.
14	QAT UT	AF	<i>Oui, en français. On en a fait un pour nos analyses littéraires, donc qu'est-ce qu'on a fait, c'était quoi nos types d'erreurs qui revenaient le plus, comment on c'était préparés, à quoi on s'attendait comme note. Faque il y avait les 3 parties. [*inaudible] quand on a reçu les correction, est-ce que c'est à quoi tu t'attendais, qu'est-ce que t'aurais voulu dire au professeur, aussi, avant ta correction, faque ça c'était bien aussi. Pis après ça, de voir nos notes pis de faire « ok, mais finalement, j'ai fait ça. » Les points forts, les points faibles, nos erreurs qui reviennent le plus pour se préparer à l'autre. Faque c'est quand même assez bénéfique, moi je trouve.</i>
1	QS	CH	Ok, parlons de QAT. T'es rendue à ta 4 <sup>e</sup> session de cégep.
3	QS	CH	T'achèves. Il te reste quelques jours de cours, après ça, il y a une période d'examens. Si t'observes les cours que tu as fait depuis le début de tes études, comment est-ce que tu pourrais qualifier ton implication dans tes cours, plus t'avances dans tes études? Plus t'as avancé dans tes études?
5	QS	CH	Ok. Le creux de troisième session, tu dirais que c'est à cause de quoi?
11	QS	CH	Ok. Ouais, parce que de fois, il y a des profs qui... c'est un surplus, l'évaluation interne. En français, on les a rentrés dedans, dans notre session, mais des fois, ce n'est pas ça le cas. Je vais te poser une drôle de question. L'année passée avec Myrella, t'as fait un QAT. T'en as-tu fait un autre cette année, autre que dans le cours de Myrella?
15	QS	CH	Pis le fait que c'était officiel, dans le sens que c'est un QAT officiel demandé par le prof, qui fallait remplir papier, enfin papier ou à l'ordinateur, à l'automne c'était à l'ordi pis à l'hiver c'était en papier. Le fait que ça soit obligé, voit tu un intérêt, à ce que ce soit obligé?
17	QS	CH	Ok. Si le prof te posait pas ces questions-là, te les poserait tu toi-même?
19	QS	CH	Ah non? Même pas dans ta tête?
21	QS	CH	Ok, faque le fait que le prof t'oblige à regarder ton texte ou ta copie ou peu importe ce que c'est, ton examen, ben ça t'oblige, après ça, à regarder, sinon tu le ferais pas peut-être aussi détaillé.
23	QS	CH	Juste un peu trop! Myrella te l'a fait faire l'année passée, je te l'ai fait faire cet hiver, cet automne, cet hiver. Y a-t-il un prof, sans que ce soit un QAT officiel avec des trucs à remplir, mais y a-t-il un prof qui pose des questions qui ressemblent ou qui permettent de se poser se genre de questions-là sur tes difficultés, tes réussites?
27	QS	CH	C'est ça. Pis est-ce que les profs donnent toujours du temps pour les regarder en classe les copies?
29	QS	CH	Non? Ok, c'est correct. Tu dirais tu, depuis 2 ans, depuis le début du cégep, qu'il y a quelque chose qui a changé dans tes stratégies d'études?

30	STRAT ET	AF	Un peu. Ça dépend dans quoi, dans quelle matière. Tsé, français, anglais, j'étudie pas beaucoup. Je révise un peu avant les examens. Tsé mettons pour les examens de l'IB, c'est les examens que je suis le moins stressée parce que je me dis « ça va bien aller. Je suis correct, ça va bien aller, je vais réviser les procédés stylistiques, qu'est-ce que je peux dire dans un texte, les citations, la structure, etc. mais pas plus que ça. » Mais, mettons, en biologie, avant j'étudiais plus la veille, math aussi, chimie aussi, pis là, j'essaie d'étudier 3 jours en avance. Pour moi, c'est mieux, ok? Honnêtement, 3 jours de... aussi, je trouve que se préparer deux semaines en avance, c'est stupide, parce que t'oublies. Ben, moi j'oublie. Moi, j'ai une mémoire, on dirait, à court terme, faque quand j'étudie la vieille, je sais que le monde ils disent « pas de bourrage de crane » ben, écoute... ça marche. Faque, c'est sur qu'après, au final, tu t'en souviens peut-être moins bien que si t'as compris, tu t'es fait des schémas et tout, mais quand il manque un petit peu de temps, j'étudie plus... 3 jours à l'avance, je trouve que c'est correct. Mais tsé, mettons, pour les examens de l'IB, je vais me préparer d'avance. Un mois d'avance. C'est bon!
30	TPS ET	AF	<i>Mais, mettons, en biologie, avant j'étudiais plus la veille, math aussi, chimie aussi, pis là, j'essaie d'étudier 3 jours en avance. Pour moi, c'est mieux, ok? Honnêtement, 3 jours de... aussi, je trouve que se préparer deux semaines en avance, c'est stupide, parce que t'oublies. Ben, moi j'oublie. Moi, j'ai une mémoire, on dirait, à court terme, faque quand j'étudie la vieille, je sais que le monde ils disent « pas de bourrage de crane » ben, écoute... ça marche. Faque, c'est sur qu'après, au final, tu t'en souviens peut-être moins bien que si t'as compris, tu t'es fait des schémas et tout, mais quand il manque un petit peu de temps, j'étudie plus... 3 jours à l'avance, je trouve que c'est correct. Mais tsé, mettons, pour les examens de l'IB, je vais me préparer d'avance. Un mois d'avance. C'est bon!</i>
32	TPS ET	AF	<i>T'as un mois là, pour tes derniers examens. C'est ça!</i>
34	TPS ET	AF	<i>C'est ça! Un mois pour me préparer.</i>
6	Z	AF	Que j'ai pas aimé?
7	Z	CH	Ouais.
36	Z	AF	Parfait.
37	Z	CH	Excellent.
40	Z	AF	Moi aussi.



## Annexe 22.

### Exemple d'analyse

(regroupement de plusieurs participants)  
(MATAP)







## Maturité d'apprentissage - entretiens individuels 1

Après analyses des entrevues – synthèse sur la maturité d'apprentissage

CODE	IDENTIFICATIONS	SYNTHÈSE ou CITATION
CORR	AB	Plus que la correction est complète, plus ça aide à améliorer et à mieux apprendre et intégrer les connaissances Bien apprendre maintenant = naturel dans métier/plus tard
CORR	AB94	« si on développe une meilleure habileté à faire à l'école, bin c'est sûr que dans le cadre de notre profession, là ça va être encore plus naturel de le faire puis ils vont être beaucoup plus efficaces que si on ne s'est pas forcé à essayer de mieux les faire. »
CORR	IM	Mieux faire dans les travaux à venir, plus tu as d'info sur la réussite, plus permet d'améliorer par soi-même
CORR	UP	Conscient qu'il n'a pas de maturité d'apprentissage, car ne prend pas les actions nécessaires à s'améliorer même s'il sait qu'elles pourraient les aider Plus il a de la misère dans un cours, plus il va utiliser les corrections
CORR	MM	Correction orale permet de mieux faire au prochain travail car plus d'information est donnée, mieux comprendre ses erreurs et ne pas les refaire
CORR	AJ	Elle trouve les corrections importantes car elle ne veut pas refaire les erreurs
CORR	SJ	Commentaires aident à s'améliorer et à se poser des questions par rapport à sa (non) réussite, important de prendre le temps de lire et comprendre tous les commentaires = matap ++
CORR	EG	Préfère la correction orale car plus facile de s'améliorer, plus facile de comprendre les erreurs
CORR	CB	Revoir ses copies dans toutes les matières est utile pour s'améliorer, mais la façon que ça aide dépend de la matière
DRLM ET	AB	Plus d'années d'études = plus de maturité d'apprentissage Comme elle a changé de programme, elle sait plus ce qu'elle aime, elle est dans son domaine (un domaine qu'elle aime), plus de facilité à apprendre car elle sait que ça va lui servir
DRLM ET	IM	Idem AB
DRLM ET	RL	Première année plus difficile car ne sait pas trop dans qu'elle direction ça s'en va
DRLM ET	MM	En préuniversitaire (surtout en sciences humaines), objectif final est moins précis donc maturité d'apprentissage est souvent moins grande
DRLM ET	AJ	Plus capable de mesurer sa motivation et détermination et l'effort à mettre, à cause de l'expérience prépandémie En technique, donc objectif final plus distinct
DRLM ET	GM	Elle a coulé presque tous ses cours dans la première session parce qu'elle n'avait aucun intérêt dans ses cours (car en Tremplin DEC et

		voulait juste aller dans la technique qu'elle voulait). Pas d'implication, pas de motivation scolaire, elle a eu besoin d'être sous contrat pour pouvoir continuer d'étudier au cégep
EC DIST	AF	En ligne, il faut vraiment vouloir aller au cours pour y aller car souvent enregistré, donc enlève l'obligation d'y aller, ne voit plus l'objectif final Pas de maturité d'apprentissage, accumule des cours pas écoutés
EC DIST	KL	Aime ça pouvoir travailler plus à son rythme grâce à l'école en ligne
EC DIST	IM	Est capable d'utiliser ces capacités d'adaptations de la vie de tous les jours à l'école pour simplifier le passage à l'école en ligne
EC DIST	UP	Il sait qu'il n'est pas productif l'après-midi, donc s'organise pour tout faire le matin Épanoui (équilibre entre les différentes sphères de la vie) dans sa vie, donc augmente matap et motivation (pas très anxieux), mais manque dans la sphère sociale Discipline pour continuer malgré le contexte
EC DIST	RL	Ne voit plus nécessairement le but final
EC DIST	MM	Maturité d'apprentissage ne semble pas assez grande pour que la transition en ligne soit facile. Les cours sont devenus plus difficiles à suivre. Moins de volonté à apprendre la matière à mesure, et à être impliquée dans ses cours Aspect social : vie déséquilibrée puisque la sphère sociale est presque entièrement absente, donc motivation affectée
EC DIST	AD	Maturité d'apprentissage moyenne puisque motivation pour les cours dépend des cours (ex : français, peu motivé) Difficulté à suivre tous les cours Il ne sait pas tant en quoi il veut aller (tremplin DEC), alors volonté à suivre ses cours est moindre + certains cours peu d'intérêt
EC DIST	SJ	Volonté de réussir, donc pandémie n'a pas beaucoup influencé réussite
EC DIST	AJ	Trouve des solutions pratiques aux problèmes qui l'empêchent de mieux réussir. Selon elle, si un élève veut réussir, il va s'arranger pour le faire peu importe le contexte (questions, implication, etc)
EC DIST	CB	Plus elle a d'intérêt dans un cours, plus elle va être impliquée Elle faisait l'effort d'essayer de trouver des endroits plus propices à son apprentissage car rester dans sa chambre la démotivait L'apprentissage en présence est plus facile et efficace et permet une étude plus efficace lorsque seul
EC DIST	GM	Elle ne s'empêche pas de poser des questions aux profs à cause de l'école en ligne, car poser des questions l'aide à réussir Étudie plus pour passer l'examen que pour apprendre
EC DIST	AL	Elle a séparé sa vie quotidienne et sa vie scolaire pour que l'école en ligne soit plus facile. Elle a trouvé une solution à son problème d'école en ligne en se créant un endroit dédié à l'école.
HAB VIE	AB	Elle veut travailler dans une garderie (et travaille déjà dans une garderie) donc ses cours servent à quelque chose, consciente qu'elle est efficace en fin de journée
HAB VIE	AF	Est capable de prioriser ses études à un certain point
HAB VIE	KL	Aime avoir son équilibre de vie : s'entraîner le matin, l'école en ligne lui permet d'avoir plus de temps pour elle-même, donc d'être plus efficace par la suite

		Le sport lui permet d'être plus efficace à l'école
HAB VIE	IM	Facilité d'adaptation, trouve des solutions à ses problèmes (comme AJ) Elle est tellement occupée que ça va en sa faveur et elle est obligée de travailler petit à petit Elle a un passé scolaire rempli et beaucoup d'expériences de vie, donc elle connaît très bien ses intérêts Elle a un travail avec un horaire fixe, donc obligée de s'adapter encore plus
HAB VIE	UP	Très capable d'adapter son horaire à son style de vie (travailler le matin) et l'école en ligne l'a même aidé L'après-midi et le soir sont pour lui des moments qu'il réserve à tout sauf l'école (sport, musique, amis), donc équilibre dans sa vie
HAB VIE	MM	Équilibre de vie (sport, amis), donc quand elle fait ses travaux le soir, elle est motivée Organise ses horaires en fonction de sa motivation, et non le contraire
HAB VIE	AJ	Travaille déjà dans son domaine, donc motivation et intérêt pour ses cours Adapte sa routine et ses habitudes en fonction de sa réussite
HAB VIE	CB	Au secondaire elle travaillait très tôt le matin (se levait très tôt), avec la pandémie elle a commencé à travailler dans la nuit (se couchait très tard) Elle a continué à travailler comme ça parce qu'elle a réalisé que c'était le plus efficace pour elle Elle manque des cours pour faire une sieste (trop fatiguée)
OBS APP	AB	Apprend vite puisqu'elle aime son domaine Manière d'étudier fonctionne correct, donc elle ne s'est jamais demandé s'il y avait une meilleure méthode d'étude
OBS APP	AB90	« Puis c'est important de prendre le temps d'analyser ton travail, parce que si tu ne prends pas le temps, justement, de faire de la rétroaction, tu ne vas pas t'améliorer puis tu vas juste stagner puis tu n'auras pas des meilleures notes ou tu ne vas pas t'améliorer. »
OBS APP	ML	En rentrant au secondaire, elle a commencé à avoir confiance en elle donc à avoir de meilleures notes et une volonté à conserver ces notes- là s'est développée
OBS APP	KL	Elle sait que sa méthode d'étude n'est pas la meilleure, mais ne fait rien pour la changer Sait qu'elle doit travailler pour avoir des bonnes notes et fait le travail nécessaire Ne se force pas à travailler plus que ce qu'elle est capable
OBS APP	RL	Elle a fait l'effort de trouver la meilleure méthode d'étude (elle a essayé plusieurs techniques qui n'ont pas fonctionnées)
OBS APP	AD	Ne sait pas pourquoi certains cours sont plus difficiles pour lui, ni pourquoi la transition au cégep est difficile Petite maturité d'apprentissage : aurait besoin d'être guidé
OBS APP	SJ	Étudie dans le but de pouvoir comprendre et être capable d'expliquer Elle sait que, pour elle, la meilleure façon d'apprendre est de répéter et expliquer (à quelqu'un possiblement, ex : son frère)

OBS APP	SJ22	« je n'étudie pas par cœur, juste pour quand j'arrive à l'examen pour écrire; j'étudie juste dans le but de comprendre ce que je suis en train de lire et expliquer. »
OBS APP	EG22	« J'ai juste décidé de faire ça de même »
OBS APP	EG	Sa méthode d'étude vient principalement des profs qui disent que réécrire/écrire les notes aide à retenir N'a pas vraiment conscience de comment elle a commencé à étudier de la manière qu'elle étudie
OBS APP	CB	Elle a besoin d'un endroit calme pour étudier Fait des feuilles aide-mémoire pour mieux apprendre. Elle sait qu'elle apprend mieux quand ce n'est pas du « par-cœur » Elle a commencé à faire ça au secondaire, et a pris conscience au cégep que c'était efficace pour elle
OBS APP	GM	Elle apprend mieux quand elle est entourée de personne, donc l'école en ligne est plus difficile à ce niveau
OBS COURS	AB	Grand intérêt pour les cours qu'elle aime et qui sont plus spécifiques à son domaine Mets du temps dans les cours plus difficiles pour elle et mets l'effort nécessaire dans l'étude (trouver une bonne stratégie d'étude)
OBS COURS	AF	En retard dans ses cours parce qu'ils sont enregistrés et elle peut les écouter plus tard, ne semble pas capable de contrôler son implication/sa motivation dans les cours
OBS COURS	IM	Elle a remarqué qu'elle est à une autre place dans sa vie que les autres élèves (car plus vieille) donc généralement mieux organisée
OBS COURS	UP	Pour les cours qu'il réussit bien, il ne regarde pas nécessairement les copies corrigées, mais il sait qu'il devrait le faire (manque d'intérêt et mets plus d'énergie pour les cours difficiles) Apprend pour connaître la matière et s'améliorer au lieu de juste passer les examens Réutilise ses travaux bien réussis (différence entre les examens et les travaux, mais ce qu'il fait se contredit un peu)
OBS COURS	MM	Cours enregistrés permet de mieux comprendre la matière/approfondir compréhension quand elle est dans un meilleur état d'esprit Type de cours influence l'intérêt de l'élève
OBS COURS	AD	Temps d'étude, stratégies et implication fluctuent en fonction des cours, mais ne sait pas pourquoi = mauvaise matap Matières scientifiques plus difficiles en ligne, n'essaie pas de trouver de solution
OBS COURS	AJ	Elle a coulé 4 fois un même cours, donc elle a dû commencer à se discipliner. Elle est consciente qu'elle a coulé ces cours par manque de sérieux, et maintenant elle a conscience de l'implication qu'elle doit mettre pour réussir. Elle réussit maintenant à se discipliner dans tous ses cours. QAT=réussite de son cours!
OBS COURS	CB	Pose des questions pendant le cours Apprécie quand l'étude est plus difficile à organiser, car permet de faire des liens plus facilement

OBS ET	AB	Elle pense que le premier stage devrait être le plus tôt possible pour donner une idée de l'intérêt pour le domaine. Implication le plus tôt possible à l'école = plus de facilité plus tard Quand ses notes descendent, trouve une stratégie d'étude adaptée pour avoir plus de facilité
OBS ET	ML	Intérêt général pour les connaissances quand elle a commencé à avoir des bonnes notes et à prendre plaisir à l'école, elle voulait apprendre
OBS ET	IM	Prend le temps de réfléchir à son travail afin de s'améliorer Il serait important de montrer aux élèves comment s'organiser, car plusieurs ne savent pas comment
OBS ET	UP67	« C'est sûr que je vais essayer de tout miser puis faire mon possible pour que j'aie une méthode qui marche bien pour moi puis que je sois confortable là-dedans, c'est sûr. Dans la mesure du possible selon ma situation. »
OBS ET	RL	Elle a fait l'effort de trouver la bonne méthode d'étude
OBS ET	MM	Impliquée parce qu'elle fait de l'anxiété et veut vraiment réussir Ne se pose pas de questions par rapport à ses travaux Maturité d'apprentissage +/- parce qu'on dirait qu'elle en a, mais c'est plus son anxiété qui prend le dessus
OBS ET	SJ	Intérêt pour ses cours, donc motivée à finir
OBS ET	AJ	Sait qu'elle est productive le matin, donc se force à se lever plus tôt pour pouvoir étudier, et sait qu'elle ne peut pas travailler en pm car inefficace
OBS ET	GM	Aimait pouvoir aller poser des questions aux profs à l'école et d'avoir ses amis, mais malgré que l'école soit en ligne, elle ne s'empêchait pas de poser des questions
OBS ET	AL	Elle a réalisé que la qualité de son étude était plus importante que la quantité, donc ses notes n'ont pas changé et diminuant son nombre d'heures d'études. Séparation de la vie personnelle et scolaire.
OBS QAT	AB	Fait toutes ses notes à la main pour que ce soit plus concret, mais ne comprend pas l'utilité du QAT papier (se posait déjà les questions dans sa tête = matap) Pour elle, il est important de comprendre ce qui est réussi/pas réussi pour mieux faire au prochain exam/travail
OBS QAT	AF	Utilise le QAT comme moyen de communication avec le prof
OBS QAT	ML	Se pose déjà des questions et s'organise déjà bien, sans l'aide du QAT
OBS QAT	KL	QAT permet la communication prof-étudiant, envie de communiquer avec le prof Sans l'aide du QAT, tire déjà des conclusions des copies corrigées
OBS QAT	IM54	« [...] quand on a des examens ou des travaux, tout ce qu'on veut, c'est qu'on fasse nos examens et passer par-dessus, là. Mais, c'est sûr que si on s'arrête de temps en temps pour y réfléchir, il y aura toujours quelque chose qui pourra s'améliorer. »
OBS QAT	IM	Ne se posait pas de question sans le QAT, voit que le QAT l'aide dans ses cours
OBS QAT	UP	Forcé de bien regarder les copies corrigées, donc a vu que ça l'aide Conscient que regarder les corrections l'aiderait pour mieux réussir, mais ne le fait pas sans le QAT

OBS QAT	RL, SJ	Volonté de s'améliorer grâce au QAT Consolidation de toutes les erreurs grâce au QAT, cible les erreurs récurrentes et permet de s'améliorer
OBS QAT	MM	QAT lui a permis d'augmenter sa matap (meilleures strat et), mais elle ne s'en rend pas compte Première fois qu'elle a utilisé le QAT, elle a vu une amélioration, mais pas tant par la suite Avant le QAT, utilisait tout le temps la même strat et, et ne se posait pas de questions, réussite ou non
OBS QAT	AD	Motivation très extrinsèque et peu de matap, car le QAT doit être imposé pour qu'il le fasse. Ne sait pas pourquoi il n'est pas capable de remplir de QAT s'il n'est pas imposé. Il voit quand même que le QAT l'a aidé. A peu d'intérêt dans ses cours
OBS QAT	EG	Le QAT l'a aidé à réaliser que les plans servent à quelque chose (matap +/-) Montre tout de même une volonté à s'améliorer
OBS QAT	CB	Le QAT l'aide à prendre conscience de sa préparation et des habitudes d'études qui fonctionnent plus ou moins bien
OBS SUITE	AF	Volonté de trouver une meilleure méthode d'étude pour avoir plus de facilité à l'université
OBS SUITE	KL	Elle sait déjà un peu ce qu'elle veut faire
OBS SUITE	IM	L'étudiante a essayé différents champs d'étude et de travail avant de choisir celui qui lui convient
OBS SUITE	UP	Ouvert à adapter sa routine à l'université pour être meilleur Connait bien ses intérêts, mais ne sait pas exactement ce qu'il veut faire
OBS SUITE	RL	Parmi ses choix de programmes, sa cote R va déterminer dans lequel elle peut aller (ce sont des programmes contingenté)
OBS SUITE	MM	Champ d'intérêt vague, veut aller dans des domaines demandant, mais semble manquer de motivation
OBS SUITE	AJ	Elle travaille déjà dans son domaine/pour une compagnie pour laquelle elle voudrait travailler toute sa vie Elle veut bien se préparer pour ses stages (voir citation)
OBS SUITE	AJ155	« [...] c'est important de rester intègre à soi-même, puis s'informer sur la compagnie, s'informer sur les gens qui y travaillent, c'est quoi leur différent département, t'as juste l'aire un petit peu moins perdu quand t'arrives. »
OBS SUITE	CB	Elle connait ses intérêts, mais ne sait pas si elle va pouvoir rentrer dans le programme qu'elle veut à l'université, donc elle essaie de se trouver des « Plan B »
OBS SUITE	GM	Voit que ce qu'elle apprend lui sert à quelque chose, car elle travaille déjà dans son domaine
OBS TRAV	AB	Estime combien de temps qu'un travail va prendre, pour savoir combien de temps en avance elle doit commencer Travaux en classe sont importants car liés à son domaine, important de porter attention, et de ne pas faire juste pour les faire Bonne organisation du temps : agenda pour savoir combien de temps alloué à chaque travail

		Garde la même stratégie que l'école soit en ligne ou en présence
OBS TRAV	AF	Sait qu'elle travaille bien sous pression/pas en avance
OBS TRAV	ML	Sait qu'elle travaille bien en avance/pas sous pression
OBS TRAV	KL	Travaille bien en avance, se fie sur ses copies antérieures pour s'améliorer
OBS TRAV	IM	Remarque que quand elle travaille petit à petit ses travaux sont mieux réussis Planifie sa journée pour diminuer son niveau de stress
OBS TRAV	UP	Planifie à l'avance sa semaine en fonction de ses activités personnelles Ne priorise pas tout le temps l'école mais s'assure que tout est fait Travail seulement quand il se sent efficace, sans négliger ses travaux Il a adapté son échéancier à son efficacité Quand un travail est moins bien réussi, il analyse ses erreurs Il utilise aussi ses anciennes copies de travaux et d'examens afin de se préparer pour les prochains
OBS TRAV	RL	Elle a développé la technique de travailler dès qu'elle reçoit, et faire les parties faciles en premier pour être plus motivée
OBS TRAV	MM	Elle planifie (presque à la minute) pour être très en avance, parce qu'elle est très stressée de remettre un travail en avance Elle respecte son horaire
OBS TRAV	AD	Sa motivation/implication/temps d'étude sont proportionnels au pourcentage dans la note finale (motivation extrinsèque) Quand un travail compte, se prend quelques jours en avance pour ne pas être stressé Commence à mi-chemin entre le début et la remise d'un travail Stratégie : écrire dans l'agenda et se mettre des rappels pour ne pas oublier
OBS TRAV	SJ	Connait très bien la méthode d'étude qui fonctionne pour elle, c'est-à-dire s'expliquer à soi-même ou en parler Consciente qu'elle doit bien se préparer aux stages pour être prête et autonome Sait qu'elle travaille mieux sous pression
OBS TRAV	AJ	Gère bien son temps, donc est capable de bien séparer son travail pour diminuer la charge Utilise la grille de correction pour se corriger et Antidote pour se corriger = utilise les outils à sa disposition À déjà fait des stages, donc connait mieux ses intérêts et le processus Sait qu'elle ne travaille pas bien sous pression
OBS TRAV	EG	Connait bien comment distribuer son temps d'étude et de travaux
OBS TRAV	CB	Volonté de faire ses travaux en avance, car elle aime finir en avance pour pouvoir réviser, mais elle semble manquer de motivation pour le faire Elle s'assure de comprendre la matière avant de commencer un travail Elle évalue le nombre de temps qu'un travail va lui prendre dès qu'elle le reçoit
OBS TRAV	GM	Semble se culpabiliser de ne pas se préparer à l'avance, même si elle travaille mieux sous la pression et « dernière minute » Même si elle est efficace sous pression, ça la stresse, et malgré le stress, elle réussit à se garder du temps pour elle

		Continue de travailler dernière minute, même si c'est stressant, surtout en fin de session (elle ne met rien en marche pour changer ses habitudes)
OBS TRAV	AL	Elle organise son travail selon son efficacité, elle ne va pas procrastiner si elle se sent efficace. Travailler lorsqu'elle est efficace lui demande beaucoup de gestion de temps, mais elle met les efforts nécessaires pour réussir.
OBS TRAV EQ	AB	Consciente qu'un travail d'équipe serait plus efficace si le travail était vraiment fait en équipe au lieu de séparer les tâches au tout début
OBS TRAV EQ	AF	Travaux d'équipe = motivation extrinsèque, car se sent mal de ne pas travailler en avance, et quand elle travaille seule, elle n'a pas de pression donc travaille à la dernière minute
OBS TRAV EQ	KL	N'aime pas les travaux d'équipe parce que les gens travaillent trop dernière minute En ligne, difficile de trouver des gens qui ont le même style/horaire de travail
OBS TRAV EQ	UP	Montre une bonne maturité d'apprentissage dans les travaux d'équipe, car laisse tout le monde faire sa partie, et vers la fin, l'équipe rassemble tout le travail et donne des commentaires. Il va proposer des corrections et espère en recevoir en retour.
OBS TRAV EQ	MM	Elle est tellement stressée par ses travaux, qu'elle ne pense même pas à ce à quoi ils vont lui servir dans le futur Elle ne fait pas confiance à ses coéquipiers, donc elle fait tout le travail par elle-même (par sécurité). Perd la richesse du travail d'équipe Cette anxiété liée au travail en équipe est empirée par l'école en ligne, car ne connaît pas préalablement ses coéquipiers
OBS TRAV EQ	SJ	Travailler/étudier en équipe l'aide à clarifier ses connaissances et à trouver de nouvelles idées (sait que ça l'aide à s'améliorer)
OBS TRAV EQ	AJ	Prend en main les travaux d'équipe, montre un désir de réussite
OBS TRAV EQ	EG	S'adapte facilement au style de travail de ses coéquipiers, montre une volonté de bien travailler et apprendre, ne pas faire un travail juste pour le faire
OBS TRAV EQ	CB	Prend le rôle de « chef d'équipe » afin de s'assurer que tout soit fait. Elle aime savoir la direction que les travaux et ses coéquipiers prennent. Elle s'assure que l'équipe se rencontre pour s'organiser et rédiger un plan Elle est assez structurée
PERC SOI	AB	Dans un domaine qu'elle aime = facile d'apprendre
PERC SOI	AF	Difficulté à équilibrer sa vie personnelle et ses études (matap-) Ne se force pas beaucoup pour trouver des solutions pour réussir plus facilement, manque de motivation à le faire Ne respecte pas son horaire, donc stress
PERC SOI	ML	Volonté d'apprendre et d'être bonne à l'école arrivée au secondaire Ne sait pas comment elle est capable de garder des bonnes notes, manque de questionnement à ce sujet
PERC SOI	KL	Arrête de travailler quand elle n'est plus efficace Elle a toujours eu la même stratégie d'étude sans se poser de question, elle a gardé la même technique (lire et relire) puisque ça fonctionne



PERC SOI	IM	Facilement distraite, mais grande capacité d'adaptation, donc capable de s'adapter à la situation et de réussir Essaie de travailler le plus possible le matin, car moment efficace et plus distraite le soir
PERC SOI	UP	Se fixe des objectifs (autant pour les notes que pour son horaire) et fait le nécessaire pour les atteindre. Cela lui permet de ne pas stresser, car il sait qu'il va toujours être prêt/remettre les travaux à temps Il sait dans quel domaine il veut aller, donc motivé dans ses cours
PERC SOI	RL	Elle est capable de trouver des solutions pour s'améliorer et retrouver de la motivation à l'école Lors de la première année de cégep, n'était pas à son meilleur. Ça a pris du temps avant qu'elle pense changer sa méthode d'étude, et sans les suggestions de Myrella, ça aurait été encore plus long
PERC SOI	MM	Connait les techniques et horaires d'étude qui fonctionnent pour elle, et trouve des moyens pour s'adapter avec l'école en ligne
PERC SOI	AD	Ne semble pas très motivé à réussir ses cours. S'il l'était, il ferait le nécessaire pour bien réussir.
PERC SOI	SJ	Sait qu'elle a une meilleure mémoire le matin
PERC SOI	AJ	Consciente qu'elle apprend mieux de manière auditive Mets plus d'effort dans les cours difficiles de formation spécifique pour elle, mais pas pour les cours de formation générale (a de la difficulté à rester engagée dans ces cours) Pose des questions = intéressée par la matière, mais trop gênée d'aller voir le prof par rapport aux résultats Fière d'elle-même quand elle obtient de bons résultats
PERC SOI	EG	Ne se pose pas tant de question par rapport à l'efficacité de sa façon d'étudier, ça fonctionne alors pour elle s'est satisfaisant Ne semble pas avoir la volonté d'améliorer les petites erreurs/perfectionner
PERC SOI	CB200	« [...] j'avais parlé avec comme l'aide de psychosociale de l'école pour qu'elle m'aide avec ça justement, parce que je ne gère pas trop bien mes affaires, puis elle m'a dit que, ben elle m'avait donné un calendrier pour la session, puis elle m'avait proposé de mettre toutes les évaluations que j'avais avec leur poids à côté, comme ça j'allais avoir comme une vision d'ensemble, puis je vais pouvoir prioriser, puis ça ça aide vraiment. »
PERC SOI	CB	Elle sait qu'elle fait de l'anxiété de performance, alors elle essaie de s'organiser le plus possible pour minimiser son stress Elle a aussi développé plusieurs techniques (relativiser le poids des évaluations, vivre dans le moment présent) pour l'aider Aime travailler la nuit car elle est efficace à ce moment et il y a moins de bruits et de distractions Tout ce qu'elle développe au cégep, elle va le garder pour l'université
PERC SOI	GM	Plus la session avance, plus c'est difficile de garder un bon rythme, moins bien ça va. Étudie moins parce que l'école est en ligne Difficile de s'adapter à cause de son anxiété N'a pas toujours les notes qu'elle désire obtenir. Elle se blâme elle-même, parce qu'elle ne met pas l'effort nécessaire, mais en même

		temps, elle n'a pas les outils nécessaires pour se trouver une bonne méthode d'étude et des techniques pour gérer son stress Ses cours de base sont démotivants, car elle n'a pas d'intérêt ni d'implication dans ces cours
PERC SOI	AL26	« Puis, je me suis rendu compte que ça ne servait à rien que j'étudie trop, parce qu'au final les résultats n'étaient pas là, faque j'ai essayé une autre technique, puis ça ça va mieux. »
PERC SOI	AL	Elle est consciente qu'elle a plus de difficultés à distance, puisque la séparation vie personnelle/scolaire et plus difficile.
QAT ACT CL	--	--
QAT QS UT	AB, ML	L'élève se posait déjà des questions en lien avec le QAT sans que ce soit imposé par un prof, donc trouvait le QAT +/- utile
QAT QS UT	ML	Transfère ses connaissances/techniques d'une matière à l'autre
QAT QS UT	KL	Regarde par elle-même les fautes qu'elle a fait dans un travail/examen, sauf si c'est une petite erreur qui coûte quelques %
QAT QS UT	UP	Ne pense pas à se poser des questions sans le QAT, mais voit que le QAT aide/pourrait aider dans les cours où il a de la difficulté
QAT QS UT	RL	Réutilisation des connaissances et du QAT dans d'autres matières/à l'université
QAT QS UT	MM	Ne se pose pas de question sans le QAT
QAT QS UT	AJ	Se pose des questions sans avoir un QAT imposé Sait qu'il y aurait d'autres techniques (comme aller voir le prof) pour l'aider, mais ne pense pas qu'elle les utiliserait
QAT QS UT	EG	Voit l'utilité du QAT pour les matières scientifiques (mentionne la partie du QAT sur la préparation, peu l'ont mentionnée) Elle a un bon jugement de sa préparation Consciente que se poser des questions dans toutes les matières pourrait l'aider, et sait qu'elle pourrait le faire
QAT QS UT	CB	Sait que se poser des questions dans chaque matière l'aiderait, mais ne le fait pas Elle se pose déjà des questions inconsciemment dans les matières comme français, mais le QAT lui a fait réaliser que le faire dans les cours comme math, physique l'aiderait aussi.
QAT QS UT	AL	Elle se posait déjà des questions liées au QAT.
QAT UT	IM	Elle ne penserait pas à se réviser, si ce n'était pas imposé par le QAT, donc QAT lui a permis de s'améliorer grâce aux stratégies liées au QAT
QAT UT	UP, MM	Voit qu'il s'est amélioré grâce au QAT et voudrait le faire dans chaque cours, mais ne le fait pas par lui-même
QAT UT	RL	Sans se faire imposer le QAT, elle ne le ferait pas
QAT UT	MM	Plusieurs personnes (dont elle) n'ont pas la motivation de faire le QAT par eux même
QAT UT	AD	Ne fait aucun lien entre le QAT et une amélioration dans le cours (ne se souvient même pas d'avoir fait le QAT)
QAT UT	EG	Sans un QAT imposé, elle n'aurait peut-être jamais pensé à faire un bon plan
QAT UT	CB	Elle a réalisé que prendre son temps pour faire le QAT l'aiderait
QAT UT	AL	Elle pense que le QAT sert à faire une réflexion sur la méthode de travail. Prendre conscience de ça lui a probablement permis de s'améliorer et de trouver des solutions pour son étude.

SEC COLL	AB, UP	A développé des bonnes stratégies d'étude dès le secondaire (n'a pas eu le choix de le faire à cause de son horaire/son moment d'efficacité), donc transition au cégep plus facile Le plus tôt un.e étudiant.e développe de bonnes stratégies d'étude, le plus facile les études sont
SEC COLL	AF	Elle a gardé les mauvaises habitudes qu'elle avait au secondaire et qu'elle pouvait se permettre d'avoir parce que le secondaire était plus facile
SEC COLL	ML	Implication dans les études secondaires gardée lorsqu'elle est passée au cégep
SEC COLL	RL	Elle a dû s'adapter rendue au cégep, parce que le secondaire lui demandait moins d'efforts
SEC COLL	MM	L'école en ligne + le cégep lui permet de garder un meilleur équilibre vie personnelle/études, car elle peut faire autre chose entre ses cours et travailler/étudier le soir Elle a dû adapter son temps d'étude à son nouvel horaire et au temps qu'il lui faut pour bien étudier, vu que les cours en ligne sont plus difficiles à comprendre
SEC COLL	AD	Il a dû adapter l'effort qu'il met dans tous ses travaux, car au cégep presque tout compte dans la note finale Au secondaire et au cégep, il étudie plus pour certaines matières, mais il n'explique pas pourquoi Au secondaire, il n'étudiait pas beaucoup, donc rendu au cégep il n'avait pas de stratégie d'étude
SEC COLL	AJ	N'avait pas vraiment de stratégie d'étude en rentrant au cégep, puisque le secondaire et le cégep sont très différents, mais elle a choisi un programme qu'elle aime, donc plus motivant
SEC COLL	EG	Travaille quand elle peut, pas quand elle est efficace. Elle fait ça depuis le secondaire, car elle est très occupée avec ses pratiques de sport
SEC COLL	CB	Elle a adapté sa méthode d'étude au cégep. Elle réécrit la matière dans ses mots au lieu de juste copier, montre qu'elle veut bien apprendre.
SEC COLL	GM	En arrivant au cégep, elle n'avait pas de bonne stratégie d'étude ou de gestion de stress, donc la première session a mal fini
SEC COLL	AL	Elle a changé sa stratégie d'étude quand elle était encore au secondaire pour une meilleure stratégie qui lui prend moins de temps.
STRAT ET	AB	Elle a développé une bonne stratégie d'étude dès le secondaire, et elle réussit à l'adapter au cégep Elle adapte sa stratégie au besoin du cours Elle utilise un agenda pour bien structurer son étude Comme elle utilise la même strat et depuis longtemps et que ça va bien, elle ne voit l'utilité de la modifier STRAT ET = réécrire ses notes sous forme de questions (à la main)
STRAT ET	AF	Elle voit qu'elle pourrait s'améliorer/améliorer sa strat et, et elle a la volonté de le faire Travaille par priorité et étude varie selon le cours STRAT ET = elle ne semble pas en avoir de précise
STRAT ET	ML	STRAT ET = étudier en groupe, réviser quelques jours à une semaine en avance, faire des cartons, pas de bourrage de crane

		Elle sait qu'elle n'a pas besoin de beaucoup d'étude, car bonne mémoire Quand elle atteint sa limite, ne se force pas à continuer, et accepte qu'elle ait fait tout ce qu'elle pouvait
STRAT ET	ML24	« [...] vraiment, à part le truc des fiches, que je révise, j'avais essayé de changer ma méthode de prise de note avec le... ouais, j'avais essayé de changer ça, mais... pour vrai, je fais pas mal comme tout le monde fait, en fait. »
STRAT ET	KL	Séparation du type d'étude entre le matin et le soir STRAT ET = écouter des vidéos en boucle, faire les exercices, lire et relire, répétition Arrête de travailler quand elle n'est plus efficace Stratégie de lire et répéter vient de sa mère : quand elle était jeune, elle la faisait relire ses notes jusqu'à ce qu'elle puisse répondre à toutes les questions. Au contraire, écouter des vidéos en boucle vient d'elle-même. Même si les deux stratégies se ressemblent (répétition), il y en a une qui vient d'elle-même et l'autre de sa mère.
STRAT ET	IM	STRAT ET = elle relit et réécrit ses notes à la main et refait les exercices après chaque cours, et relit ses notes avant chaque examen La stratégie d'étude de relire les notes après le cours et donnée par plusieurs professeurs, mais peu d'étudiant.e.s l'appliquent Se fait une liste de choses à faire afin de savoir quoi faire et de prioriser ses tâches
STRAT ET	UP	STRAT ET = relit ses notes et, au besoin, réécoute les enregistrements de cours (distance) ou pose des questions à ses profs/à ses amis (présence) Ouvert à changer ses stratégies d'études si elles deviennent moins efficaces
STRAT ET	RL	STRAT ET = synthétiser l'information, commencer par les parties faciles pour se motiver et faire un plan Elle a fait l'effort de se chercher une bonne stratégie d'étude qui fonctionne pour tous les cours
STRAT ET	MM	STRAT ET = relire et retaper ses notes à l'ordinateur, se faire poser des questions Moins de concentration à l'ordinateur, mais retape ses notes = contradiction
STRAT ET	AD	STRAT ET = exercices Aime être bien encadré par le prof pour l'étude (feuille de route?) Accumule les questions pour le prof, et les pose toutes en même temps
STRAT ET	SJ	STRAT ET = s'expliquer à soi-même, si elle est capable d'expliquer, elle comprend et ça reste dans sa mémoire, répétition
STRAT ET	SJ34	« Quand j'arrivais dans la première session, pour Travail et coordination, à chaque fois que je lisais quelque chose que je ne comprenais pas, je voyais les exemples et je m'expliquais à moi-même pour comprendre. »
STRAT ET	AJ	STRAT ET = réécrit ses notes à la main et dans ses mots, demande à quelqu'un de lui poser des questions par rapport à ses notes, imprimer les Power Point, les annoter et lire le manuel si elle ne comprend pas, titres en couleur pour que ce soit plus facile à lire

		Elle sait qu'elle est auditive, donc a adapté sa méthode à ça
STRAT ET	EG	STRAT ET = réécrire les notes à la main et dans ses mots, relire ces notes-là, travaille par gros blocs, se fait des listes de choses à faire Elle a écouté les profs qui disaient d'écrire les notes, on dirait que ça l'a marqué car elle a adopté cette technique N'a jamais essayé de trouver de technique qui fonctionnerait mieux pour elle
STRAT ET	CB	STRAT ET = écrire les notes à la main, faire des fiches résumées, faire quelques exercices, tableau blanc Travail d'équipe pour étudier (avec des tableaux blancs, faire des schémas, technique qu'elle veut garder à l'université car elle fonctionne bien), mais puisqu'en ligne, elle ne peut plus le faire avec ses amis. Alors elle a acheté un tableau blanc pour continuer à étudier de cette façon, mais seule. Elle résume la matière le plus possible pour ne garder que l'information importante, pour que l'étude soit plus efficace (faire les fiches lui prend du temps, mais simplifie beaucoup son étude) Technique de « question-réponse » l'aide beaucoup Elle veut apprendre à bien gérer son stress pour l'université
STRAT ET	CB114	« Mais, c'est plus que la matière est tellement, y'a tellement de matière, puis y'a tellement d'éléments qui sont liés les uns aux autres que je ne sais pas trop comment organiser mes idées, puis qu'est-ce qu'on a appris, donc des fois je bloque par rapport à ça. Mais enfaite, c'est utile que ça me bloque, parce que ça me permet de réfléchir au lien, puis qu'est-ce qui viens avant, qu'est-ce qui viens après, genre ouais c'est ça. »
STRAT ET	GM	STRAT ET = horaire avec toutes les évaluations, elle prend des notes pendant les cours et les réécrit à la main, relit ses notes, prépare ses documents pour examens en ligne Ne pense pas changer sa méthode d'étude (même si elle n'est pas très bonne), sauf si ça commence à vraiment mal aller
STRAT ET	AL	Ses stratégies d'étude « avant » et « après » sont similaires (lecture), mais elle a commencé à lire des résumés qu'elle se fait elle-même, ce qui est plus efficace et lui permet de mieux comprendre. Elle a changé sa stratégie un peu inconsciemment, mais elle a pris conscience plus tard que c'était plus efficace. Elle dédie une partie de sa maison à ses travaux scolaires et l'école en ligne pour que ce soit plus facile de se concentrer.
TPS ET	AB	Méthode de bourrage de crâne fonctionne pour elle, car si elle étudie trop en avance, elle oublie. Elle est consciente que ça ne lui permet que de réussir l'examen, mais pas de retenir à long terme. Ne montre pas une très grande maturité d'apprentissage
TPS ET	AF	Difficulté à gérer son temps, et ne semble pas savoir à quel point elle a besoin d'étudier Sait qu'elle est efficace le soir
TPS ET	ML	Ne sait pas vraiment le moment de la journée où elle est le plus efficace, mais c'est soit le matin, soit le soir Fait ses devoirs et travaux le plus tôt possible
TPS ET	KL	Grande motivation et capacité d'organisation qui lui permettent d'être en avance dans tous ces cours. Montre une implication dans ses cours

		Elle a adapté son temps d'étude en pandémie
TPS ET	IM	Malgré toutes les difficultés qu'elle a (nouveau travail, les enfants, etc.), elle essaie de travailler lorsqu'elle est le plus efficace, donc le matin quand elle a de l'énergie Elle se force à se préparer à l'avance et planifier ses journées pour être prête
TPS ET	UP	Ne commence pas son étude trop en avance pour ne pas oublier la matière, mais pas de bourrage de crâne (contrairement à AB) Il sait que c'est efficace pour lui de commencer 4-5 jours en avance Arrête de travailler à midi, car il sait qu'il ne va pas être efficace après midi
TPS ET	RL	Pour les travaux, en fait un peu chaque jour en commençant par le plus facile pour se motiver Prête à travailler n'importe quand pour rester à son affaire et être impliquée, essaie d'en faire le plus possible pendant la semaine
TPS ET	MM	Elle a voulu adapter son temps d'étude rendue au cégep (et à cause de la pandémie), mais elle n'a pas vraiment réussi Elle étudie quelques jours avant l'examen pour ne pas oublier la matière et pour ne pas finir d'étudier trop tôt (car elle est structurée, et si elle se fait un plan d'étude, elle va le respecter)
TPS ET	AD	Fait de l'exercice le matin pour être plus concentré dans la journée Étudie quelques jours avant l'examen, mais pas trop tôt par procrastination. Étudie peu à peu, pas de bourrage de crâne
TPS ET	SJ	Sépare (plus ou moins consciemment) son étude (matin ou PM) et ses travaux écrits (soir)
TPS ET	AJ	Pendant la pandémie, elle s'est efforcée à structurer son temps pour moins travailler à la dernière minute Elle est devenue consciente qu'elle est plus efficace le matin, donc elle organise son horaire en fonction. Elle réussit à séparer ses tâches pour pouvoir travailler petit à petit le matin et éviter le bourrage de crâne Elle trouve important de se préparer à l'avance pour les stages
TPS ET	EG	Malgré qu'elle soit occupée, elle prend le temps d'étudier assez pour bien réussir. Commence à étudier une semaine en avance Elle aime travailler une fois que tout est fait (l'étude et les travaux viennent une fois que le reste de la journée est finie)
TPS ET	CB	Essaye de diviser son étude dans la semaine, mais n'y arrive pas toujours et fini par tout faire dernière minute Elle a besoin de plus de temps d'étude à cause de l'école en ligne, car elle comprend moins rapidement Elle travaille très tard le soir ou très tôt le matin, car moins de distractions
TPS ET	GM	Travaille le soir parce que pendant la journée elle procrastine et fait autre chose, mais c'est aussi le moment où elle est le plus concentrée et motivée Elle prend du temps pour elle pendant la fin de semaine (faire le ménage)
TPS ET	AL	Elle n'étudie pas trop en avance parce qu'elle a remarqué que ça ne lui servait à rien d'étudier pendant plus longtemps, pas par procrastination.

		<p>Elle sait qu'elle ne doit pas commencer à travailler la veille de la remise parce qu'elle va être trop stressée. Elle doit se prendre en avance pour être capable de gérer son stress.</p> <p>Elle sait qu'elle n'est pas très productive le soir, alors elle fait son possible pour faire tout ce qu'elle a besoin de faire avant le soir.</p>
--	--	--





## Annexe 23.

### Exemple de regroupement d'analyse

(regroupement de plusieurs participants)  
(MATAP)





## Rédaction – maturité d'apprentissage

	Qui l'a dit	Ce qu'on en dit	Mots-clés
1	AB, IM, UP, MM, AJ, SJ, EG, CB, AF, KL EG-2, AL-2, GM-2, IM-2, ML-2, MM-2, KL-2, UP-2, RL-2, AB-3, AF-3, AJ-3, GM-3, KL-3, RL-3, UP-3	Plus la correction est complète, plus cela aide à mieux apprendre, à s'améliorer, à intégrer les connaissances et à ne pas répéter les mêmes erreurs. <b>La correction orale est plus complète que la correction écrite, beaucoup d'étudiants la préfèrent</b> (communication avec l'enseignant.) MM-2 : L'accès aux copies corrigées est important pour savoir quoi améliorer. AB-3 : les commentaires trop généraux n'aident pas vraiment les étudiants Université : les profs ne semblent pas super ouverts à répondre aux questions des étudiants par rapport à la correction. RL-3 : sans avoir accès aux corrections, c'est difficile d'améliorer ses stratégies d'études.	Correction Correction orale Communication
1.1	AB94	« si on développe une meilleure habileté à faire à l'école, bin c'est sûr que dans le cadre de notre profession, là ça va être encore plus naturel de le faire puis ils vont être beaucoup plus efficaces que si on ne s'est pas forcé à essayer de mieux les faire. »	
1.2	AL86-2	« [...] c'est plus quand y'a pas de commentaires et que tu ne sais pas comment t'enligner. »	
1.3	IM58-2	« Pour moi, comme je vous disais tantôt, c'est toujours important parce que, pour moi, les examens que je fais, ce n'est pas juste pour avoir une note et passer. J'aime ça apprendre, savoir si j'ai vraiment bien compris ce qu'on a fait. Je vois toujours loin. Je ne vois pas juste le présent, en fait. Quand j'apprends toujours quelque chose, je vois: « Qu'est-ce que ça va m'apporter plus tard? » Par exemple, on peut faire une épreuve aujourd'hui... ce qui va me pousser à chercher à comprendre exactement ce qui a été dit, c'est parce que je sais qu'on ne se sait jamais si plus tard, ça peut m'aider. Ça peut revenir dans un autre, et si j'avais cherché à savoir... si c'était venu, que je n'avais jamais cherché à savoir et que ça revient, ça me fait vraiment mal. Je pourrais oublier, c'est sûr, mais j'aurais quand même su que j'avais vu ça un jour. Puis, si je cherche à savoir la bonne façon de faire, ça reste très souvent. Parce que j'ai quand même une mémoire pas mal bonne! »	
1.4	ML48-2	« Tu vois sa façon de réfléchir à elle, ses attentes, faque c'est plus facile de comprendre ce que toi, t'as à aller chercher comme objectif. »	

2	AB, IM, RL, MM, AJ, GM, KL, UP, AB-2, IM-2, AB-3, AL-3	<p>AB, AJ, IM et GM ont plus d'années post-secondaires et savent qu'elles sont dans un domaine qu'elles aiment. Elles ont donc une plus grande maturité d'apprentissage parce qu'elles savent pourquoi elles étudient.</p> <p>C'est un peu la même chose pour AJ qui est en technique, elle voit mieux l'objectif final de son DEC que quelqu'un en préuniversitaire (MM, RL).</p> <p>KL, UP : Ils ont une bonne maturité d'apprentissage et ils savent un peu ce qu'ils veulent faire après le cégep.</p> <p>KL-3 : elle aime presque tous ses cours, même ceux qui sont plus difficiles.</p> <p>UP-2 : il a appliqué à l'université dans le domaine qu'il aime alors ça le motive.</p> <p>UP-3 : il est dans un domaine qu'il aime alors ce n'est pas difficile se motiver à étudier.</p> <p>IM-2 : elle connaît bien les stratégies qui fonctionnent bien pour elle puisqu'elle a beaucoup d'années à l'école, alors elle n'a pas tant besoin de l'adapter et de l'améliorer.</p> <p>AB-3 : ce qu'elle apprend est concret, elle aime ce qu'elle étudie.</p> <p>AL-3 : elle est dans un domaine qu'elle aime</p> <p>CB-3 : elle est rendue dans un domaine qu'elle aime</p>	Expérience Domaine
3	KL, UP, SJ, CB, AL, GM KL-2, CB-2, GM-2, AB-2, IM-2	<p>École en ligne – maturité d'apprentissage + :</p> <p>KL : L'école en ligne lui permet de travailler à son rythme. (KL-2 : elle a trouvé la solution d'aller chez sa grand-mère quand il y a trop de bruits chez elle)</p> <p>UP : Il a une vie équilibrée et a une bonne discipline, alors il est capable de s'adapter à l'école en ligne et de continuer de respecter son moment d'efficacité (le matin). UP-2 : l'école en ligne lui permet de gagner du temps de transport. Mais il y a beaucoup de distractions et les cours qui l'intéressent moins étaient plus difficiles à suivre en ligne.</p> <p>SJ : Elle a une volonté de réussir, alors la pandémie n'a pas beaucoup influencé sa réussite. Elle a su s'adapter.</p> <p>CB : Elle a essayé de trouver un meilleur endroit pour étudier chez elle, alors même si elle trouve que l'école en présence est plus facile (CB-2 : améliore l'éthique de travail), elle a essayé de trouver une solution. CB-2 : L'école en ligne lui a permis de découvrir des nouvelles stratégies d'étude qui fonctionnent mieux pour elle. Les profs ont diminué la charge de travail pour l'école en ligne.</p> <p>AL : Elle a séparé sa vie quotidienne et sa vie scolaire pour que l'école en ligne soit plus facile. Elle a trouvé une solution à son problème d'école en ligne en se créant un endroit dédié à l'école.</p> <p>GM : Elle a séparé sa vie quotidienne et sa vie scolaire pour que l'école en ligne soit plus facile. Elle a trouvé une solution à son problème. (GM-2 : elle a plutôt essayé de trouver un meilleur endroit pour étudier, mais sa chambre reste l'endroit le moins</p>	École en ligne +

		<p>pire pour étudier malgré les quelques distractions et le rapprochement avec la vie personnelle).</p> <p>AB-2 : elle est plus organisée à cause de l'école à distance et prend des moments de repos.</p> <p>IM-2 : l'école en ligne a été difficile au début avec les enfants et le travail, mais elle a réussi à s'adapter.</p> <p>RL-2 : « alors je trouve que ça nous a bien préparé, dans un sens pour l'université, parce que ce n'est pas vrai qu'on se fait tenir par la main rendu à l'université. Peut-être qu'à court terme, ce n'est pas positif, et qu'il y a beaucoup de gens qui ont des troubles côté santé mentale et isolement pis tout, mais à long terme, je pense que ça va avoir forgé notre autonomie et que ça va nous avoir bien préparé pour l'université, je crois. » (RL6-2)</p>	
3.1	AF, RL, MM, AD, AJ-2	<p>École en ligne – maturité d'apprentissage - :</p> <p>AF : Ayant une moins grande maturité d'apprentissage, elle a de la difficulté à se forcer à se présenter aux cours en ligne. Elle accumule donc les cours non-écoutés, perd de la motivation puis ne voit plus son objectif final. AF-2 : à la 3<sup>e</sup> session, la charge de travail est plus grande et elle perd sa motivation.</p> <p>RL : Ne voit plus nécessairement le but.</p> <p>MM : Maturité d'apprentissage ne semble pas assez grande pour que la transition en ligne soit facile. Les cours sont devenus plus difficiles à suivre. Moins de volonté à apprendre la matière à mesure, et à être impliquée dans ses cours (vie déséquilibrée affecte négativement sa motivation, donc sa maturité d'apprentissage aussi.) MM-2 : plus ça avance, pire c'est.</p> <p>AD : Il ne sait pas tant en quoi il veut aller (tremplin DEC), alors volonté à suivre ses cours est moindre + certains cours peu d'intérêt. Sa maturité d'apprentissage est moins grande puisque motivation pour les cours dépend de la matière (ne trouve pas des solutions pour réussir dans tous ses cours.)</p> <p>AJ-2 : L'école en ligne ne lui donne pas de motivation d'aller à ses cours parce qu'elle a l'option de ne pas ouvrir son ordinateur, alors qu'à l'école elle est déjà là alors pourquoi ne pas y aller. Elle ne remarque pas le nombre de cours qu'elle rate.</p> <p>AL-2 : elle a moins de facilité à être en avance dans ses travaux à cause de l'école en ligne. Elle est moins productive à la maison.</p> <p>GM-3 : elle avait de la difficulté à s'organiser pour les examens à distance.</p>	École en ligne -
3.2		<p>AB-3 : elle s'est habituée à l'école en ligne. En classe, elle est obligée de rester concentrée pendant de longues périodes, ce qu'elle n'était pas nécessairement obligée de faire en ligne. (Facteur générationnel, habitude à être exposés à beaucoup d'informations) Le mode hybride est ce qui est le mieux pour elle.</p> <p>AJ-3 : aime le mode hybride. Il y a autant de points positifs/négatifs pour l'école en ligne et l'école en présence.</p> <p>AL-3 : sa stratégie n'a pas changé parce qu'elle a toujours fait la même chose.</p>	Passage école en ligne école en présence (2 <sup>e</sup> entrevue vs 3 <sup>e</sup> entrevue)

		<p>CB-3 : elle a perdu ses habitudes à cause de l'école en ligne et elle a dû s'adapter au retour en présence à l'université. Elle a dû se remettre en question et trouver des stratégies qui fonctionnaient pour la vitesse de l'université.</p> <p>EG-3 : contact social important pour elle, mais pour et contre école distance/présence. En ligne, elle faisait la majorité de ses travaux la fin de semaine. En présence, elle fait la majorité la journée d'avant.</p> <p>GM-3 : maintenant que l'école est retournée en ligne, elle a plus de facilité à se concentrer chez elle. Elle préfère travailler en équipe et ne pas être isolée. Elle a aussi de meilleures notes en présence.</p> <p>IM-3 : le retour en présence s'est bien passé, mais elle préférerait l'école à distance parce qu'elle avait plus de temps personnel.</p> <p>KL-3 : elle avait oublié ses stratégies de prise de notes à cause de l'école en ligne, alors le retour en présence + le début de l'université était difficile; elle a dû rapidement s'adapter.</p> <p>ML-3 : elle a aimé le retour en présence à cause du contact humain, le niveau de stress a baissé</p> <p>MM-3 : elle n'aimait pas l'école en ligne, mais maintenant que l'école est de retour en présence, elle préfère l'école en ligne. Elle n'aime pas l'école en présence parce qu'elle ne peut rien faire d'autre qu'écouter son cours (un peu le même discours qu'elle tenait pour l'école en ligne)</p> <p>RL-3 : la nouvelle routine à l'université l'a déstabilisée par rapport au cégep.</p> <p>UP-3 : adaptation facile, mais plus de transport</p>	
4	AL CB-2, MM-2, GM-2, KL-2, UP-2	Séparation de la vie personnelle et de la vie scolaire pour améliorer sa concentration.	Séparation vie
4.1	CB64-2	« Je pense qu'avant, j'avais une séparation "école", "étude." Mais maintenant, comme on est à la maison, on dirait que mon école, c'est mon étude. Alors que, ce n'est pas le cas. Je pense que, dans plusieurs cas, je suis un petit peu porté à croire que, bon, j'avais étudié alors que non »	
4.2	MM8-2	« Juste aller à l'école, c'est plus motivant. Si je dois me lever, j'ai ma routine, ainsi de suite. Mais là, j'ai comme aucune routine. Je me lève cinq minutes avant mes cours, je fais mon cours, je retourne dans mon lit, je vais sur mon cell. Je n'ai aucune motivation pour faire mes devoirs, alors qu'à l'école, j'allais à la bibliothèque, j'ai mes amis, ainsi de suite. »	
5	AJ, AB, GM-2, KL-2	Les étudiants ayant déjà un travail rémunéré dans leur domaine sont souvent plus de maturité d'apprentissage face à leurs études (car plus grande motivation, intérêts rejoints et vision du futur.)	Travail rémunéré
6	AL, AB, KL, IM, UP, MM, AF, AB-2, ML-2, KL-2	Avoir un bon équilibre de vie permet d'avoir plus de motivation, de concentration et d'être plus efficace. AF : Elle a de la difficulté à équilibrer sa vie personnelle et ses études.	Équilibre de vie

		<p>ML-2 : elle a trop de temps libre quand elle n'est pas en stage, alors elle a de la difficulté à se concentrer et se mettre dans l'état d'esprit nécessaire pour l'école.</p> <p>CB-2 : elle regarde les universités entre autres selon la vie étudiante et l'environnement.</p> <p>CB-3 : elle ne sortait pas avant d'avoir fini tous ses travaux. Maintenant, elle sort, elle va au resto, elle va magasiner. Vie plus équilibré entre personnel/scolaire.</p> <p>UP-2 : le PEI l'a aidé à développer un bon équilibre de vie dès le secondaire.</p> <p>UP-3 : il est capable de sacrifier d'autres sphères de sa vie pour prioriser l'école, mais pas trop et de retrouver un équilibre.</p> <p>KL-2 : plus difficile d'avoir un bon équilibre de vie vers la fin de la session parce qu'il y a beaucoup de choses en même temps.</p> <p>KL-3 : elle a un bon équilibre de vie</p> <p>MM-3 : elle avait un bon équilibre de vie au secondaire, mais l'école en ligne/en présence et le cégep ont débalancé son équilibre. Elle a de la difficulté à en retrouver un.</p> <p>RL-3 : en rentrant à l'université, elle a eu l'impression d'avoir moins de choses à faire, alors elle a eu un peu de difficulté à garder un bon rythme et être à son affaire.</p>	
7	<p>KL, IM, UP, MM, AJ, CB, AB, AF, GM, AD</p> <p>KL-2, AB-2, AJ-2, GM-2</p>	<p>KL, IM, UP, MM, AJ, AJ-2, CB, AB, GM, GM-3 : Ceux ayant une plus grande maturité d'apprentissage arrivent à prioriser l'école puis trouver des solutions à leur manque de motivation (problèmes reliés à l'apprentissage, à l'organisation et au stress.) Ils ont une facilité à s'adapter dans le but de réussir.</p> <p>AB-2, MM-3 : avoir moins d'heures de travail.</p> <p>AB-2 : elle a dû recommencer à avoir plus d'heures de travail et elle dû prendre plus de responsabilités chez elle, donc elle avait moins de temps pour l'école.</p> <p>IM-2 : en bureautique, les étudiants ont trouvé des solutions pour bien organiser les travaux d'équipe en ligne.</p> <p>IM-3 : avant d'aller poser des questions aux profs, elle essaie de trouver la réponse et de comprendre par elle-même.</p> <p>AF, CB : Ceux ayant une moins grande maturité d'apprentissage ont plus de difficulté à prioriser l'école, puis vont plutôt « accepter la défaite » au lieu de trouver des solutions.</p> <p>AD ne semble pas très motivé pour réussir ses cours (Tremplin DEC.) S'il avait de l'intérêt, il serait plus motivé et ferait le nécessaire pour réussir.</p> <p>AJ-2 : Comme AB-2, AJ-2 a un (deux) travail rémunéré, mais contrairement à AB-2, elle ne diminue pas ses heures pour se concentrer sur l'école (elle a la volonté de le faire, mais peut-être qu'elle ne peut pas tant)</p> <p>GM-2 : elle aime étudier en groupe, mais à distance elle ne peut pas, alors elle s'est adaptée.</p> <p>AF-3 : elle a adapté sa stratégie d'étude à l'APP. Elle a persévéré même quand elle voyait que sa stratégie ne fonctionnait pas.</p> <p>L'APP n'est pas une bonne stratégie pour elle parce qu'elle n'a pas assez de discipline.</p>	Solutions

		<p>AJ-3 : elle a adapté sa stratégie d'étude au cégep parce que les cours sont plus longs. Si elle a besoin de poser des questions, elle va aller voir ses profs.</p> <p>AL-3 : elle n'est pas productive chez elle lors elle essaie d'aller étudier dans un autre endroit. Lorsqu'elle a de la difficulté, elle va aller voir les profs.</p> <p>ML-3 : pour être plus efficace, elle se trouve des endroits où étudier autre que chez elle.</p> <p>MM-3 : elle est capable de voir qu'elle a une bonne capacité d'adaptation (malgré son anxiété).</p> <p>RL-3 : à son arrivée au cégep et à l'université, elle a dû réadapter ses stratégies d'études. Après ses examens de mi-session, elle s'est adaptée pour commencer à faire ses fiches résumées plus tôt.</p> <p>UP-3 : il essaie encore de travailler le plus possible quand il est efficace, mais il n'hésite pas à dépasser dans l'après-midi si nécessaire. Il a acheté un laptop pour pouvoir étudier dans le train et prendre ses notes à l'ordi (écrit mal).</p>	
7.1	UP67	« C'est sûr que je vais essayer de tout miser puis faire mon possible pour que j'aie une méthode qui marche bien pour moi puis que je sois confortable là-dedans, c'est sûr. Dans la mesure du possible selon ma situation. »	
7.2	UP54-2	« Bin, de noter les choses que je connais moins pour les voir plus souvent puis (m'en rappeler mieux, ça m'aide pour les examens BI, mais ça va m'aider, sûrement, à l'université aussi, où j'aurai beaucoup plus de trucs à apprendre pour apprendre un tout nouveau métier. Puis c'est cette stratégie-là, de revoir les choses même si ce n'est pas nécessaire de le savoir passé l'examen, à l'université je vais les utiliser toute ma vie, probablement. Si je fais un cours pour avoir un métier, ce n'est pas de passer l'examen, c'est de me rappeler de ces connaissances-là pour les utiliser dans ma vie de tous les jours. Je pense que c'est cette stratégie-là que j'ai développée avec les examens du BI, ça va me servir là. »	
7.3	UP22-2	« Je n'ai toujours aucune idée, fake mon plan d'action pour ça, c'est de continuer comme j'ai fait depuis le début du cégep. Tu sais, j'avais ma méthode au secondaire que j'ai ajustée un peu pour le cégep, puis je pense que je vais faire un peu la même chose. Je vais continuer avec ma méthode que j'ai, qui fonctionne bien pour moi. Puis après, à l'université, si j'ai des changements à faire, des adaptations, je le ferai puis je verrai ce que ça donne. »	
7.4	RL	Lors de la première année de cégep, n'était pas à son meilleur. Ça a pris du temps avant qu'elle pense changer sa méthode d'étude, et sans les suggestions de Myrella, ça aurait été encore plus long.	
7.5	AJ-2	Quand elle n'a pas de SEP, elle ne va pas prendre les mesures nécessaires pour réussir par peur d'être encore plus déçue. Elle fait souvent la base pour réussir. Elle a un cours très long qui la	



		motive peu, mais elle se force parce qu'elle est obligée de le faire pour réussir son DEC.	
7.6	AJ117-2	Peur de la déception : « Si je sais que ça s'est mal passé, pour être honnête, je ne vais pas ouvrir la copie corrigée. »	
7.7	RL16-2	« Ben, si j'avais une bonne note, je n'aurais pas regardé mes erreurs, et si j'avais une mauvaise note, je n'aurais pas regardé non plus parce que j'aurais été en maudit! Mais là, au contraire, ça peut être bénéfique. La note, ce n'est pas juste un chiffre. »	Lié à AJ117
8	KL, EG, CB, MM, GM, ML, AF, ML-2	EG, CB, ML : Certains étudiants n'ont jamais pensé à changer leur méthode d'étude puisque celle-ci a toujours fonctionné. KL, KL-2, GM : D'autres savent que leur méthode n'est pas la meilleure pour eux, mais ne font pas l'effort de la changer. KL-2 : elle a commencé à remettre en question sa stratégie d'étude. Elle a remarqué qu'elle n'est plus capable de se concentrer assez pour seulement lire ses notes. Elle a besoin de quelqu'un qui pose des questions ou de parler avec ses amis. KL-3 : elle préfère maintenant écouter des vidéos que lire ses notes de cours. Elle apprend beaucoup mieux ainsi. AF, AF-2, GM-2 : sont conscientes qu'elles pourraient améliorer leur stratégie d'étude et veulent le faire dans le futur, jamais immédiatement. MM n'avait pas une stratégie qui fonctionnait avant le QAT. Grâce au QAT, elle a pris conscience qu'elle devrait en trouver une. AF-3 : au cégep, elle avait la volonté de réussir, mais elle n'avait pas de bonne stratégie qui fonctionnait pour elle.	Stratégie – Méthode
8.1	AB90	« Puis c'est important de prendre le temps d'analyser ton travail, parce que si tu ne prends pas le temps, justement, de faire de la rétroaction, tu ne vas pas t'améliorer puis tu vas juste stagner puis tu n'auras pas des meilleures notes ou tu ne vas pas t'améliorer. »	
8.2	EG22	« J'ai juste décidé de faire ça de même »	
8.3	RL18-2	« Non. Comme je disais, je regardais ma note et bravo! Ou tant pis »	
9	RL, UP, AB, AL, AJ, CB-2, AJ-2, AF-3, ML-3	Certains étudiants ont mis beaucoup d'efforts afin de trouver la méthode d'étude qui fonctionne pour eux. AB : Quand ses notes descendent, trouve une stratégie d'étude adaptée pour avoir plus de facilité. AB-3 : l'école en présence favorise l'application des stratégies qui sont bonnes pour elle. Sa façon d'étudier n'a fondamentalement pas changé depuis le secondaire. AL, AL-3, ML-3 : Elle a réalisé que la qualité c'était mieux que la quantité. AJ : A pris conscience qu'elle apprend mieux de manière auditive en se questionnant, puis adapte ses stratégies d'étude en fonction. AJ-2 : Elle apprend mieux quand elle résume la matière dans ses mots. AJ-3 : elle a appris à bien travailler quand ça n'allait pas bien.	Stratégie + Méthode

		<p>CB-2 : elle a réalisé qu'elle apprend bien quand elle écoute des vidéos YouTube, quand elle n'est pas pressée ni surchargée et bien organisée.</p> <p>CB-3 : le début de l'université lui a fait réfléchir à ses stratégies. Elle est maintenant ouverte aux critiques qu'elle se fait elle-même pour pouvoir s'améliorer.</p> <p>UP-2 : il commence à concrétiser/développer une stratégie personnalisée à lui qui fonctionne encore mieux.</p> <p>UP-3 : il a développé une bonne stratégie d'étude pour lui (Quizzlet). Comme il a moins de travaux, il a dû s'adapter.</p> <p>GM-3 : elle a développé la technique des flash-cards grâce à l'école à distance.</p> <p>MM-3 : elle a une stratégie qui fonctionne bien pour elle, et malgré tous les changements, elle a été capable de la garder et de rester constante. Résumer ses cours rendu le soir est quelque chose qu'elle a souvent fait, mais avec la grande charge de travail, elle le remet toujours à plus tard et fini par ne pas le faire.</p>	
9.1	AL26	« Puis, je me suis rendu compte que ça ne servait à rien que j'étudie trop, parce qu'au final les résultats n'étaient pas là, faque j'ai essayé une autre technique, puis ça ça va mieux. »	
10	ML, AJ, AF-3	<p>En rentrant au secondaire, elle a commencé à avoir confiance en elle donc à avoir de meilleures notes et une volonté à conserver ces notes-là s'est développée. Cela a permis de développer sa maturité d'apprentissage.</p> <p>AJ : est fière d'elle-même quand elle obtient de bons résultats (SEP). AJ-3 : Presque comme AF-3, mais au lieu de uni, 2<sup>e</sup> DEC.</p> <p>AF-3 : voulait des bonnes notes au secondaire, mais pas besoin de travailler pour les avoir. Cegep plus difficile, trop général, mais trouvait des moyens de continuer. Le fait que c'était difficile lui donnait envie de se surpasser. Uni plus facile en un sens, parce qu'elle aime ce qu'elle fait. C'est là que le plaisir à l'école ressort le plus.</p> <p>GM-3 : Elle n'aimait pas l'école au secondaire. Elle a commencé à rencontrer des difficultés au primaire. Elle n'aimait pas le secondaire parce qu'elle était obligée de faire des cours qu'elle n'aimait pas. Tremplin DEC, pas motivée, même raison. Une fois qu'elle est rentrée dans son programme, elle a trouvé de la motivation et c'était facile parce qu'elle aimait les cours. Elle a commencé à avoir de meilleures notes.</p> <p>IM-3 : elle préfère commencer par quelque chose qu'elle aime faire. Ça va mieux et c'est motivant, et elle travaille mieux par la suite. Quand elle n'a pas envie, elle ne travaille pas, elle sait qu'elle ne va rien comprendre.</p>	Confiance Plaisir école
11	AD	Très peu de maturité d'apprentissage (ne sait pas pourquoi certains cours sont plus difficiles pour lui, ni pourquoi la transition au cégep est difficile.) Cependant, il est conscient d'avoir besoin d'être plus encadré par ses enseignants. Même le QAT n'a pas influencé sa maturité d'apprentissage.	AD cas spécifique

		Sa motivation/implication/temps d'étude sont proportionnels au pourcentage dans la note finale (motivation extrinsèque).	
12	EG-2, MM-2, RL-2, IM-2, KL-2	<p>L'encadrement par les enseignants aide beaucoup d'étudiants, ça les aide à augmenter un peu leur niveau de maturité d'apprentissage (plan de cours bien organisé, orienter l'étude). MM-2 trouve que les profs encadrent beaucoup moins les étudiants à sa 2<sup>e</sup> session en ligne parce qu'ils sont tannés (comme tout le monde).</p> <p>MM-3 : les profs ne se sont pas assez adaptés au retour en présence pour les étudiants qui sont arrivés en première année pendant la pandémie. Elle ne savait pas qu'elle avait plein d'outils à sa disposition pour s'aider parce que personne ne lui a dit.</p> <p>RL-2 : elle ne trouve pas que c'est une mauvaise chose que les étudiants soient moins encadrés en ligne parce que ça donne plus d'autonomie une fois rendu à l'université.</p> <p>RL-3 : elle a juste des examens, elle n'a pas vraiment de ressources de la part des profs, alors elle est obligée d'être plus à son affaire. Le bac en neurosciences ressemble beaucoup à la façon de faire des sciences humaines, mais les étudiants viennent de sciences de la nature, alors personne n'est vraiment outillé pour des grosses lectures.</p> <p>EG-2 : elle trouve que les profs enseignent trop rapidement et ça ne lui laisse pas beaucoup de temps pour assimiler la matière.</p> <p>CB-2 : quand les profs posent des questions aux étudiants après les examens, cela peut les inciter à avoir l'initiative de le faire par eux-mêmes.</p>	Encadrement
12.1	UP-2	Au BI, c'est plus facile de parler aux profs de problèmes pour qu'ils s'adaptent aux étudiants.	BI
12.2	AF-2, KL-2, AF-3	<p>Elle se sent prête à aller à l'université, en grande partie à cause du BI.</p> <p>AF-3 : Les examens du BI l'ont aidé en termes de stratégies d'étude pour des gros examens, et accepter qu'elle doive en laisser, ce que ses amis qui ne sont pas du BI ne comprennent pas.</p>	
12.3	KL-2	Être dans des petits groupes de gens qu'elle connaît l'incite à participer plus et la motive à être plus impliquée.	
12.4	IM-2, MM-2 (contraire)	Les profs de technique s'assurent que tous les étudiants soient au même niveau parce que les groupes sont plus petits, surtout vers la fin. Ça permet un plus grand encadrement que les étudiants dans des grandes classes (comme en préuniversitaire) n'ont pas.	Techniques
13	SJ22, UP, GM-3, ML-3, UP-3	« je n'étudie pas par cœur, juste pour quand j'arrive à l'examen pour écrire; j'étudie juste dans le but de comprendre ce que je suis en train de lire et expliquer. »	Étudier pour apprendre
13.1	RL2-2	« Pis là, t'arrives au cégep et ce que tu apprends, ça me valorise, je suis en train d'apprendre des affaires difficiles, c'est intéressant. »	

13.2	EG-2	Elle ne voit pas l'utilité de refaire les exercices qu'elle a ratés parce qu'elle ne veut pas étudier pour apprendre, mais étudier pour passer ses examens.	
13.3	IM54	« [...] quand on a des examens ou des travaux, tout ce qu'on veut, c'est qu'on fasse nos examens et passer par-dessus, là. Mais, c'est sûr que si on s'arrête de temps en temps pour y réfléchir, il y aura toujours quelque chose qui pourra s'améliorer. »	
13.4	MM-3	Le QAT l'a aidé à gérer un peu son anxiété et réaliser qu'elle est en contrôle en de ses notes et de ses apprentissages. Une fois qu'elle a passé par-dessus ça, elle est capable de réaliser qu'elle a acquis des connaissances qui vont lui être utiles dans son métier (surtout).	
13.5	AF-3	AF-3 : Ce n'est pas grave de ne pas tout comprendre. Parfois, il faut lâcher prise et accepter qu'on ne puisse pas tout connaître (lien avec équilibre de vie, reconnaître qu'il y a autre chose que l'école). CB-3 : elle a un lâcher-prise par rapport à ses notes. Elle est rendue dans son domaine, alors elle n'a plus le stress de devoir rentrer à l'université, ou au cégep. KL-3 : les examens du BI lui ont fait réaliser qu'il faut faire une chose à la fois. Elle aime mieux l'étudiante qu'elle est aujourd'hui (SEP) ML-3 : elle est moins stressée, elle se préoccupe moins de ses notes. Elle a confiance en elle. MM-3 : elle a appris à relativiser et à mettre moins de temps inutile (la qualité veut mieux que la quantité) RL-3 : elle comprend qu'elle ne peut pas tout savoir. UP-3 : l'expérience de vie l'aide à décrocher et à accorder moins de stress à l'école (même s'il n'est pas une personne très stressée)	Lâcher-prise
14	AB, AD, UP, MM, AJ, GM, AB-2, AJ-2	Les étudiants sont souvent beaucoup moins impliqués dans leur cours de base, ou leur implication fluctue selon leur intérêt par rapport au cours. La différence dans la maturité d'apprentissage est dans la raison qui explique le manque d'intérêt. AD ne sait pas pourquoi, AB comprend pourquoi et trouve des solutions pour passer par-dessus son manque d'intérêt.	Cours de base
15	AF, UP, MM	Les cours enregistrés sont bons ou pas pour les étudiants selon leur maturité d'apprentissage. Pour AF, c'est une raison de ne pas assister à son cours, alors que pour UP et MM, c'est un outil à leur étude.	Cours enregistrés
16	AJ	Elle a coulé 4 fois un même cours, donc elle a dû commencer à se discipliner. Elle est consciente qu'elle a coulé ces cours par manque de sérieux, et maintenant elle a conscience de l'implication qu'elle doit mettre pour réussir. Elle réussit maintenant à se discipliner dans tous ses cours. QAT=réussite de son cours!	AJ cas spécifique
17	AB, IM-2, AJ-3	Le stage devrait arriver très tôt dans la formation : l'implication dans ses cours dès le début de la formation permet de mieux	Stages

		appliquer la matière dans son futur emploi (lien avec la motivation.) IM-2 : pour elle, son responsable en stage est comme un professeur et elle peut apprendre autant de choses en classe qu'en stage. AL-2 : elle a trouvé son 2 <sup>e</sup> stage plus difficile, mais ce n'est pas négatif	
17.1	AB-2, ML-2	C'est important pour elle d'avoir de la bonne rétroaction de son éducatrice-guide pour pouvoir continuer à apprendre sur le vif (prendre conscience de ses forces et ses faiblesses).	
17.2	IM52-2	« Donc le stage, ce n'est pas juste pour réussir un stage et dire que c'est fini. Ça va continuer même dans notre travail. Ce qu'on fait en stage va nous aider aussi dans notre milieu de travail. Don pour moi, c'est important de toujours poser des questions, toujours. Ce genre de questions-là, en fait. »	
17.3	AJ155, AJ-2	Sa plus grande motivation est les stages. « [...] c'est important de rester intègre à soi-même, puis s'informer sur la compagnie, s'informer sur les gens qui y travaillent, c'est quoi leur différent département, t'as juste l'aire un petit peu moins perdu quand t'arrives. »	
17.4	AJ107	« [...] parce qu'il y avait une évaluation de l'employeur, mais je ne suis même pas stressée. Je me dis : S'il m'a gardé il doit être satisfait. » (son stage c'est bien passé)	
18	IM, MM, GM, AD	Selon IM, il serait important de montrer aux élèves comment s'organiser, car plusieurs ne savent pas comment (surtout ceux avec une moins grande maturité d'apprentissage.) L'anxiété de MM et de GM met un blocage à leur maturité d'apprentissage. Trouver de l'aide (comme dit par IM) les aiderait à passer par-dessus cela (comme CB.) MM-3 : elle a eu des conseils pour l'écriture de rapports de la part de certains de ces enseignants, ce qui l'a beaucoup aidé.	Encadrement Aide extérieure
18.1	RL24-2	« J'arrive au cégep et c'est comme un enfant, tu ne l'élèves pas, il ne sait pas qu'il ne faut pas mettre ses coudes sur la table, je ne le savais pas, moi, ce qu'il fallait que je fasse pour étudier. Je ne savais pas ces stratégies-là. »	
19	AB-2, AF-2, ML-2, RL-2	Quand les profs font des retours, ça aide les étudiants à avoir une meilleure réflexion par rapport à leur préparation (s'ils en ont une à la base) et de concrétiser ce qu'ils ont appris grâce au QAT.	Bénéfices du QAT Retour en classe
20	AB, AB-3	Certains étudiants écrivent leurs notes de cours à la main. Le fait d'écrire à la main permet de mieux intégrer la matière. Cependant, comme ils se posent déjà les questions du QAT dans leur tête, ils ne voient pas l'utilité de concrétiser leurs réponses sur papier (contradictoire.)	Écrire à la main Contradiction QAT
20.1	AJ41-2	« C'est sûr qu'à chaque fois, ben moi, tout se passe dans ma tête, peut-être que je devrais commencer à écrire, mais c'est sûr qu'à chaque examen je me fixe toujours des objectifs, comme : J'aimerais ça avoir tant de pourcentage. J'étudie, j'essaye de faire du mieux que je peux, puis peut-être que ça m'aurait plus aidé de tout garder dans ma tête, parce que des fois c'est des	

		questions à laquelle on ne pense pas, puis on est sûre d'avoir bien étudiée, puis finalement t'es comme : Peut-être que ma méthode d'étude n'était pas la meilleure. »	
	Note*	Plusieurs étudiants ne sont pas assez motivés pour faire un QAT par eux-mêmes. Qu'est-ce qui les motiverait à le faire?	
21	AB	Les travaux en classe sont importants car ils sont liés à son domaine, et il est important de porter attention et de mettre de l'effort	Travaux en classe
22	UP, IM, AB, MM, AJ, AJ-2, EG, CB, AB-2, AL-2, GM-2, ML-2, AB-3, CB-3, KL-3, ML-3	La planification faite en avance montre une certaine maturité d'apprentissage (même s'ils ne commencent pas nécessairement à travailler en avance). IM-2 : être bien préparée lui permet d'être moins stressée et mieux réussir. C'est aussi plus facile d'évaluer ce qu'elle a bien réussi après un examen. Elle se fait un horaire de priorités, mais il n'est pas strict et elle se laisse la chance de faire ce qui lui tente (ML-2 aussi). AF-2 : on voit une évolution dans sa capacité à gérer son temps. Elle ne se prend pas 2 semaines en avance, mais 3 jours plutôt qu'un. AF-3 : elle se prend encore plus en avance à l'université, 4 jours ou 2 semaines en avance. Elle est fière de se prendre plus en avance et ça lui permet d'être plus confiante et de moins stresser. GM-2 : elle se prend en avance et se fait plusieurs listes pour ne pas oublier ce qu'elle a à faire. GM-3 : diminue son stress EG-3 : au PEI, elle devait rester organisée. Au cégep, elle n'a pas la pression de devoir rester organisée. TEE : beaucoup des filles de TEE ont des stratégies de planification, mais pas des stratégies vraiment applicables à l'étude.	Planification
22.1	AB94-2	« C'est sûr que c'est important de planifier ton affaire puis d'être prête. Moi je pense que ce qui m'aide le plus, c'est le fait que je suis très organisée. »	
23	KL, ML, UP, GM, AL, AB-2	Les étudiants qui arrêtent de travailler lorsqu'ils sentent qu'ils ne sont plus efficaces montre de la maturité d'apprentissage.	Moment d'efficacité
24	AJ, GM-2, KL-2, CB-2, KL-3, ML-3, UP-3	Certains étudiants utilisent les outils mis à leur disposition. GM-2 : utilise ses anciens travaux, elle utilise les commentaires des profs pour savoir quoi améliorer	Outils
24.1	AB-2	AB-2 : elle n'utilise pas ses anciennes fiches sauf si elle a besoin d'une chose en particulier. EG-3 : elle ne va pas voir ses profs quand elle a une mauvaise note : c'est tant pis. Elle ne se demande pas comment elle aurait pu avoir une meilleure note.	
25	CB, GM, AB, AJ-2, AF-2, UP-2, AL-3	Certains étudiants se blâment parce ce qu'ils ne sont pas des étudiants « typiques », alors que leur façon de faire est peut-être plus efficace pour eux. Ils vont souvent critiquer leur stratégie d'étude, même si elle fonctionne pour eux.	Étudiant modèle, étudiant parfait

		<p>AJ-2, IM-2 : c'est le contraire, elles savent que la plupart des étudiants étudient de manière différente et que chacun à une situation différente.</p> <p>AF-2 : Elle a une mémoire à court terme, alors elle fait du « bourrage de crâne » même si les profs disent de ne pas faire ça, puisqu'elle trouve que c'est ce qui fonctionne le mieux pour elle. Elle semble se blâmer un peu parce qu'elle ne se pose pas de questions sur sa préparation, mais elle se pose des questions sur quoi améliorer ce qui est déjà très bien.</p> <p>UP-2 : se blâme parce qu'il n'étale pas assez son temps d'école quand l'école est à distance.</p> <p>EG-2 : elle a conscience que les stratégies d'étude varient pour tout le monde.</p> <p>RL-2 : comme EG-2, mais c'est grâce à Myrella qui a proposé plusieurs stratégies et ça lui a fait réaliser qu'elle aussi elle pourrait essayer quelque chose de différent.</p>	
25.1	ML24	« [...] vraiment, à part le truc des fiches, que je révise, j'avais essayé de changer ma méthode de prise de note avec le... ouais, j'avais essayé de changer ça, mais... pour vrai, je fais pas mal comme tout le monde fait, en fait. »	
25.2	IM	<p>Elle comprend que les échecs qu'elle a ne sont pas la fin du monde et que ce n'est pas grave si elle fait son DEC en 4 ans et non en 3 ans comme les autres.</p> <p>IM-3 : elle a décidé qu'elle faisait son programme en 4 ans.</p>	
26	AB, UP, SJ, AJ, CB, EG	<p>Travaux d'équipe – maturité + :</p> <p>AB : Consciente qu'un travail d'équipe serait plus efficace si le travail était vraiment fait en équipe au lieu de séparer les tâches au tout début.</p> <p>AB-2 : même quand elle travaille en équipe, elle se pose des questions et se donne des objectifs.</p> <p>UP : Il donne des commentaires sur le travail des autres en espérant en recevoir en retour pour pouvoir s'améliorer.</p> <p>UP-3 : les travaux d'équipe l'aident à faire évoluer sa pensée et avoir un p.d.v. complet. Un de ses travaux d'équipe lui a permis de développer des compétences de leader.</p> <p>SJ : Travailler/étudier en équipe l'aide à clarifier ses connaissances et à trouver de nouvelles idées (sait que ça l'aide à s'améliorer).</p> <p>AJ, CB : Prend en main les travaux d'équipe, montre un désir de réussite (leadership positif).</p> <p>EG : Contraire de KL, s'adapte au style de travail de ses coéquipiers.</p> <p>CB-2 : « Ouais, parce que, des fois, je pense, on avait des interrogations différentes ou des points de vue différents. Donc là, ça permettait d'avoir une meilleure vue du travail puis de ce que l'on devrait faire pour s'améliorer. »</p> <p>AF-3 : elle voit le travail d'équipe comme un outil pour diminuer la charge de travail.</p>	Travaux d'équipe +
26.1	AF, KL, MM	Travaux d'équipe – maturité - :	Travaux d'équipe -

		<p>AF : Elle se sent mal de ne pas travailler en avance dans les travaux d'équipe (motivation extrinsèque de bien travailler).</p> <p>KL : Elle ne semble pas capable de s'adapter aux autres dans les travaux d'équipe. Elle aime les travaux d'équipe seulement quand elle est avec quelqu'un qui travaille comme elle.</p> <p>MM : elle ne fait pas confiance à ses coéquipiers, donc elle finit par faire tout le travail par elle-même par précaution. Elle est consciente qu'elle perd la richesse du travail d'équipe, et elle ne voit pas à quoi ils servent.</p>	
27	UP	<p>UP : Se fixe des objectifs à court terme et fait le nécessaire pour les atteindre (assure qu'il sera toujours « prêt », ce qui diminue son niveau de stress).</p> <p>AB-2 : elle a toujours des buts pour la motiver.</p>	Objectifs à court terme
27.1	IM-2	Quand elle avait plus de difficulté dans ses cours et à gérer l'école en ligne, elle s'est fixé des objectifs pour s'aider à les réussir et elle a trouvé des stratégies pour atteindre ces objectifs.	
27.2	UP-3	Il se donne des points à améliorer : développer son autonomie des prises de décisions et mieux accepter les critiques.	
28	EG, UP, KL, UP-2, AB-2, AB-3, AL-3	<p>Certains étudiants ont la volonté de réussir, mais ne vont pas mettre leur énergie sur le perfectionnement de la matière.</p> <p>UP-2, UP-3 : il tend à perfectionner plus les cours dont la matière se suit plus (pas comme les cours de science dont la matière est différente pour chaque examen). De plus, il n'arrive pas à le faire lorsque la matière avance très rapidement (cours de concentration.)</p>	Perfectionnement
28.1	RL16-2	« Ben, si j'avais une bonne note, je n'aurais pas regardé mes erreurs, et si j'avais une mauvaise note, je n'aurais pas regardé non plus parce que j'aurais été en maudit! Mais là, au contraire, ça peut être bénéfique. La note, ce n'est pas juste un chiffre. »	
29	CB, CB-2, RL-2	Elle est consciente du fait que ce qu'elle développe (stratégies) au cégep lui sera très utile à l'université et plus tard dans sa vie.	Utilité des stratégies Université
30	AB, ML, AL, KL, RL, CB-2, AL-2, KL-2, AB-2, GM-2, RL-2, AB-3	<p>Se pose des questions sans le QAT :</p> <p>AB, ML, AL : se posaient déjà des questions</p> <p>KL : Regarde par elle-même les fautes qu'elle a faites</p> <p>IM : Une fois qu'elle a réalisé que le QAT l'aidait, elle a continué à se poser des questions</p> <p>CB-2, KL-2, GM-2, CB-3 : elle utilise déjà ses travaux pour faire les prochains.</p> <p>KL-2 : elle se pose déjà des questions et ça ne lui dérange pas de faire un QAT écrit.</p> <p>KL-3 : c'est devenu plus naturel.</p> <p>AL-2 : elle prend des notes pendant son stage pour savoir quoi améliorer (surtout dans les activités qu'elle organise)</p> <p>AJ-2 : elle se pose des questions quand elle est en stage.</p> <p>UP-2 : le QAT a permis une prise de conscience sur ses stratégies et de lui donner l'habitude de réfléchir même sans le QAT.</p> <p>RL-2 : « Mais là, les cours que je vais suivre à l'université vont être différents un peu et je vais moi-même avoir le réflexe de</p>	Questions sans QAT



		<p>me dire « oh attends un peu, est-ce que la stratégie que j'ai en ce moment, c'est la meilleure pour moi » parce que je ne savais pas non plus qu'il y avait des stratégies qui fonctionnaient mieux pour d'autres. C'est des choses qui sont acquises que je vais continuer à faire dans mon parcours universitaire. » (RL24-2) Les QAT lui ont donné l'habitude de se poser des questions et ça lui a permis d'améliorer sa stratégie d'étude.</p> <p>RL-3, UP-3 : elle se pose des questions, mais elle peut moins tirer de conclusions parce qu'elle n'a pas de corrections.</p> <p>AB-2 : elle prend toujours le temps de se poser des questions.</p> <p>AF-2 : elle ne se pose pas de questions par rapport à sa préparation, mais elle regarde la correction pour savoir quoi améliorer la prochaine fois.</p> <p>AF-3 : elle se pose des questions par rapport à ses méthodes</p> <p>CB-2 : elle se pose des questions sans se faire imposer un QAT, sauf à distance à cause du stress et de la fatigue.</p> <p>CB-3 : elle se pose les mêmes questions qu'avant, mais c'est rendu naturel et plus adapté à elle.</p> <p>GM-2 : pendant son stage, elle se posait constamment des questions et faisait des réflexions personnelles.</p> <p>IM-2, IM-3 : elle essaie de trouver la raison de sa non-réussite en se posant des questions. Elle se pose aussi des questions pour se permettre d'apprendre davantage et de mieux intégrer ses connaissances pour le futur.</p> <p>ML-3 : elle se pose des questions plus naturellement</p> <p>MM-3 : elle a commencé à se poser des questions et elle a utilisé un QAT dans sa tête pour un cours sans qu'il soit demandé. Elle veut l'utiliser à l'université, et elle voit que la réflexion peut servir dans plusieurs sphères de sa vie.</p> <p>TEE : la plupart des filles en TEE se posent des questions après ou avant leurs travaux parce que leur domaine demande qu'elles le fassent tous les jours (même chose avec AF-3 qui est en soins infirmiers).</p>	
30.1	ML38-2, CB-2, RL-2	« Dans le fond, quand c'est toi-même, tu l'évites, si tu ne veux pas te la poser la question, tu ne te la poses pas, mais quand c'est obligatoire, tu es obligé d'avoir la réflexion qui vient avec. »	
30.2	UP, MM, AJ, EG, CB, RL	<p>Se pose seulement des questions lorsque c'est imposé par le QAT</p> <p>UP : Ne pense pas à se poser des questions sans le QAT, mais voit que le QAT aide/pourrait aider dans les cours où il a de la difficulté</p> <p>MM : Ne se pose pas de question sans le QAT, mais voit que cela l'aide beaucoup. MM-2 : elle a l'intention de faire le QAT, mais quand il n'est pas imposé, elle oublie de le faire. Elle a conscience qu'en ne se posant pas de questions, ses travaux sont de moins bonne qualité, mais elle oublie quand même. C'est pour ça que ça l'aide quand c'est obligatoire (encadrement).</p>	Questions avec QAT

		<p>AJ : Se pose des questions sans avoir un QAT imposé. Elle sait qu'il y aurait d'autres techniques (comme aller voir le prof) pour l'aider, mais ne pense pas qu'elle les utiliserait</p> <p>EG : Consciente que se poser des questions dans toutes les matières pourrait l'aider, et sait qu'elle pourrait le faire</p> <p>EG-3 : elle se pose des questions par rapport à sa préparation, mais une fois que l'examen est fait, elle passe à autre chose sans nécessairement chercher à s'améliorer.</p> <p>CB : Sait que se poser des questions dans chaque matière l'aiderait, mais ne le fait pas (le QAT lui a fait réaliser que le faire dans les cours comme math, physique l'aiderait aussi.)</p> <p>RL : Sans se faire imposer le QAT, elle ne le ferait pas.</p> <p>Cependant, elle a le désir de l'utiliser dans d'autres matières et à l'université.</p> <p>AL-2 : en général, elle ne se pose pas de questions si ce n'est pas demandé. AL-3 : ce n'est pas un réflexe d'aller voir ses copies et de se poser des questions, même si elle sait que ça l'aiderait.</p>	
30.3	IM, RL, SJ, UP, AJ, MM, EG	Certains étudiants (qui ne se posaient pas nécessairement de questions (IM, AJ, MM, EG)) voient des améliorations grâce au QAT	
30.4	UP-2	Les réflexions apportées par le QAT lui a permis de prendre conscience de l'efficacité de son étude.	
30.5	AF-2	Faire le QAT l'aide à prendre conscience de ses erreurs. Elle prend le temps de bien répondre pour l'aider à s'améliorer.	
30.6	AF-2, AL-2, CB-2, EG-2, GM-2, MM-2	Plusieurs étudiants auraient aimé se faire imposer le QAT, mais ils ne prennent pas l'initiative de le faire par eux même. Quand ils sentent qu'ils n'ont pas le temps, au moins le QAT imposé oblige à réfléchir un minimum.	
		ML-2 : elle comprend qu'il y a une différence entre un QAT imposé et un QAT qu'elle fait par elle-même, car elle peut éviter certaines questions qu'elle ne veut pas se poser.	
31	AB, UP, ML, EG, CB, AL	<p>Passage au cégep plus facile :</p> <p>AB, UP, AL : Ils ont développé une bonne stratégie d'étude au secondaire.</p> <p>AB-2 : elle a amélioré sa stratégie d'étude rendue au cégep et dans un domaine qu'elle aime.</p> <p>ML : l'implication et le désir d'apprendre qu'elle a développé au secondaire est resté au cégep.</p> <p>EG : Elle a toujours été très occupée à cause du sport, alors elle a toujours dû s'adapter</p> <p>CB : Elle a facilement adapté sa méthode d'étude au cégep.</p> <p>UP-2 : son passage au cégep a été simplifié par son expérience au PEI au secondaire.</p>	Passage au cégep +
31.1	AF, RL, AD, AJ, GM	<p>Passage au cégep plus difficile :</p> <p>AF: Elle a gardé les mauvaises habitudes qu'elle avait au secondaire et qu'elle pouvait se permettre d'avoir parce que le secondaire était plus facile.</p>	Passage au cégep -

		<p>RL: Elle a dû s'adapter rendue au cégep, parce que le secondaire lui demandait moins d'efforts.</p> <p>AD: Au secondaire, il n'étudiait pas beaucoup, donc rendu au cégep il n'avait pas de stratégie d'étude. Il a dû adapter l'effort qu'il met dans tous ses travaux.</p> <p>AJ: Elle n'avait pas de stratégie d'étude en rentrant au cégep, ce qui a entraîné une baisse de note.</p> <p>AJ33-2 : « Je pense qu'on n'est pas assez préparé au secondaire pour être honnête. Tsé comme de tomber à des cours de français, maths, tsé de suivre ton petit horaire de 9 jours, pis de tomber à huit cours pour quinze semaines c'est beaucoup je trouve. »</p> <p>GM: En arrivant au cégep, elle n'avait pas de bonne stratégie d'étude ou de gestion de stress, donc la première session a mal fini.</p>	
32	AB, AF, UP-3	Adapte sa stratégie au besoin du cours	Adapte stratégie
32.1	RL, ML-3	Utilise la même stratégie peu importe le cours (positivement.)	Même stratégie
33	CB114	« Mais, c'est plus que la matière est tellement, y'a tellement de matière, puis y'a tellement d'éléments qui sont liés les uns aux autres que je ne sais pas trop comment organiser mes idées, puis qu'est-ce qu'on a appris, donc des fois je bloque par rapport à ça. Mais enfaite, c'est utile que ça me bloque, parce que ça me permet de réfléchir au lien, puis qu'est-ce qui viens avant, qu'est-ce qui viens après, genre ouais c'est ça. »	CB cas spécifique
34	AF-2, AJ-2, CB-2, EG-2, UP-2, KL-2	<p>AF-2, EG-2 : Son implication dépend beaucoup de son SEP et de sa motivation. Elle est influencée par des facteurs tels l'école en ligne, la charge de travail, la cote R et la compréhension de ses cours. AF-2 est impliquée parce qu'elle voit que ses cours mènent à quelque chose.</p> <p>AJ-2 : son implication dans ses cours a beaucoup changé puisqu'elle a maintenant de l'intérêt pour ses cours et elle n'a plus de cours de base à faire. Plus son DEC avance, plus elle est impliquée.</p> <p>« C'est sûr qu'elle est différente, parce que contrairement au DEC que j'ai fait en communication, je suis beaucoup plus impliquée. J'essaye de m'organiser du mieux que je peux. C'est sûr que je ne suis pas la meilleure encore, j'ai encore des petites difficultés, mais je pense que veux veux pas, je sais que je suis mieux, parce que je sais qu'est-ce qui 'en vient à la fin et je sais qu'est-ce que je veux faire plus tard, puis je sais qu'après cette session-là, il me reste un an de bureautique, puis après ça peut-être un an pour faire mon certificat en RH avant que j'aie mon travail officiel, donc c'est sûre que je suis plus motivée. Ce n'est pas la même implication qu'au début quand tu sors du secondaire, puis tout. » AJ31</p> <p>CB-2 : son implication et sa motivation ont diminué à cause de l'école en ligne, mais la perspective d'aller à l'université dans un domaine qu'elle aime la session d'après la motive. Elle est motivée par la vie étudiante à l'université. Plus elle est motivée, plus elle met de l'effort dans ses stratégies d'étude et vice versa.</p>	Implication

		<p>Plus sa charge de travail est grande, moins elle va appliquer ses stratégies d'étude, et va passer à autre chose plus rapidement.</p> <p>MM-2 : son implication et sa motivation ont diminué à cause de l'école en ligne, mais la fin de la session la motive.</p> <p>AB-2 : son implication augmente plus elle acquiert de l'expérience et des connaissances par rapport à son domaine. Son implication ne change pas selon la valeur du travail, elle va mettre la même quantité d'efforts pour chaque travail.</p> <p>UP-2 : son implication dans la compréhension de la matière dépend de la matière.</p> <p>IM-2 : elle veut avoir des bonnes notes dans tous ses cours et elle étudie plus pour apprendre que pour simplement avoir de bonnes notes, alors sa manière d'étudier et son implication ne changent pas dépendamment du cours.</p> <p>RL-2 : son implication a changé depuis le début du cégep, elle est une meilleure étudiante rendue en 4<sup>e</sup> session.</p> <p>KL-2 : son niveau d'implication ne varie pas même si elle n'est pas motivée.</p> <p>ML-2 : son implication dans ses cours a un peu diminué parce qu'elle est moins certaine de ce qu'elle veut faire après son DEC, elle ne voit plus trop le but de ses cours.</p>	
34.1	IM56-2	« À tout moment, on apprend. »	
34.2	RL2-2	« Faque ça vient, tu ne te dis pas j'ai un devoir, tu ne le fais pas pour la note, tu le fais pour apprendre mieux et devenir une meilleure étudiante et améliorer tes capacités à apprendre la nouvelle matière et tout là. Alors, oui, ma vision des études a changé au cours de mon parcours collégial, et il n'a pas duré 10 ans, c'est juste 4 sessions. Mais si je compare avec l'étudiante que j'étais à la première session et celle que je suis maintenant, ya une drôle de différence, oui. »	
34.3	RL16-2	« Ouais. En fait, les profs n'ont pas demandé de le faire, mais ça devient un réflexe, un peu. À force de faire des QAT au cours de nos sessions. Ce n'était pas un réflexe que j'avais nécessairement avant de me demander... Ben, si j'avais une bonne note, je n'aurais pas regardé mes erreurs, et si j'avais une mauvaise note, je n'aurais pas regardé non plus parce que j'aurais été en maudit! Mais là, au contraire, ça peut être bénéfique. La note, ce n'est pas juste un chiffre. »	
34.4	AJ31-2	« C'est sûr qu'elle est différente, parce que contrairement au DEC que j'ai fait en communication, je suis beaucoup plus impliquée. J'essaye de m'organiser du (mieux que je peux. C'est sûr que je ne suis pas la meilleure encore, j'ai encore des petites difficultés, mais je pense que veux veux pas, je sais que je suis mieux, parce que je sais qu'est-ce qui s'en vient à la fin et je sais qu'est-ce que je veux faire plus tard, puis je sais qu'après cette session-là, il me reste un an de bureautique, puis après ça peut-être un an pour faire mon certificat en RH avant que j'aïlle mon travail officiel, donc c'est sûre que je suis plus motivée. Ce n'est pas la même implication qu'au début quand tu sors du secondaire, puis tout. »	

35	AJ-2, CB-2, MM-2 (ressemble aux cours enregistrés)	Cours asynchrone : AJ-2 : aime, parce que ça lui permet de mieux gérer son temps et de ne pas s'épuiser. En même temps, facile de se perdre et d'accumuler les choses à faire. CB-2 : n'aime pas tant, difficile de différencier avec le travail personnel. MM-2 : Les cours en présence permettent une meilleure matap car ils sont plus motivants.	Cours asynchrone
36	AF-2, AJ-2, CB-2, ML-2, GM-2	Si l'étudiant à des questions, il doit prendre l'initiative d'aller voir le prof (surtout en ligne), ce qui peut faire plus peur qu'en présence. Ça peut diminuer la motivation.	Poser des questions
37	AB-2, AF-2, ML-2	Plus les sessions avancent, plus les connaissances sont intégrées facilement et rapidement, donc les cours et les travaux deviennent plus faciles. EG-2 : au contraire des autres, plus ça avance, moins elle comprend, comme si la matière ne s'intégrait pas. Elle trouve que les profs vont trop vite. UP-3 : il a un cours plus interactif et il a remarqué que la matière s'intègre plus facilement parce qu'elle a été mise en pratique.	Intégration des connaissances
38	ML-2	Parler avec quelqu'un qui suit le parcours qu'elle avait en tête pour elle-même lui a fait réaliser que ce n'est pas ce qu'elle veut et lui a fait remettre en question sa carrière. « [...] je m'étais fait une idée du travail, pis ça ne correspond pas à la réalité. » ML20-2	ML cas spécifique
		AB-3 : elle a confiance en ses capacités sur le marché du travail. Elle trouve ça bizarre d'arrêter ses études. AJ-3 : stressée par la fin de ses études, mais elle a hâte. MM-3 : elle est motivée de finir son DEC pour commencer son baccalauréat en enseignement.	Fin des études



Annexe 24.

Questionnaire d'attribution causale (1)

Catherine Arvisais-Castonguay





NOM : \_\_\_\_\_ Titre de la dissertation : \_\_\_\_\_

Questionnaire d'attribution causale – 1<sup>re</sup> rédaction

**Avant la rédaction**

1. Comment perçois-tu tes compétences en français ?  
bonnes  moyennement bonnes  pas vraiment bonnes  pas bonnes du tout
2. Quelles sont tes forces en français (lecture, analyse et idées, structure, correction, gestion du temps) ? Précise-les.  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
3. Quelles sont tes faiblesses en français (lecture, analyse et idées, structure, correction, gestion du temps) ? Précise-les.  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
4. Comment qualifierais-tu ta préparation pour cette rédaction ?  
bonne  moyennement bonne  pas vraiment bonne  pas bonne du tout
5. À quoi peux-tu attribuer la qualité de ta préparation ?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**Tout de suite après avoir terminé la rédaction**

1. Comment la rédaction s'est-elle déroulée, dans l'ensemble ?  
très bien  bien  plus ou moins bien  pas vraiment bien
2. Qu'est-ce qui s'est bien passé ?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
Pourquoi ?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
3. Qu'est-ce qui s'est moins bien passé ?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
Pourquoi ?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Suite au verso

4. Lors de ta prochaine rédaction, sur quoi aimerais-tu recevoir des commentaires ?

---

---

---

5. Quelle note crois-tu obtenir en littérature (sur 70) ?

- Moins de 32/70 (45 %)       33 – 41/70 (46-59 %)       42 – 48/70 (60-69 %)   
49 – 55/70 (70-79 %)       56 – 62/70 (80-89 %)       plus de 63 (90 %)

6. Quelle note crois-tu obtenir en langue (sur 30) ?

- Moins de 14/30 (45 %)       14 – 17/30 (46-59 %)       18 – 20/30 (60-69 %)   
21 – 23/30 (70-79 %)       24 – 26/30 (80-89 %)       plus de 27 (90 %)

### À la réception de la rédaction corrigée et notée

1. La note et les commentaires obtenus sont-ils ce que tu espérais ?

- tout à fait       plutôt       plus ou moins       pas vraiment

Pourquoi ?

---

---

---

2. Est-ce moins bien ou mieux réussi que tu ne l'avais prévu ?

- beaucoup mieux réussi       mieux réussi       moins bien réussi       beaucoup moins bien réussi

3. À quoi peux-tu attribuer cette différence ou cette ressemblance avec ce que tu avais prévu ?

---

---

---

4. Souhaites-tu faire quelque chose de particulier en prévision de la prochaine rédaction pour te préparer adéquatement ?      oui       non       peut-être

5. Quelles stratégies de lecture vas-tu te donner ?

---

---

---

6. Quelles stratégies d'écriture vas-tu te donner ?

---

---

---

Annexe 25.

Questionnaire d'attribution causale (2)

Catherine Arvisais-Castonguay



NOM : \_\_\_\_\_ Titre de la dissertation : \_\_\_\_\_

Questionnaire d'attribution causale - 2<sup>e</sup> rédaction

**Avant la rédaction**

1. Est-ce que la perception de tes compétences en français a changé depuis la première rédaction?  
Oui  Non  Un peu

Si oui, qu'est-ce qui a changé? Si non, expliquez pourquoi elles n'ont pas changé?

---

---

2. Est-ce que tes forces et tes faiblesses ont changé (lecture, analyse et idées, structure, correction, gestion du temps)? Précise-les.

---

---

3. Comment qualifierais-tu ta préparation pour cette rédaction?  
bonne  moyennement bonne  pas vraiment bonne  pas bonne du tout

4. En considérant la réception de ta dernière rédaction, as-tu modifié ta façon de travailler?

---

---

**Tout de suite après avoir terminé la rédaction**

1. Comment la rédaction s'est-elle déroulée, dans l'ensemble?  
très bien  bien  plus ou moins bien  pas vraiment bien

2. Qu'est-ce qui s'est bien passé?

---

---

Pourquoi?

---

---

3. Qu'est-ce qui s'est moins bien passé?

---

---

Pourquoi?

---

---

4. Lors de ta prochaine rédaction, sur quoi aimerais-tu recevoir des commentaires?

---

---

5. Quelle note crois-tu obtenir en littérature (sur 70)?

- Moins de 32/70 (45%)  33-41/70 (46-59%)  42-48/70 (60-69%)   
49-55/70 (70-79%)  56-62/70 (80-89%)  plus de 63 (90%)

6. Quelle note crois-tu obtenir en langue (sur 30)?

- Moins de 14/30 (45%)  14-17/30 (46-59%)  18-20/30 (60-69%)   
21-23/30 (70-79%)  24-26/30 (80-89%)  plus de 27 (90%)

### À la réception de la rédaction corrigée et notée

1. La note et les commentaires obtenus sont-ils ce que tu espérais?

- tout à fait  plutôt  plus ou moins  pas vraiment

Pourquoi?

---

---

---

2. Est-ce moins bien ou mieux réussi que tu ne l'avais prévu?

- beaucoup mieux réussi  mieux réussi  moins bien réussi  beaucoup moins bien réussi

3. À quoi peux-tu attribuer cette différence ou cette ressemblance avec ce que tu avais prévu?

---

---

---

4. Souhaites-tu faire quelque chose de particulier en prévision de la prochaine rédaction pour te préparer adéquatement? oui  non  peut-être

5. Quelles stratégies de lecture vas-tu te donner?

---

---

---

6. Quelles stratégies d'écriture vas-tu te donner?

---

---

---

Annexe 26.

Questionnaire d'attribution causale (1)

Myrella Bergeron-Prévost





NOM DE L'ÉTUDIANT : Cliquez ou appuyez ici pour entrer du texte.

Titre du rapport :

Session :        1        2        3        4

### QUESTIONNAIRE D'ATTRIBUTION CAUSALE (QAT)

#### PRÉUNIÈME SECTION - 1 SEMAINE AVANT LA RÉDACTION – EN ÉQUIPE

1. Identifier si l'un ou l'autre des membres de l'équipe a rédigé un travail comportant les éléments suivants que ce soit au secondaire ou au collégial. *Cochez toutes les réponses applicables.*

Objectif d'évaluation <i>Élaborer, analyser et évaluer</i> :	Oui moi	Oui collègue-s	Non
a. des hypothèses, des questions de recherche et/ou des prédictions	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. des méthodes et des techniques	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. des données primaires et/ou secondaires	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. des explications scientifiques	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2. Quelles sont vos forces dans la rédaction en général (*pas seulement dans ce cours ou ce rapport*) ?

MOI : Cliquez ou appuyez ici pour entrer du texte.

COLLÈGUE-S : Cliquez ou appuyez ici pour entrer du texte.

3. Pour vous aider dans la rédaction du rapport de laboratoire, identifier les *ressources utiles* et justifier.

Ressources utiles	oui	non	Justification de son utilité
Enseignant(e)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Les pairs	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Zone Métho	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Salle de travail à la bibliothèque	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Manuels du cours	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Catalogue KOHA	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Grille de correction	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Cahier de laboratoires du cours	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
<b>Autres, spécifier :</b>			
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

4. Consulter la copie corrigée du dernier rapport de laboratoire produit en équipe. Y a-t-il des points à améliorer en prévision de la prochaine rédaction?

Cliquez ou appuyez ici pour entrer du texte.

### 2<sup>e</sup> SECTION - TOUT JUSTE AVANT LA RÉDACTION - INDIVIDUEL

5. Comment qualifie-tu ta préparation pour la rédaction de ce rapport de laboratoire?

bonne                      moyennement bonne                      pas vraiment bonne                      pas bonne du tout

6. À quoi peux-tu attribuer la qualité de ta préparation?

Cliquez ou appuyez ici pour entrer du texte.

7. Quelle note aimerais-tu obtenir pour ce rapport de laboratoire?

50% et moins	51 à 60%	61 à 70%
71 à 80%	81 à 90%	plus de 90%

### 3<sup>e</sup> SECTION - APRÈS AVOIR TERMINÉ LA RÉDACTION - INDIVIDUEL

8. Comment la rédaction s'est-elle déroulée, dans l'ensemble?

très bien                      bien                      plus ou moins bien                      pas vraiment bien

9. Qu'est-ce qui s'est bien passé? Justifier.

Cliquez ou appuyez ici pour entrer du texte.

10. Qu'est-ce qui s'est moins bien passé? Justifier.

Cliquez ou appuyez ici pour entrer du texte.

11. Quelle note crois-tu obtenir pour ce rapport de laboratoire?

50% et moins	51 à 60%	61 à 70%
71 à 80%	81 à 90%	plus de 90%

12. Quelle note crois-tu obtenir en biologie ?

50% et moins	51 à 60%	61 à 70%
71 à 80%	81 à 90%	plus de 90%

4<sup>e</sup> SECTION - LORS DE LA RÉCEPTION DU RAPPORT CORRIGÉ – EN ÉQUIPE

13. Y a-t-il des points à améliorer dans ce travail?

Cliquez ou appuyez ici pour entrer du texte.

14. Est-ce que certains des points à améliorer dans ce travail sont cités au #4 et/ou #10?      Oui Non

Pourquoi?

Cliquez ou appuyez ici pour entrer du texte.

15. Y a-t-il des points forts dans ce travail?

Cliquez ou appuyez ici pour entrer du texte.

16. Est-ce que certains des points forts dans ce travail sont cités au #6 et/ou #9?      Oui Non

Pourquoi?

Cliquez ou appuyez ici pour entrer du texte.

17. Identifier les commentaires de l'enseignant(e) à prioriser lors de la prochaine rédaction.

Cliquez ou appuyez ici pour entrer du texte.

18. Identifier les éléments qui ne sont toujours pas clairs (commentaires, critères de correction, etc.)

Cliquez ou appuyez ici pour entrer du texte.

**POSTUNIÈME SECTION – EN ÉQUIPE RECONSTITUÉE**

Consultez les 4 premières sections de votre QAT individuellement et répondez aux questions suivantes en équipe.

19. Souhaitez-vous faire quelque chose de particulier en prévision de la prochaine rédaction?

oui                  non                  peut-être

20. Y a-t-il des éléments clés pour bien réussir un *travail en équipe*?

Oui Non

Lesquels?

Cliquez ou appuyez ici pour entrer du texte.

21. Cochez selon votre niveau de compréhension (clair ou pas clair) pour chacune des sections. Y a-t-il des stratégies à suggérer pour s'améliorer pour chacune de ces sections?

Sections des rapports	Clair	Pas clair	Stratégie(s) d'amélioration
<b>Introduction</b>			
Contexte théorique	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Question et hypothèse de recherche	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
<b>Schème expérimental</b>			
Variables ( indép et dép)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Facteurs (contrôlés ou non)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
<b>Discussion</b>			
Analyse des résultats	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Interprétation des résultats	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Critique de la méthode	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
<b>Conclusion</b>			
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
<b>Critères de correction</b>			
Investissement personnel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
<b>Autres, spécifier :</b>			
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

22. Y a-t-il des *sections* qui méritent d'être améliorées pour augmenter le résultat final?

Oui Non

Pourquoi?

Cliquez ou appuyez ici pour entrer du texte.

23. Y a-t-il des *ressources plus utiles que d'autres* pour aider à l'amélioration du rapport?

Oui Non

Lesquelles ?

Cliquez ou appuyez ici pour entrer du texte.

24. Que devriez-vous retenir pour améliorer ses résultats aux *examens de l'IB* et dans les *rapports*?

Cliquez ou appuyez ici pour entrer du texte.

25. Formulez des actions concrètes pour rédiger un meilleur rapport de laboratoire la prochaine fois.

Cliquez ou appuyez ici pour entrer du texte.

Annexe 27.

Questionnaire d'attribution causale (2)

Myrella Bergeron-Prévost



NOM DE L'ÉTUDIANT : Cliquez ou appuyez ici pour entrer du texte.

Titre du rapport :

Session :      1      2      3      4

## QUESTIONNAIRE D'ATTRIBUTION CAUSALE (QAT)

1 <sup>e</sup> SECTION - TOUT JUSTE AVANT LA RÉDACTION – INDIVIDUEL
---

*Consulter le QAT complété pour le premier rapport de laboratoire.*

26. Est-ce que vos forces dans la rédaction sont les mêmes depuis le début de la session ?      Oui    Non

Justifier : Cliquez ou appuyez ici pour entrer du texte.

27. Comment qualifie-tu ta préparation pour la rédaction de ce rapport de laboratoire?

bonne                      moyennement bonne                      pas vraiment bonne                      pas bonne du tout

28. À quoi peux-tu attribuer la qualité de ta préparation?

Cliquez ou appuyez ici pour entrer du texte.

29. Quelle note aimerais-tu obtenir pour ce rapport de laboratoire?

50% et moins	51 à 60%	61 à 70%
71 à 80%	81 à 90%	plus de 90%

**2<sup>e</sup> SECTION - APRÈS AVOIR TERMINÉ LA RÉDACTION - INDIVIDUEL**

30. Comment la rédaction s'est-elle déroulée, dans l'ensemble?

très bien                      bien                      plus ou moins bien                      pas vraiment bien

31. Qu'est-ce qui s'est bien passé? Justifier.

Cliquez ou appuyez ici pour entrer du texte.

32. Qu'est-ce qui s'est moins bien passé? Justifier.

Cliquez ou appuyez ici pour entrer du texte.

33. Quelle note crois-tu obtenir pour ce rapport de laboratoire?

50% et moins	51 à 60%	61 à 70%
71 à 80%	81 à 90%	plus de 90%

34. Quelle note crois-tu obtenir en biologie ?

50% et moins	51 à 60%	61 à 70%
71 à 80%	81 à 90%	plus de 90%



**3<sup>e</sup> SECTION - LORS DE LA RÉCEPTION DU RAPPORT CORRIGÉ – EN ÉQUIPE**

35. Y a-t-il des points à améliorer dans ce travail?

Cliquez ou appuyez ici pour entrer du texte.

36. Est-ce que certains des points à améliorer dans ce travail sont cités au #3 et/ou #9? Oui Non

Pourquoi?

Cliquez ou appuyez ici pour entrer du texte.

37. Y a-t-il des points forts dans ce travail?

Cliquez ou appuyez ici pour entrer du texte.

38. Est-ce que certains des points forts dans ce travail sont cités au #1 et/ou #5? Oui Non

Pourquoi?

Cliquez ou appuyez ici pour entrer du texte.

39. Identifier les commentaires de l'enseignant(e) à prioriser lors de la prochaine rédaction.

Cliquez ou appuyez ici pour entrer du texte.

40. Identifier les éléments qui ne sont toujours pas clairs (commentaires, critères de correction, etc.)

Cliquez ou appuyez ici pour entrer du texte.

## POSTUNIÈME SECTION – EN ÉQUIPE RECONSTITUÉE

Consultez les 3 premières sections de votre QAT individuellement et répondez aux questions suivantes en équipe.

41. Souhaitez-vous faire quelque chose de particulier en prévision de la prochaine rédaction?

oui                  non                  peut-être

42. Y a-t-il des éléments clés pour bien réussir un *travail en équipe*?

Oui Non

Lesquels?

Cliquez ou appuyez ici pour entrer du texte.

43. Cochez selon votre niveau de compréhension (clair ou pas clair) pour chacune des sections. Y a-t-il des stratégies à suggérer pour s'améliorer pour chacune de ces sections?

Sections des rapports	Clair	Pas clair	Stratégie(s) d'amélioration
<b>Introduction</b>			
Contexte théorique	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Question et hypothèse de recherche	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
<b>Schème expérimental</b>			
Variables ( indép et dép)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Facteurs (contrôlés ou non)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
<b>Discussion</b>			
Analyse des résultats	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Interprétation des résultats	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Critique de la méthode	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
<b>Conclusion</b>			
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
<b>Critères de correction</b>			
Investissement personnel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
<b>Autres, spécifier :</b>			

44. Y a-t-il des *sections* qui méritent d'être améliorées pour augmenter le résultat final?

Oui Non

Pourquoi?

Cliquez ou appuyez ici pour entrer du texte.

45. Y a-t-il des *sections* pour lesquelles votre niveau de compréhension a changé?

Oui Non

Pourquoi ?

Cliquez ou appuyez ici pour entrer du texte.

46. Que devriez-vous retenir pour améliorer ses résultats aux *examens de l'IB* et dans les *rapports*?

Cliquez ou appuyez ici pour entrer du texte.

47. Formulez de nouvelles actions concrètes pour rédiger une *Évaluation interne* à la prochaine session.

Cliquez ou appuyez ici pour entrer du texte.

\**Quel sujet/technique de laboratoire aimerais-tu personnellement explorer pour ton évaluation interne en biologie?*

Cliquez ou appuyez ici pour entrer du texte.

Annexe 28.

Questionnaire d'attribution causale

Élise Marcoux



**QAT pour les fiches d'activités (travail écrit fait à la maison) TEE**

	<b>Fiche 1</b> <b>Cours :</b> <b>Session :</b>	<b>Fiche 2</b> <b>Cours :</b> <b>Session :</b>	<b>Fiche 3</b> <b>Cours :</b> <b>Session :</b>
<b>QAT-Énoncé</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Te sens-tu prête à rédiger une fiche?</li> <li>2. Sur une échelle de 1 à 10?</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Te sens-tu prête à rédiger une fiche?</li> <li>2. Sur une échelle de 1 à 10?</li> <li>3. Avec quelle section de la fiche te sens-tu la plus confiante?</li> <li>4. Quelle section de la fiche t'embête le plus?</li> </ol> <p>Conseil : Relis ce que tu as écrit dans ton vieux <b>QAT-Correction</b> avant de commencer le travail</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Te sens-tu plus prête à rédiger une fiche qu'au début de la session?</li> <li>2. Sur une échelle de 1 à 10?</li> <li>3. Penses-tu que c'est utile pour une éducatrice de rédiger des fiches d'activités?</li> </ol> <p>Conseil : Relis ce que tu as écrit dans tes vieux <b>QAT-Correction</b> avant de commencer le travail</p>
<p><b>QAT-Remise</b></p> <p>En classe, lors de la remise d'une fiche :</p> <p>« Tu réponds pour toi, pas pour me faire plaisir »</p> <p>« C'est à toi que ça va servir »</p>	<p>Pour réaliser cette 1<sup>re</sup> fiche :</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Qu'est-ce que tu as fait pour rédiger cette fiche? (Nomme au moins une stratégie ou une façon de faire)</li> <li>2. Qu'est-ce qui s'est bien passé?</li> <li>3. Quelles sont les difficultés que tu as rencontrées?</li> <li>4. Sur quoi voudrais-tu que portent mes commentaires?</li> <li>5. En te référant à la grille d'évaluation, quelle note te donnerais-tu pour cette fiche?</li> </ol>	<p>Pour réaliser, cette 2<sup>e</sup> fiche :</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Qu'est-ce que tu as fait pour rédiger cette fiche? (Nomme au moins une stratégie)</li> <li>2. As-tu fait quelque chose de différent pour rédiger cette 2<sup>e</sup> fiche (par rapport à la 1<sup>re</sup> fiche)?</li> <li>3. Si oui, quoi? Et comment ça s'est passé?</li> <li>4. Sinon, es-tu satisfaite?</li> <li>5. Pour réaliser cette fiche, quelles sont les connaissances ou les ressources qui ont été utiles? Pourquoi?</li> </ol>	<p>Pour réaliser, cette 3<sup>e</sup> fiche :</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Qu'est-ce que tu as fait pour rédiger cette fiche? (Nomme au moins une stratégie)</li> <li>2. As-tu fait quelque chose de différent pour rédiger cette 3<sup>e</sup> fiche (par rapport à la 2<sup>e</sup> ou à la 3<sup>e</sup> fiche)?</li> <li>3. Si oui, quoi? Et comment ça s'est passé?</li> <li>4. Sinon, es-tu satisfaite?</li> <li>5. Pour réaliser cette fiche, quelles sont les connaissances ou les ressources qui ont été utiles? Pourquoi?</li> </ol>

		<p>6. Sur quoi voudrais-tu que portent mes commentaires, en particulier?</p> <p>7. En te référant à la grille d'évaluation, quelle note te donnerais-tu pour cette fiche?</p>	<p>6. Sur quoi voudrais-tu que portent mes commentaires, plus particulièrement?</p> <p>7. En te référant à la grille d'évaluation, quelle note te donnerais-tu pour cette fiche?</p>
<p><b>QAT-Correction</b></p> <p>« Assure-toi d'écrire des choses qui te seront utiles pour faire mieux »</p>	<p>1. Est-ce moins bien ou mieux réussi que tu ne l'avais prévu?</p> <p>beaucoup mieux réussi mieux réussi moins bien réussi beaucoup moins bien réussi</p> <p>2. À quoi peux-tu attribuer cette différence ou cette ressemblance avec ce que tu avais prévu?</p> <p>3. Pour rédiger la prochaine fiche, souhaites-tu changer quelque chose à ta façon de faire?</p> <p>Oui Non Peut-être</p> <p>a. Si oui, qu'est-ce que tu comptes essayer?</p> <p>b. Si non, qu'est-ce que tu feras de la même façon et pourquoi?</p>	<p>1. Est-ce moins bien ou mieux réussi que tu ne l'avais prévu?</p> <p>beaucoup mieux réussi mieux réussi moins bien réussi beaucoup moins bien réussi</p> <p>2. À quoi peux-tu attribuer cette différence ou cette ressemblance avec ce que tu avais prévu?</p> <p>3. As-tu moins bien ou mieux réussi que pour la 1<sup>re</sup> fiche?</p> <p>beaucoup mieux réussi mieux réussi moins bien réussi beaucoup moins bien réussi</p> <p>4. Comment expliques-tu ce résultat?</p> <p>5. Pour rédiger la prochaine fiche, souhaites-tu changer quelque chose à ta façon de faire?</p> <p>Oui Non Peut-être</p>	<p>1. Est-ce moins bien ou mieux réussi que tu ne l'avais prévu?</p> <p>beaucoup mieux réussi mieux réussi moins bien réussi beaucoup moins bien réussi</p> <p>2. À quoi peux-tu attribuer cette différence ou cette ressemblance avec ce que tu avais prévu?</p> <p>3. As-tu moins bien ou mieux réussi que pour la 2<sup>e</sup> fiche?</p> <p>beaucoup mieux réussi mieux réussi moins bien réussi beaucoup moins bien réussi</p> <p>4. Comment expliques-tu ce résultat?</p> <p>5. Pour rédiger des fiches d'activités dans les prochains cours de la série Jeux, souhaites-tu changer quelque chose dans ta façon de faire</p> <p>Oui Non</p>

		<p>a. Si oui, qu'est-ce que tu comptes essayer, concrètement?</p> <p>b. Si non, qu'est-ce que tu feras de la même façon et pourquoi?</p> <p>6. <i>Stratégie-fierte ou quelque chose que j'ai appris de mes collègues (à remplir après le QAT d'apprentissage)</i></p>	<p>Peut-être</p> <p>a. Si oui, qu'est-ce que tu comptes essayer concrètement?</p> <p>a. Si non, qu'est-ce que tu feras de la même façon et pourquoi?</p>
<b>QAT –Activité d'apprentissage</b>	Après l'écoute en classe de la correction orale, individuellement répondre aux questions du <b>QAT-Correction</b> (dans le portfolio)	Après l'écoute en classe de la correction orale ou écrite, répondre individuellement aux questions du <b>QAT-Correction</b> . Identifie une stratégie, une façon de faire qui te rend fière. En sous-groupe de 2 ou 3, partagez vos fiertes. Ajoute au moins une « stratégie-fierte » à ton <b>QAT-Correction</b>	Écoute des corrections orales à la maison et réponses à la maison.

Questions de pratique réflexive à ajouter dans le portfolio :

À la fin de la session ou au milieu de la série des cours Jeux ou au dernier cours de fin de compétence

1. Si tu compares tes travaux de début de session et ceux de fin de session, quels changements constates-tu ?
2. Qu'est-ce que tu as appris et appliqué, qui explique ta progression ?
3. Qu'est-ce qu'il te reste à améliorer, apprendre pour continuer de développer ta compétence à concevoir des activités éducatives pertinentes et à rédiger des fiches d'activités?





Annexe 29.

Questionnaire d'attribution causale

Valérie Montreuil



## Questionnaire d'attribution causale – Apprendre à apprendre

Nom :

### AVANT L'EXAMEN

1. Penses-tu qu'apprendre la matière à l'examen représentait un défi que tu peux relever?

\_\_\_\_\_ Si non, pourquoi? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

2. Considères-tu que la matière est en lien avec le travail d'adjoint(e) administratif(ve)?

\_\_\_\_\_ Si non, en quoi penses-tu que la matière à l'étude devrait être différente?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

3. Étais-tu motivé(e) pour étudier cette matière? \_\_\_\_\_

Pourquoi? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

4. En ce moment, crois-tu en tes capacités de réussir cet examen?

Très peu  Un peu  Assez  Énormément

À quoi attribues-tu ta réponse? \_\_\_\_\_

5. Qu'as-tu fait pour te préparer? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

### APRÈS L'EXAMEN

1. Comment s'est déroulé l'examen?

Très bien  Bien  Plus ou moins bien  Pas bien du tout

2. Si tu réussis cet examen, penses-tu que c'est parce que tu avais bien étudié et que tu te sentais capable de le réussir ou plutôt parce que l'examen était facile?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

3. Qu'est-ce qui s'est bien passé?

\_\_\_\_\_

Pourquoi? \_\_\_\_\_

Moins bien? \_\_\_\_\_

Pourquoi? \_\_\_\_\_

2. Crois-tu que ta stratégie d'étude a bien fonctionné? \_\_\_\_\_ Si non, pourquoi?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

3. Qu'aurais-tu pu faire autrement pour penser obtenir une meilleure note?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

4. Quelle note penses-tu obtenir en pourcentage ?

Moins de 50 %	<input type="checkbox"/>	Entre 71 % et 80 %	<input type="checkbox"/>
Entre 50 % et 60 %	<input type="checkbox"/>	Entre 81 % et 90 %	<input type="checkbox"/>
Entre 61 % et 70 %	<input type="checkbox"/>	Plus de 90 %	<input type="checkbox"/>

### APRÈS RÉCEPTION DE LA NOTE

1. Le résultat est-il comme tu l'avais espéré?

Encore mieux       Oui       Moins bien       Beaucoup moins bien

2. Si la note est différente de tes attentes, à quoi attribues-tu l'écart?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

3. Comprends-tu bien tes erreurs? \_\_\_\_\_ Si non, lesquelles ne comprends-tu pas?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

4. Si un examen similaire était à refaire, t'y prendrais-tu différemment pour étudier? \_\_\_\_\_  
Si oui, que ferais-tu différemment?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Annexe 30.

Questionnaire d'attribution causale

Marie-Pier Blanchard



NOM : \_\_\_\_\_

Session : \_\_\_\_\_

**AVANT L'EXAMEN**

**1- Auto-évaluation : Le contenu à l'étude**

Utilisez la grille ci-dessous pour évaluer votre degré d'atteinte des objectifs

1. Je comprends bien le contenu et je peux l'enseigner à un collègue de classe.
2. J'ai assimilé l'essentiel du contenu afin de l'utiliser à l'examen (recracher par cœur)
3. Certaines notions sont encore non comprises ou mal maîtrisées
4. J'éprouve des difficultés avec tout ce contenu

Objectifs	Auto-évaluation
Expliquer ce qu'est l'Anthropocène	
Définir et schématiser le géosystème planétaire	
Définir les sciences de l'environnement et décrire brièvement le rôle des écosystèmes dans la science de l'environnement.	
<b>1.1 Systèmes de valeurs de l'environnement</b>	
Évaluer les implications de deux systèmes de valeurs de l'environnement différents dans le contexte de questions environnementales données.	
Justifier, à l'aide d'exemples et de preuves, comment les influences historiques ont façonné le développement du mouvement environnemental moderne.	
<b>1.2 Systèmes et modèles</b>	
Construire un diagramme de système ou un modèle à partir d'un ensemble donné d'informations.	
Évaluer l'utilisation des modèles comme outils dans une situation donnée	
<b>1.4 Durabilité</b>	
Expliquer la relation entre capital naturel, revenu naturel et durabilité.	
Discuter de la valeur des services d'un écosystème à une société.	
Expliquer la relation entre les empreintes environnementales et la durabilité. <ul style="list-style-type: none"> <li>• Distinguer les pays très développés, les pays en développement et les pays moins avancés.</li> <li>• Distinguer surpopulation et surconsommation.</li> <li>• Décrire les trois principaux facteurs qui déterminent l'impact des êtres humains sur l'environnement.</li> </ul>	
Expliquer sont les événements qui ont entraîné une conscientisation et l'avènement du concept de développement durable. <ul style="list-style-type: none"> <li>• Qu'est-ce que le développement durable? Définir et expliquer.</li> <li>• Quels sont les principes et conditions préalables à l'application du DD</li> </ul>	
<b>1.5 Êtres humains et pollution</b>	
Mettre en évidence les différences concernant le problème de santé dans les PI et les PVD (PMA)	
Définir pollution et différencier les formes et les types de pollution.	

**2- Auto-Évaluation : Ma préparation**

Utilisez la grille ci-dessous pour évaluer vos habitudes de travail.

- |            |             |
|------------|-------------|
| 1. Jamais  | 3. Souvent  |
| 2. Parfois | 4. Toujours |

Préparation	Note
J'ai fait mes lectures	
J'ai fait mes lectures et j'ai répondu aux questions de lecture	
J'ai cherché les définitions des concepts	
J'ai attentivement écouté en classe	
J'ai participé activement en classe	
J'ai pris des notes en classe	
J'ai fait des fiches de révision	
J'ai étudié mes notes/fiches de révision	
J'ai fait des simulations de réponses pour la question à développement	
Autres exemples	

**3- J'ai préparé mon plan pour la question à développement**

- |                              |                              |
|------------------------------|------------------------------|
| <input type="checkbox"/> OUI | <input type="checkbox"/> NON |
|------------------------------|------------------------------|

**4- Ma préparation à l'examen est :**

- |  |                                    |
|--|------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Bonne             | <input type="checkbox"/> Pas bonne |
| <input type="checkbox"/> Moyennement bonne | <input type="checkbox"/> Absente   |

**JUSTE APRÈS L'EXAMEN****1- Comment s'est déroulée la première partie de l'examen?**

- |                                    |   |
|------------------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> Très bien | <input type="checkbox"/> Mal            |
| <input type="checkbox"/> Bien      | <input type="checkbox"/> Je ne sais pas |

**2- Qu'est-ce qui s'est bien passé?**


---



---



---



---



---



3- Qu'est-ce qui s'est moins bien passé?

---

---

---

---

---

4- Comment s'est déroulée la deuxième partie de l'examen?

- Très bien
- Bien

- Mal
- Je ne sais pas

5- Qu'est-ce qui s'est bien passé?

---

---

---

---

---

6- Qu'est-ce qui s'est moins bien passé?

---

---

---

---

---

7- Quelle note crois-tu obtenir?

- Entre 90 et 100
- Entre 80 et 89
- Entre 70 et 79

- Entre 60 et 69
- Entre 45 et 59
- Moins de 45

### À LA RÉCEPTION DE LA NOTE

1- Est-ce que la note obtenue correspond à ce que je pensais?

OUI

NON

Pourquoi? Comment expliques-tu cet écart?

---

---

---

Est-ce que j'ai bien compris les questions d'examen? Les mots consignes?

---

---

---

2- Est-ce que je suis satisfait-e?

OUI

NON

Pourquoi?

---

---

---

3- Est-ce que mon plan a été utile pour la rédaction de la question synthèse?

OUI

NON

Comment est-ce que je pourrais améliorer mon plan pour le prochain examen?

---

---

---

4- Comment puis-je optimiser mon étude (quelles stratégies est-ce que pourrais utiliser)?

---

---

---



