

# Pédagogie collégiale

Idées, recherches et pratiques pédagogiques en enseignement supérieur

## Dossier spécial

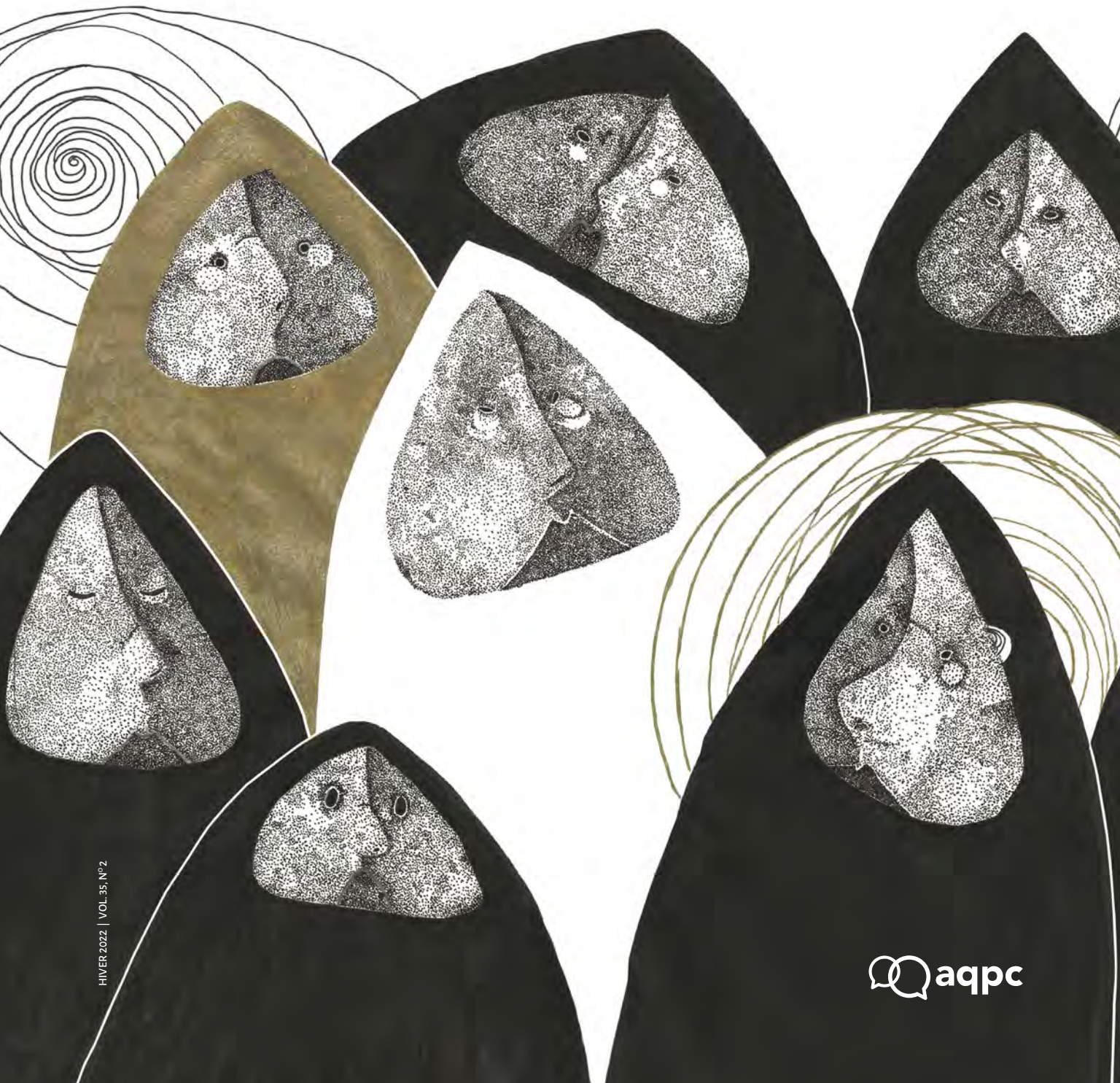
Paroles croisées sur l'inclusion  
et les biais cognitifs

## Le Worldchat.live

Et si on laissait parler  
les étudiants?

## Recherche en éducation

L'intérêt comme levier  
de motivation



# Une caisse adaptée à votre réalité

Nous sommes la seule institution financière réservée exclusivement au personnel qui compose le monde de l'éducation. Notre fine connaissance de ce milieu nous permet d'offrir un accompagnement personnalisé et une expertise adaptée aux différentes réalités de nos membres, quels que soient leurs projets.

## Notre offre

### Statut précaire

- Approbation de dossier hypothécaire (y compris les dossiers assurés)\*

### Statut permanent

- Régime enregistré d'épargne-retraite (REER) de l'Éducation avec retenue sur le salaire selon le centre de services scolaire
- Cours de préparation à la retraite en partenariat avec les associations de retraités
- Outils clé en main pour votre classe
- Fine connaissance du Régime de retraite des employés du gouvernement et des organismes publics (RREGOP) et des conditions de travail

### Retraités


- Notre équipe bénéficie d'une formation continue
- Planification de la retraite
- Gestion financière à la retraite

## Notre distinction


- Nous soutenons et contribuons au mieux-être économique et social du personnel du secteur de l'éducation par notre engagement dans le milieu
- Nous vous offrons la chance de participer à de multiples conférences, événements virtuels, colloques, concours et webinaires
- Notre approche est moderne et nous sommes présents pour vous, à chaque étape de votre vie

## Au plaisir de vous servir!

 /CaisseDeLEducation

 caisseeducation.ca

 vimeo

 cld@desjardins.com

 1 877 442-3382

\*Certaines conditions s'appliquent.

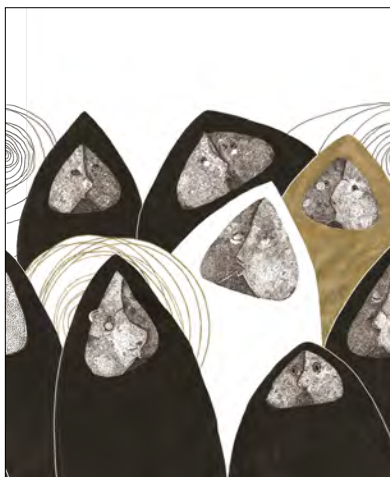
# Pédagogie collégiale

Idées, recherches et pratiques pédagogiques en enseignement supérieur

## Sommaire

Hiver 2022 | vol. 35, n° 2

*Pédagogie collégiale* est un trimestriel qui a pour mission de guider les interventions en matière de pédagogie collégiale en présentant une information riche et variée, d'alimenter les réflexions et échanges pédagogiques, et de promouvoir les pratiques novatrices en enseignement. La revue présente des articles rédigés par des acteurs du milieu de l'enseignement supérieur, surtout du collégial.



### Couverture

**Lea Job**, diplômée en design graphique au Cégep Marie-Victorin et en design à l'Université Concordia, propose une série d'illustrations sur le temps qui passe et les relations humaines qui se transforment. Ses réalisations s'enrichissent des expériences d'autrui, du regard que quiconque porte sur le monde, rendant ainsi les personnes indissociables de sa démarche.

### Éditorial

5 **Le pouvoir des mots**  
Anne-Marie Paquette

### Dossier | Paroles croisées sur l'inclusion et les biais cognitifs

#### Dialogue

7 **Pourquoi encore parler d'inclusion ?**  
Catherine Bélec et Emilie Doutreloux

#### Réflexion pédagogique

16 **Les biais cognitifs. Comment les interpréter pour mieux les comprendre**  
Éloïse Lorient-Noël, Anne Senterre et Marie-Pier Brousseau

#### Pratique partagée

23 **Et si on laissait parler les étudiants ? La conversation de fond comme outil pédagogique**  
Anne-Marie Lafortune

#### Recherche en éducation

34 **L'intérêt : levier de motivation au service de la persévérance**  
Annie Bradette et Isabelle Cabot

#### Collège et société

42 **Le pouvoir stupéfiant de la lecture !**  
Entretien avec Charles Prémont

#### Suggestions de lecture

48 **Les choix du comité de rédaction francophone**

## Une publication de l'Association québécoise de pédagogie collégiale

**Rédactrice en chef**  
Anne-Marie Paquette

**Comité de rédaction francophone**  
Catherine Bélec, Jean-Philippe Boucher,  
Nancy Chaput, Marie-Hélène Gagnon,  
Patrick Mainil, Carl Pedneault, Julie Roberge

**Comité de rédaction anglophone**  
Lee Anne Johnston, Patti Kingsmill, Heather Sorella

**Révision et correction**  
Cendrine Audet et Anne-Marie Paquette

**Design graphique et mise en page**  
Jade Pilon

**Collaborations pour les visuels**  
Lea Job, Jade Pilon, Freepik

**Impression**  
Nap-Art imprimeur

**Éditeur**  
 **aqpc**

**Éditeur délégué et directeur général de l'AQPC**  
Samuel Bernard

**Ventes publicitaires**  
info@aqpc.qc.ca

**Conseil d'administration**  
Nathalie Canuel, Marc-Antoine Charette, Lucie  
Forget, Christian Frenette, Marthe Giguère,  
Jessika Groleau, Catherine Talbot

Les articles de *Pédagogie collégiale* sont répertoriés dans l'index Repère. Une version PDF des articles publiés est disponible gratuitement dans l'archive ouverte du réseau collégial EDUQ.info du Centre de documentation collégiale (CDC). Les quatre plus récents numéros sont aussi offerts sous forme de publication numérique sur le site Web de l'AQPC. Nous encourageons ces modes d'accès, de préférence à la reproduction des textes. Nous autorisons cependant la reproduction avec mention de la source, dans la mesure où cette reproduction

est de qualité.

*Pédagogie collégiale* n'est pas une revue scientifique où les résultats de recherche sont validés par les pairs. Les comités de rédaction ont pour mandat de sélectionner des textes variés qui proposent des idées ou des résultats transférables et utiles à l'ensemble de la communauté collégiale. Les comités s'assurent notamment de l'actualité du thème, de la cohérence du propos et de la rigueur de l'argumentation des articles retenus. Nous accueillons les propositions de textes par courriel à revue@aqpc.qc.ca. Les normes de publication des articles sont présentées sur le site Web de l'AQPC.

La revue *Pédagogie collégiale* est conforme à la nouvelle orthographe. Les termes employés pour désigner des personnes sont pris au sens générique ; ils ont à la fois valeur d'un féminin et d'un masculin.

999, avenue Émile-Journault Est, bur. 214, Montréal  
(Québec) H2M 2E2

514 328-3805 | info@aqpc.qc.ca | aqpc.qc.ca

**Dépôt légal Bibliothèque et Archives Canada**  
ISSN 2818-7563



## S'abonner à la revue

Profiter d'un abonnement à *Pédagogie collégiale*, c'est recevoir chez soi, quatre fois par année, la version papier d'une revue incontournable pour les acteurs du milieu de l'enseignement supérieur.

Les tarifs annuels au Canada\* pour quatre numéros (incluant les taxes et la livraison) :

Individuel : 50 \$  
Institutionnel : 50 \$ par abonnement  
Un exemplaire : 15 \$

En devenant membre individuel de l'AQPC, vous bénéficiez automatiquement d'un abonnement à la version papier de la revue *Pédagogie collégiale* pour un an.

**aqpc.qc.ca/fr/abonnement**  
**514 328-3805**  
**info@aqpc.qc.ca**

\* Les tarifs hors Canada sont les mêmes, auxquels il faut ajouter les frais de port et de manutention. Des frais bancaires s'appliquent si la facture n'est pas acquittée par carte de crédit

# Ensemble, faisons rayonner le talent étudiant!

Vous souhaitez mettre en lumière des projets artistiques étudiants en utilisant notre revue comme moyen de diffusion?

*Pédagogie collégiale* est justement à la recherche de nouveaux visuels et encourage les jeunes créateurs du milieu collégial à proposer leurs illustrations et photographies.

Les étudiants peuvent déposer leur projet à l'adresse suivante :  
<https://www.aqpc.qc.ca/fr/soumission-images>

Pour plus d'informations : [info@aqpc.qc.ca](mailto:info@aqpc.qc.ca)

Alex Dupuis

Dissertation critique – 606-101-MQ

L'écrivaine Natasha Kanapé Fontaine s'intéresse à la question identitaire des peuples authctones dans plusieurs œuvres qu'elle a **publié** et particulièrement dans son poème intitulé *La réserve*.

Le portr  
mais s'o  
nous po  
du lexiq  
négativ

publiées

✓ Corriger ✕ Ignorer

**Fém. plur. - Publiées** s'accorde avec son COD **qu'** (mis pour **œuvres**) placé devant.

rique,  
ine part,  
e choix  
urnures  
art le

# Pour apprendre de ses erreurs.

Correcteur  
Dictionnaires  
Guides



Antidote  
[www.antidote.info](http://www.antidote.info)

# Le pouvoir des mots

Tantôt terrain de jeu, tantôt terrain miné, la langue accompagne et reflète les changements sociaux. Alors que des mots sont mis au rancart, voire bannis, d'autres émergent et se taillent une place dans l'usage courant : déconsommation, transidentité, covid<sup>1</sup> (au sens générique et avec une minuscule, rien de moins !). La langue est vivante, elle évolue, elle se transforme au gré des évènements ou des ruptures qui modifient les sociétés.

Les débats linguistiques qui ont cours actuellement sont foisonnants, mais aussi clivants. Même si elle est discutée depuis un long moment déjà, la question de l'écriture inclusive en est une qui continue de faire rage dans la francophonie. S'il y a quelques consensus – pensons notamment à la féminisation des titres (professeure, chercheuse, autrice) implantée au Québec depuis les années 1970 (40 ans avant son apparition en France !) –, il y a aussi des affrontements, parfois brutaux.

Au nombre de ceux-ci, les enjeux sur la visibilité des femmes et des personnes non binaires dans la langue française. On peut alors penser aux doublets complets (ex. : étudiant et étudiante), aux doublets abrégés avec point médian (ex. : les professeur-es, les étudiant-es) ou au controversé pronom « iel » qui heurtent bien des sensibilités. Si ces stratégies alourdissent le style et représentent un défi supplémentaire pour les personnes avec des difficultés de lecture, elles soulignent également à grands traits que le masculin ne l'emporte pas forcément sur le féminin<sup>2</sup>, pas sur le plan linguistique du moins.

Bien que l'écriture inclusive attise les passions, ses principes et ses codes se taillent une place de plus en plus visible et audible dans le milieu de l'enseignement supérieur, parce qu'ils contribuent réellement, quoi que l'on puisse en penser, au travail sur l'inclusion. Des directives sont instaurées au sein des établissements collégiaux et universitaires, des guides et des aide-mémoires sont mis à la disposition des personnes désirant opter pour une forme de communication plus inclusive.

D'un autre point de vue, à quoi bon mettre du temps et de l'énergie sur la communication inclusive alors que des défis plus importants et pressants frappent le milieu de l'éducation et de l'enseignement supérieur ? Une partie de la réponse se trouve dans le fait que la langue permet à

l'individu de s'inscrire dans une réalité sociale. « C'est par la langue que l'individu s'affirme en tant que personne, qu'il extériorise la réalité qui l'habite et intériorise celle qui l'entoure<sup>3</sup>. » Suivant cette logique, comment « être » sans les mots qui nous caractérisent ? Comment se projeter dans une réalité, un métier, un statut s'il n'y a pas de mots pour s'y représenter ? Bien sûr, les questions relatives à la langue sont en partie politiques et soumises à des jeux de pouvoir, mais il ne faut pas perdre de vue que la langue est aussi un jalon culturel et identitaire important.

Pour l'autre partie de la réponse, elle dépend des principes et priorités de chaque personne. À la question « pourquoi consacrer de l'énergie à la communication inclusive ? », je répondrais tout simplement qu'on ne peut, selon moi, exprimer de nouvelles idées et taire les mots qui les nomment. D'un point de vue praticopratic, je dirais aussi que l'on peut très bien « marcher et mâcher de la gomme en même temps » !

Pourquoi parler d'écriture inclusive dans cet édito de *Pédagogie collégiale* ? Parce que cette réflexion, bien qu'elle déborde du cadre strictement collégial, a de toute évidence une incidence sur celui-ci, mais aussi parce que nous vous proposons dans ce numéro une série d'articles sur l'inclusion... rédigés en écriture inclusive ! Également, parce que quand on y regarde de plus près, le *pouvoir des mots* – qu'ils soient écrits, dits ou lus – est un thème transversal à plusieurs articles publiés dans ces pages. —

<sup>1</sup> Le lectorat avide peut consulter les nouveaux mots, sens et expressions du *Petit Robert 2022* [https://www.lerobert.com/mots-nouveaux-petit-robert.html].

<sup>2</sup> La règle voulant que « le masculin l'emporte sur le féminin » est par ailleurs relativement récente. Elle a été proclamée au 18<sup>e</sup> siècle. Avant cela, la place faite aux femmes dans la langue française était bien plus égalitaire qu'elle ne l'est aujourd'hui.

<sup>3</sup> GAUVIN, L. « La construction langagière, identitaire et culturelle : un cadre conceptuel pour l'école francophone en milieu minoritaire », *Cahiers franco-canadiens de l'Ouest*, vol. 21, n° 1-2, 2009, p. 92 [https://doi.org/10.7202/045325ar].



**Anne-Marie Paquette**  
Rédactrice en chef, *Pédagogie collégiale*  
revue@aqpc.qc.ca

# Paroles croisées sur l'inclusion et les biais cognitifs

***Pédagogie collégiale* propose une série d'articles qui se penchent sur les défis de l'inclusion au collégial et les moyens de soutenir une pratique enseignante plus inclusive. Un dialogue poussé entre deux pédagogues vient d'abord situer l'éducation collégiale dans la mouvance sociale élargie de l'équité, de la diversité et de l'inclusion, puis les réflexions de trois étudiantes cochercheuses au collégial sur l'importance d'interpréter les biais cognitifs constituent une invitation directe à porter un regard neuf sur l'inclusion.**

Consciente et sensible face à la portée de certains choix linguistiques, *Pédagogie collégiale* a opté pour une écriture inclusive dans le cadre singulier de cette série d'articles. Le contraire aurait été, selon nous, maladroit. Il n'est toutefois pas si aisé de pratiquer cette forme d'écriture. Alors que certain-es y verront un alourdissement stylistique, d'autres auront l'impression que c'est un petit pas dans la bonne direction. Quoi que vous y voyiez, nous aimerions sincèrement vous entendre à ce sujet.

Écrivez-nous à [revue@aqpc.qc.ca](mailto:revue@aqpc.qc.ca).

# Pourquoi encore parler d'inclusion ?

**Catherine Bélec** est chercheuse et professeure de littérature au Cégep Gérald-Godin; elle est également membre du comité de rédaction de *Pédagogie collégiale*.

**Emilie Doutreloux** est conseillère pédagogique au Cégep de l'Outaouais ainsi que chargée de cours à l'Université de Sherbrooke.

**Emilie Doutreloux a commencé sa carrière en travaillant comme intervenante sociale auprès de personnes réfugiées dans des organismes communautaires et aussi au Cégep de Sherbrooke. Inspirées de ces rencontres fondatrices, ses recherches doctorales traitent justement des obstacles vécus par les personnes allophones issues de l'immigration récente à la formation collégiale. Elle a aussi été gestionnaire au Centre d'apprentissage interculturel avant de retourner à ses premiers amours en intégrant l'équipe pédagogique du Cégep de l'Outaouais il y a plus de 10 ans. Elle a récemment obtenu une importante subvention de recherche du Conseil de recherche en sciences naturelles et en génie du Canada (CRSNG) pour renforcer les capacités de son établissement en matière d'équité, de diversité et d'inclusion (EDI).**

**L'équité, la diversité et l'inclusion sont en voie de devenir des concepts galvaudés en éducation. Surutilisés, on les insère dans nos expressions quotidiennes ou nos plans stratégiques sans plus vérifier leur portée. J'ai choisi de m'entretenir avec Emilie pour mieux cerner leur implication et leur pertinence en éducation.**

**Catherine Bélec** — Le regard de notre société se porte de plus en plus souvent sur des sujets comme le racisme systémique, l'inclusion, le multiculturalisme, les sujets délicats... En tant qu'individu, je suis sensible à tout ce « brassage » social. Ça m'interpelle, ça m'encourage, aussi, de voir cette volonté d'agir et de rendre le monde plus juste... un peu comme un éveil social. Toi, Emilie, qui connais bien le sujet, comment vois-tu la situation actuelle? Qu'est-ce qui est, d'après toi, à l'origine de tous ces sujets de réflexions sociales? Est-ce juste de dire qu'on arrive enfin à un point où on parvient à voir les problèmes qui existaient déjà depuis longtemps?

**Emilie Doutreloux** — Je pense qu'on arrive à un moment attendu depuis des décennies par un bon nombre de personnes. Les expériences de racisme, de discrimination et de manque de diversité entraînant des injustices qui perdurent dans le temps sont soulignées depuis des lustres par les groupes marginalisés et leurs alliés. On n'a qu'à penser aux mouvements pour la reconnaissance des droits des personnes autochtones, des personnes noires ou des femmes. Au fond, ce qui est remis en question dans ces luttes, ce sont les modes de fonctionnement et de pensées homogènes réfléchis par la majorité dominante : un phénomène qui entraîne la création d'un système normatif qui devient vite oppressif pour les personnes qui n'entrent pas dans le cadre défini. Ça n'a rien de nouveau. Ce qui est nouveau, en revanche, c'est qu'on semble avoir atteint une masse critique qui permet une augmentation de la reconnaissance de ce problème. C'est la reconnaissance qui, elle, est nouvelle. C'est comme si toutes les expériences héritées ou vécues par des individus ou des groupes d'individus qui se sentent souvent exclus des prises de décision étaient enfin entendues et reconnues dans le discours public ; comme si leur point de vue, leurs intérêts et leur voix

existaient et prenaient enfin de la valeur dans le contexte actuel. Dans cette optique-là, tous les sujets que tu évoques ne viennent pas d'un problème, au contraire, mais plutôt, selon moi, du fait qu'on vit un moment historique.

**CB** — Oui, c'est aussi un peu l'impression que j'ai... Ça redonne espoir! Mais en même temps, je dois avouer, en tant que prof qui se considère, objectivement, comme faisant partie de la « majorité dominante », que la situation est à la fois assez inconfortable. Je me dis que c'est correct – pour une fois, justement, que ce serait la majorité dominante qui serait incommodée, ce ne serait que justice! Mais bon, je voudrais contribuer à tout ça, mais je me demande toujours si je ne risque pas de dire ou de faire quelque chose de maladroite; je me pose des questions sur mes biais inconscients, sur mon rôle, en tant que professeure au collégial, dans cette mouvance sociale. De quelle façon l'éducation collégiale s'insère-t-elle dans celle-ci, d'après toi?

**ED** — Le collégial, au fond, est une microsociété qui est l'écho de la société en général : c'est bien documenté que les injustices présentes dans la société se retrouvent sur les bancs d'école, même à l'enseignement supérieur. Cette microsociété est incarnée par les personnes qui y évoluent : membres du personnel et de la communauté étudiante. D'un autre côté, on voit aussi une reconnaissance grandissante de la responsabilité des collèves à se doter de cadres afin d'identifier et d'éradiquer certaines pratiques inacceptables mises à jour au cours des dernières années. On a moins peur de parler d'oppression et de sujets autrefois tabous. L'obligation qu'ont eue les cégeps, il y a peu, de se doter de politiques pour prévenir et combattre les violences à caractère sexuel, est un indicateur de cela. On pressent que le sujet des prochaines politiques sera celui de la diversité, de l'équité et de l'inclusion.



Mention de source : Lea Job

**CB — Je comprends qu'il est important de considérer les injustices que les groupes minoritaires vivent si l'on veut aller, éventuellement, vers une société plus juste. Mais comment mettre ça en œuvre en éducation? Quand j'essaie d'en parler à différentes personnes, je suis toujours un peu sur mes gardes : certaines en sont au même point que moi, mais d'autres sont plus hésitantes. Certaines sont même un peu sceptiques : « Au collégial, les étudiants et les étudiantes ont déjà les mêmes droits... on enseigne à tous et toutes et on les évalue de la même manière ». Toujours selon ces personnes, le collégial est déjà dans un modèle inclusif. Qu'est-ce que tu répondrais, toi, à quelqu'un qui te dirait ça ?**

**ED —** Pour répondre à cette question, je pense qu'il faut commencer par définir ce qu'on entend par *inclusion*. La façon de formuler la question « est-ce qu'on n'est pas déjà dans un modèle inclusif » sous-entend que la qualité de l'inclusion peut être jugée par ce qui est mis en place pour l'assurer. Je dirais que c'est un glissement d'interprétation. Ça revient à dire que la qualité de l'inclusion dans un milieu peut être jugée par ce qui est la cause ou par ce qui l'empêche, alors que la qualité de l'inclusion devrait reposer sur le résultat de ces mesures. Et le résultat attendu, c'est en fait un sentiment ; c'est le fait d'arriver à faire sentir à quiconque qu'il peut être authentique, qu'il est accepté avec toutes ses identités. C'est d'arriver à instaurer un climat qui va permettre à tout un chacun d'être à l'aise lorsque vient le moment d'exprimer ses idées et points de vue, tant à la cafétéria qu'en salle de classe. Ce sentiment d'être à l'aise va faire en sorte que les individus vont se sentir respectés, épanouis, interreliés et en sécurité. C'est donc un but vers lequel on va tendre pour nos étudiants et étudiantes, tant dans une perspective d'émancipation ou de bienveillance sociale que dans une perspective éducationnelle.

Par ailleurs, je pense qu'il faut se questionner sur les personnes qui sont les meilleurs juges de cette inclusion. Est-ce que celles ayant une autorité dans un système sont vraiment en posture de juger du sentiment d'inclusion vécu par autrui? Quand on y songe un peu, je pense qu'on en vient logiquement à reconnaître que ce sont elles qui sont les meilleurs juges du degré d'inclusion d'un milieu. Au Cégep de l'Outaouais, on a justement fait une enquête en 2021 pour avoir une idée de l'expérience étudiante en matière d'EDI. Le portrait général montre qu'environ 70 % de la population estudiantine ressent un sentiment d'inclusion. Mais quand on raffine les

données – et comme les questions d'inclusion visent les minorités, il faut absolument le faire –, on voit apparaître plusieurs groupes qui ne ressentent pas, dans certaines circonstances, ce sentiment d'inclusion. Par exemple, les personnes autochtones relèvent que le matériel scolaire ou le contenu des cours ne valorisent pas et ne tiennent pas compte de leur réalité ; les personnes de la communauté LGBTQ2+ ne se sentent pas accueillies ou respectées dans leur milieu, voire s'y sentent discriminées ; les personnes des minorités visibles et religieuses ainsi que les personnes non binaires perçoivent ne pas avoir les mêmes chances que les autres de réussir leurs stages ; les personnes en situation de handicap sentent que leurs forces ne sont pas valorisées ; et ainsi de suite. Donc, est-ce que le milieu collégial est sensible à la question de la diversité et tente de plus en plus de considérer les groupes minoritaires? Oui, bien sûr. Est-ce qu'on parvient à faire ressentir un sentiment d'inclusion aux groupes minoritaires, ce qui nous permettrait d'affirmer qu'on est dans un système inclusif? La réponse est non.

**CB — En même temps, on pourrait dire que le collégial n'a jamais été inclusif. L'enseignement supérieur, traditionnellement, ce n'était pas pour tout le monde. On le voit bien dans les données de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) : l'enseignement supérieur attire de plus en plus, avec un bond de 9 % de diplômés du supérieur en moyenne pour les pays de l'OCDE entre 2008 et 2018. Mais qu'en est-il sur les plans qualitatif et humain? Cette progression pourra-t-elle s'inscrire dans la durée si le modèle des études supérieures reste le même ?**

**ED —** Le modèle collégial s'est édifié sur des principes de démocratisation de l'enseignement supérieur et d'égalité des chances. Les travaux fondateurs de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec (Commission Parent) sont éloquentes à cet égard. Grâce à ce modèle inclusif, de nombreuses personnes jadis exclues de l'enseignement supérieur, notamment les femmes, les francophones et les personnes appauvries, sont maintenant diplômées au collégial. Malgré cela, tout n'est pas réglé. Dans l'ouvrage collectif *Lenvers du décor : Massification de l'enseignement supérieur et justice sociale*, paru en 2017, le collectif de chercheuses et chercheurs soutient que les inégalités d'accès vis-à-vis l'école, anciennement présentes dès la fin du primaire, sont maintenant aux portes de l'enseignement supérieur, et ce, malgré tout ce qu'on a pu mettre en place dans nos établissements d'enseignement.

**CB — Je pense qu'il est compréhensible que l'inclusion soit encore un défi dans le milieu. Ça brasse beaucoup de choses, nous force à remettre en question plusieurs lieux communs, nos vues traditionnelles.**

**ED —** Oui, en effet. D'ailleurs, les données recueillies sur l'expérience vécue au collégial par la population étudiante sont une chose... mais qu'en est-il des personnes qui ont tenté d'accéder aux études collégiales, mais n'y sont pas parvenues? J'ai eu l'occasion d'étudier la question dans mon parcours doctoral. J'ai recensé qu'il était plus facile pour une personne issue de l'immigration récente d'être admise à l'université ou à la formation professionnelle que dans un programme d'études collégiales. Les tests de classement de langue, les reconnaissances de diplômes et le manque de clarté dans les processus d'admission sont de vrais obstacles pour ces personnes. Potvin et Leclercq, dans leurs travaux, soulignent que cela va souvent les forcer à se retrancher dans l'éducation des adultes, à savoir la formation professionnelle courte, les éloignant ainsi des parcours offerts aux études collégiales<sup>1</sup>. Quand on ajoute ces considérations aux perceptions de la population étudiante que j'ai mentionnées plus tôt, je pense qu'on peut affirmer que le collégial a encore du pain sur la planche. Cela dit, je pense que l'on tend de plus en plus vers cette voie.

**CB — C'est vrai que dans les discours, on voit une grande ouverture à la diversité... mais quand on pousse la discussion, j'ai parfois l'impression que tout le monde n'a pas vraiment la même vision de l'inclusion. Est-ce que je me trompe en disant qu'il y a en fait différentes postures que l'on peut adopter face à l'inclusion de la diversité?**

**ED —** Pour répondre à cela, je pense qu'il faut définir d'abord, un peu comme pour l'inclusion, ce qu'on entend par *diversité*. La diversité réfère à l'ensemble des variations pouvant exister au sein des populations, notamment en fonction de l'âge, de la culture, de la race, de la scolarité, du handicap, du genre, du statut d'immigration<sup>2</sup>. Pour tendre vers l'inclusion, le point d'arrivée, il faut bien évidemment se rendre compte de la diversité existante. C'est un premier pas essentiel. Ensuite, il faut savoir que l'inclusion est constituée de plusieurs dimensions. Et, en effet, un individu peut adhérer davantage à certaines de ces dimensions qu'à d'autres – ce qui peut donner cette impression que tous et toutes n'ont pas la même posture face à l'inclusion, même si on se considère comme inclusif. Pour clarifier les choses, il peut être pertinent de mentionner que les

différentes dimensions de l'inclusion découlent de différents modèles qui, eux, impliquent des rapports singuliers à la diversité. Parmi ceux-ci, on retrouve les modèles *interculturel*, *multiculturel* et *antiraciste*. Ce peut donc effectivement être un questionnement à se poser, comme individu : Mes représentations m'orientent-elles vers une dimension particulière de l'inclusion? Mes gestes et actions s'apparentent à quel modèle? Et, surtout, vers quel modèle est-ce que je voudrais tendre?

Selon Magnan et son équipe de travail, l'interculturel vise la contribution des différences à un projet qu'ils qualifient de « collectif élargi », soit celui d'un groupe majoritaire<sup>3</sup>. L'inclusion a gardé de ce modèle une volonté de travailler pour un projet commun. Par contre, elle s'éloigne de l'interculturel en repoussant l'idée que ce projet appartient à un groupe majoritaire ; à cet égard, elle rejoint plutôt le modèle multiculturel de Kymlicka, W. et Savidan<sup>4</sup>, qui proposent que ce modèle se caractérise par sa reconnaissance de la multiplicité des affiliations identitaires : nations fondatrices, nations autochtones ou nations issues de l'immigration. Il consiste essentiellement à assurer la promotion et la valorisation des différences identitaires et l'égalité des groupes. L'inclusion a gardé de ce modèle la perception que le « commun » n'est pas le propre de la majorité, mais de l'ensemble de la diversité – un peu comme une courtepointe qui permet de former un ensemble harmonieux. Le modèle antiraciste, lui, propose des approches pédagogiques transformatives, axées sur

<sup>1</sup> Voir à ce sujet POTVIN, M. et J.-B. LECLERCQ « Facteurs affectant la trajectoire scolaire des jeunes de 16-24 ans issus de l'immigration en formation générale des adultes », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 40, n° 2, p. 309-349.

<sup>2</sup> Selon le GOUVERNEMENT DU CANADA. *Plan ministériel de Femmes et égalité des genres Canada* (FEGC), 2020-2021.

<sup>3</sup> Emilie Doutrouloux fait ici référence à MAGNAN, M.-O. et collab. « Le leadership "inclusif" en contexte pluriethnique montréalais », dans F. KANOUTÉ et J. CHARRETTE (dir.), *La diversité ethnoculturelle dans le contexte scolaire québécois : pratiquer le vivre-ensemble*, Montréal, Canada, Les Presses de l'Université de Montréal, 2018, p. 91-111.

<sup>4</sup> Emilie Doutrouloux renvoie dans ce cas-ci aux travaux de KYMLICKA, W. et P. SAVIDAN. *La citoyenneté multiculturelle : une théorie libérale du droit des minorités*, Montréal, La découverte, Boréal, 2001.

le renforcement de l'autonomie et de l'empowerment des groupes opprimés ou minoritaires. Il vise à déconstruire les effets de la discrimination systémique sur les groupes spécifiques. L'intention de reconnaissance des injustices de l'inclusion ainsi que les gestes proactifs qu'elles préconisent découlent de ce modèle. Ainsi, un individu peut se rendre compte que son rapport à la diversité se place peut-être dans une posture liée davantage à un modèle qu'à un autre. L'individu qui se perçoit comme très ouvert aux différences et qui croit que celles-ci sont riches pour la société pourrait se demander s'il pose des gestes qui sont en cohérence avec cette posture – parvient-il à promouvoir la différence, par exemple – et se fixer comme objectif d'être davantage proactif, à l'image de ce que propose le modèle antiraciste. Personnellement, je crois que considérer l'inclusion sans sa dimension antiraciste serait futile : un peu comme s'attarder aux symptômes des injustices sans traiter la problématique à sa source. En réfléchissant aux orientations de notre vision de l'inclusion dans une perspective critique et en envisageant les dimensions des autres modèles dont découlent l'inclusion et qui nous offrent, chacun, des pistes pour approfondir notre compréhension de la question, on peut arriver à comprendre où on se situe et où on souhaite aller. Cette clarification a aussi l'avantage de permettre de faciliter la discussion qui, elle, permet de mener à des actions !

**CB — Ça, c'est la grande question : qu'est-ce qu'on peut faire, concrètement, d'un point de vue pédagogique, pour aller dans le sens des principes de l'EDI ?**

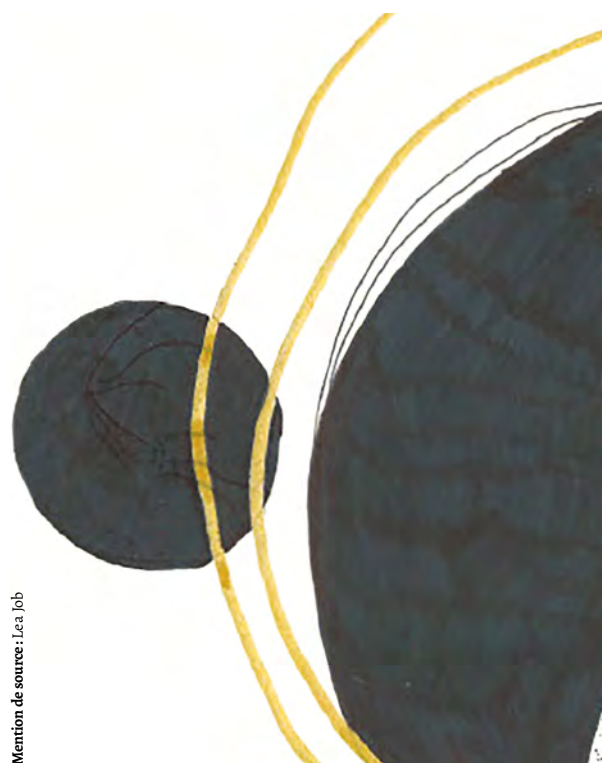
**ED —** Eh bien, rappelons-nous que le point d'arrivée, c'est l'inclusion, alors que le point de départ, c'est la reconnaissance de la diversité. Le premier pas, pédagogiquement, est donc de trouver des moyens de connaître la composition de ses groupes. Que ce soit à travers un questionnaire conçu par le corps professoral ou la consultation des données issues d'une étude menée par son établissement, il faut s'intéresser à la diversité, connaître l'existence des groupes minoritaires des étudiantes et des étudiants auxquels on enseigne et les enjeux respectifs auxquels ils font face.

**CB — Il faut connaître cela, mais aussi s'en soucier plutôt que de repousser cette différence comme une donnée qui ne nous concerne pas.**

**ED —** Exactement. Une fois là, plusieurs voies sont possibles pour avancer vers l'inclusion. L'équité en est une.

**CB — C'est-à-dire ? Là, j'imagine que la distinction entre l'équité et la notion d'égalité est importante... Quand tu dis que l'équité est une voie pour être plus inclusif, je suppose que tu ne veux pas simplement dire que le personnel enseignant doit s'assurer de ne pas favoriser ou défavoriser personne, n'est-ce pas ?**

**ED —** L'inclusion tient compte des causes et des effets des inégalités qui sont présentes dans la société. Dans ce contexte, l'équité consiste à distribuer selon les besoins liés aux causes et effets de ces inégalités. Donc, lorsqu'un ou une pédagogue dit que tous ses étudiants et étudiantes reçoivent un traitement équitable parce qu'identique, dans une perspective inclusive, c'est une erreur : dans un contexte où l'on considère la diversité et où, donc, on reconnaît une diversité de parcours et de besoins, donner un traitement égal à tous va littéralement à l'encontre de la notion d'équité. Pour donner un exemple, un professeur qui accepte qu'une personne allophone ait droit à un dictionnaire de traduction durant un examen, bien que ses collègues de classe n'aient pas droit au dictionnaire, agit de manière équitable, puisqu'il rééquilibre les chances pour cette personne en fonction de l'obstacle que sa particularité linguistique pose dans le contexte de l'évaluation.



Mention de source : Lea Job

**CB** — Est-ce que ce n'est pas un exemple d'accommodement, un peu comme ce qu'on offre aux étudiants et étudiantes qui ont des troubles d'apprentissage ? Je ne suis pas certaine que je sois en mesure, comme professeure, de juger des accommodements auxquels ils et elles ont droit ou non dans une perspective d'équité... je ne suis même pas certaine que j'aie le droit d'accorder ceux-ci selon mon bon vouloir !

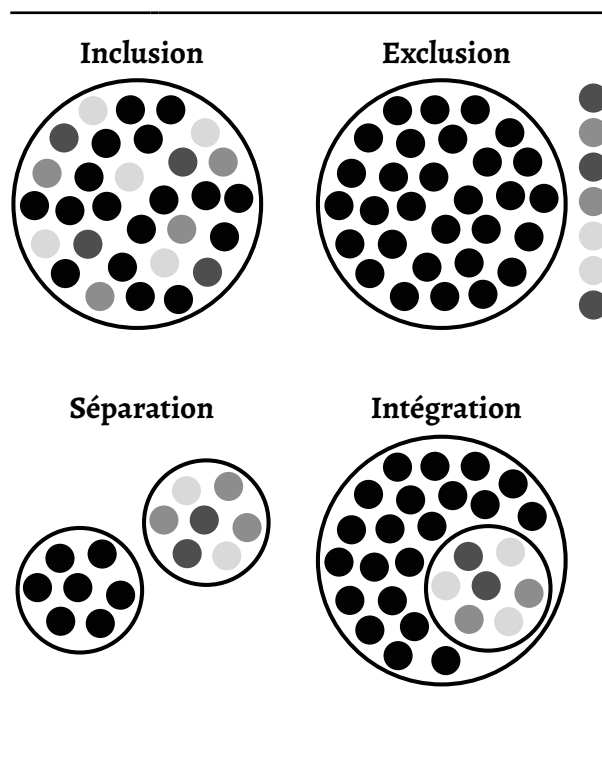
**ED** — Laisser le droit à un dictionnaire de traduction, je ne sais pas si ça relève vraiment d'un accommodement. La notion d'accommodement implique un compromis, et un compromis implique une concession mutuelle. Le fait qu'une personne ait droit à un dictionnaire de traduction n'enlèvera rien au personnel enseignant ou à la communauté étudiante. Prenons un autre exemple : un étudiant qui a un trouble de l'attention à qui l'on propose de s'isoler dans un autre local pour se couper du bruit. La manière dont on va l'aider sera un accommodement parce qu'on va aménager une pratique ou une règle générale de fonctionnement pour une personne qui se trouve dans une situation désavantageuse. On choisira d'investir des ressources pour lui offrir ce local, engager une personne pour faire la surveillance, etc. Mais imaginons que l'on choisisse de simplement offrir des mesures universelles plutôt que des accommodements à la pièce et que l'on propose, par exemple, la possibilité d'emprunter un casque antibruit ou un panneau pour s'isoler des distractions à toutes les personnes qui en sentent le besoin. Parce que, ne l'oublions pas, puisque l'on parle des étudiants et étudiantes ayant un trouble d'apprentissage : ce ne sont pas tous les individus de la population étudiante qui ont les moyens ou les ressources pour obtenir un diagnostic et donc recevoir des services adaptés. En mettant en place de pareilles mesures, on pourrait quitter la structure de *séparation* où l'on maintient à l'écart ces personnes pour aller vers l'inclusion.

**CB** — Ouf, je m'y perds... Bon, l'exclusion, c'est clair. La séparation, on met à part, ça va. Mais l'intégration et l'inclusion... par exemple, dans ton dernier exemple, est-ce que la notion d'intégration et celle d'inclusion ne sont pas équivalentes ?

**ED** — Oui et non... *L'intégration* impliquerait d'accepter que les individus identifiés comme différents de l'ensemble – dans l'exemple mentionné, les étudiants et étudiantes ayant un trouble d'apprentissage – aient un traitement équitable en ayant droit à des coquilles antibruits. *L'inclusion* vise un

vivre-ensemble où tout le monde se sent considéré. Dans ce cas, ce serait en proposant des mesures universelles, soit des coquilles pour tous ceux et celles qui en ressentent le besoin, qu'on y parviendrait. Prenons un autre exemple : admettons qu'on veut poser des gestes pour augmenter le sentiment d'appartenance et la persévérance scolaire des personnes autochtones des établissements collégiaux. Si on est dans le paradigme de l'intégration, on va leur souhaiter la bienvenue et leur faire visiter le cégep en s'assurant qu'elles comprennent bien les règles en vigueur ; bref, on les accepte dans un cadre auquel elles doivent s'adapter. Si on est dans l'inclusion, on pourrait décider d'installer une signalisation en langue autochtone ; dans ce cas, c'est le cadre qu'on va tenter d'adapter aux personnes.

**Figure 1** Distinction entre l'inclusion, l'exclusion, la séparation et l'intégration



**CB** — Mais est-ce qu'on rend véritablement service à la communauté étudiante en faisant ça ? Après tout, ça ne fonctionne pas comme ça dans le monde extérieur. Ce sont les individus qui doivent s'adapter à leur milieu, pas le contraire. Non ?

**ED** — Je pense que ça dépend de la manière dont on voit notre rôle et surtout, le rôle du collégial. Dans une perspective d'inclusion, les individus perçoivent que c'est leur responsabilité de s'engager à repérer et corriger les injustices et iniquités – et que ce devoir surpasse de loin celui de respecter des normes. On entend souvent parler, quand on aborde le sujet des individus ou groupes d'individus susceptibles de vivre de la discrimination, de la notion de résilience. Dans le discours actuel, la résilience est connotée positivement comme un atout, une force. Mais je pense qu'il faut se rappeler que la notion de résilience est également liée à des épreuves. Si un individu se heurte à des structures trop rigides et qu'il doit s'y prendre à trois reprises pour comprendre et respecter les codes, est-ce vraiment une bonne chose? Comme microsociété, est-ce que le collégial peut véritablement se laver les mains des épreuves qu'on fait endurer à des individus uniquement parce que ces derniers ne cadrent pas avec les structures actuelles? Est-ce que ce n'est pas notre devoir de reconnaître que certaines pratiques sont discriminatoires et de tenter d'assouplir ce qui est trop rigide – puisque nous avons le pouvoir de le faire? Je pense que le rôle fondamental de l'éducation, et donc du collégial, est de faire avancer la société, pas seulement de préparer des individus à s'adapter à celle-ci. Nos étudiants et étudiantes d'aujourd'hui, ce sont eux, la société de demain. On fait partie de l'histoire et on a un rôle à jouer dans celle-ci. On ne doit pas s'arrêter à ce qui est possible actuellement. Par exemple, doit-on refuser une étudiante qui souhaiterait s'inscrire dans un programme d'inhalothérapie parce qu'elle est muette? Sous prétexte que les milieux ne l'accepteront pas? Il suffit peut-être d'en avoir une dans un hôpital pour se rendre compte que c'est possible. Ce « possible-là », qui pourrait prendre tellement de formes, c'est peut-être nos étudiantes et étudiants actuels. À nous de leur donner l'occasion de changer les choses dans cette société qui est aussi la leur.

**CB** — **Oui... Vu comme ça. Ça demeure difficile, comme membre du corps professoral, de voir une étudiante sur une voie qui risque de ne déboucher sur rien. Mais en même temps, il a fallu l'échec et le refus de combien de femmes avant de voir la première femme médecin, ou astronaute, ou ingénieure? En y réfléchissant, c'est peut-être un peu paternaliste de vouloir dire à une personne ce qu'elle est en mesure de faire ou non. Dans ton exemple, l'étudiante muette serait probablement très au courant – et mieux que nous – des défis qui l'attendent. Si elle est prête à prendre le risque – qui est, au fond, bien plus**

**grand pour elle que pour nous, je pense que c'est plutôt de notre devoir d'essayer de la soutenir là-dedans. Mais bon, comment? Pour y arriver, tu soulignais plus tôt qu'on peut adopter des pratiques universelles. Y a-t-il d'autres actions qu'on peut poser, en tant que pédagogue?**

**ED** — Oui, tout à fait. J'ai évoqué la notion d'équité; eh bien, il faut savoir qu'il existe une pédagogie de l'équité<sup>5</sup>. Si je reste dans l'application pratique, la pédagogie de l'équité propose de considérer l'équité selon quatre dimensions, qui sont en fait des continuums, les systèmes où surviennent des iniquités, et d'agir sur ces axes.

D'abord, il y a l'axe de la *parole/silence*. Un professeur qui voudrait intervenir sur cet axe va chercher à faire sortir de l'invisibilité les personnes silencieuses<sup>6</sup> pour qu'elles se sentent considérées. Ça peut consister à stimuler la prise de parole de différents individus dans un groupe, notamment en encourageant le partage d'expériences, ou encore en donnant des occasions de s'exprimer sous différentes formes (écrit, oral, image, etc.).

Ensuite, il y a l'axe de la *reconnaissance/omission*. Cela peut consister, pour un professeur d'histoire par exemple, à demander à ses étudiants et étudiantes de faire un travail sur les groupes qui sont absents de l'histoire. Pourquoi ne parle-t-on pas d'eux? Un professeur souhaitant agir sur cet axe voudra amener ses apprenants à réviser leur vision des choses, de ce qu'ils connaissent du monde, pour pointer que cette connaissance est partielle et qu'il y a des groupes dont le vécu a été omis.

Puis, il y a l'axe de la *passivité/participation active*. Les pédagogues sensibles à cet axe voudront tabler sur la richesse des différentes forces et points de vue et donner une place concrète à chacun et chacune dans le processus d'apprentissage. Ils mettront donc en place des structures coopératives où la diversité pourra permettre à chacun d'endosser un rôle qui lui permettra de se réaliser et de se sentir valorisé.

<sup>5</sup> NDLR: À ce sujet, le lectorat intéressé pourra se référer à l'article «La pédagogie de l'équité: pour favoriser l'égalité des chances» d'Emilie Doutreloux paru dans *Pédagogie collégiale* à l'été 2019 (vol. 32, n° 4).

<sup>6</sup> NDLR: Pour celles et ceux qui croiraient voir ici une coquille dans le texte, sachez que *Le Petit Robert* 2022 s'enrichira d'une centaine de nouveaux mots dont le verbe *silencier*, qui désigne le fait de réduire quelqu'un au silence, bien souvent une minorité.

Enfin, il y a l'axe de l'*impuissance/partage de pouvoir*, où les pédagogues auront à cœur de démystifier les savoirs enseignés et d'instaurer une certaine pensée critique par rapport aux modèles de pensée dominants. Une professeure de biologie pourrait, par exemple, présenter des méthodes de conservation de l'équilibre de la biodiversité employées par les scientifiques tout en invitant, parallèlement, une personne aînée autochtone qui expliquerait des pratiques équivalentes dans une autre perspective. En philosophie, on pourrait penser à un professeur qui présenterait des modèles réflexifs alternatifs à la pensée critique, comme la pensée *caring*, issue des modèles féministes.

**CB — Ce sont des pistes très intéressantes... Dans mon département, on a adopté une balise visant à donner la parole à des auteures féminines dans chaque cours... j'imagine que ce serait une autre façon d'agir sur l'axe de la parole/silence. Je me verrais bien, aussi, dans l'axe de la reconnaissance/omission, demander à mes étudiants et étudiantes de réfléchir sur les raisons pour lesquelles un auteur décide de donner la parole à certains personnages, ou de mettre leur intériorité en lumière, tout en décidant d'en confiner d'autres dans des rôles secondaires. Je pense qu'il y a toute une réflexion sur les biais cognitifs que ça pourrait amener, sur les représentations qu'on se fait des autres, aussi. Ça donne plein de pistes de réflexion... Mais c'est tout un contrat!**

**ED —** Les pratiques issues de la conception universelle des apprentissages (CUA), tout comme la pédagogie de l'équité, sont en effet des approches qui donnent de bonnes pistes pour aller vers l'inclusion... mais en fait, tout professeur qui veut tenter d'améliorer l'inclusion dans ses classes pourrait tout simplement passer par le chemin inverse et se questionner sur les éventuels éléments de sa pédagogie qui sont susceptibles d'*exclure* des individus. Il pourrait se poser trois questions : 1) Qui bénéficie de la pratique pédagogique employée ? ; 2) Qui est exclu de ou désavantagé par la pratique pédagogique ? ; 3) Ai-je consulté les différents groupes marginalisés ? Avec cette réflexion, quelconque professeur met la table pour préparer son action en identifiant mieux les enjeux auxquels il doit faire face. Sinon, les pédagogues peuvent tenter de réfléchir à leur environnement de cours et à leur enseignement en tentant de se mettre à la place des groupes marginalisés. Est-ce qu'un étudiant ayant un trouble d'apprentissage qui affecte sa lecture aura la possibilité d'écouter des livres audios ? Est-ce que les personnes des minorités visibles ont une

chance de se retrouver dans les illustrations du matériel de leur cours de biologie ou de technique d'éducation à l'enfance ? Ai-je tenté de faire en sorte que les dates des examens ne coïncident pas avec des célébrations importantes pour les minorités culturelles et religieuses ? Est-ce que les personnes non binaires se reconnaîtront dans les mises en situation des études de cas qu'on leur propose en administration ou en soins infirmiers ? Ce sont des milliers de petits détails, sur lesquels on ne prend pas souvent la peine de s'attarder, qui sont autant de rappels aux groupes minoritaires qui ne sont pas complètement considérés par le système éducatif. On doit aussi faire attention à notre façon de communiquer avec les étudiants et étudiantes et à notre façon d'exercer notre autorité. Je pense que les professeurs connaissent le concept de biais inconscient. On sait qu'on en a tous, mais dans l'action, c'est parfois difficile de demeurer critique envers soi-même. Il faut donc être très vigilant et, idéalement, mettre en place des structures qui vont neutraliser, autant que possible, les éventuels biais que l'on pourrait avoir – par exemple, utiliser des grilles d'évaluation à échelles descriptives ou encore éviter de regarder le nom sur la copie des étudiants et étudiantes lorsqu'on corrige.

**CB — J'imagine que lorsque l'on commence à prêter activement attention aux principes de l'EDI, on risque de commencer à être attentif à un tas de choses dans notre milieu de travail... en classe, mais aussi hors de la classe, non ?**

**ED —** Oui, tout à fait. On pourrait, notamment, tourner notre réflexion vers nos départements et programmes. La recherche nous dit que les membres de la population étudiante qui peuvent se reconnaître dans le personnel enseignant vont mieux réussir et faire preuve d'une plus grande persévérance. Cependant, les étudiants et les étudiantes des groupes minoritaires affirment ne pas se retrouver chez leurs professeurs. Considérant l'importance des rôles modèles et sachant que les membres d'un département ont un rôle à jouer dans l'embauche de leurs collègues, aux côtés de leurs collègues des ressources humaines, bien sûr, pourquoi ne pas user de proactivité dans ce processus ? Ils peuvent, par exemple, si les ressources humaines ne le font pas déjà, suggérer que les applications soient faites à partir d'un formulaire standard, ou à tout le moins demander à ce qu'on leur transmette les CV sans le nom des postulants et des universités qu'ils ont fréquentées. On sait que l'on est porté à vouloir sélectionner des gens qui

nous ressemblent. Cela veut dire qu'on va forcément avoir à se faire un peu violence et à aller contre notre instinct si l'on reconnaît l'importance de la diversité – parce que notre instinct pourrait s'enfermer dans des biais et dans le fort désir de connecter avec ses semblables.

**CB — Est-ce que ce genre de biais pourrait nous amener à hésiter à prendre un candidat, par exemple, parce qu'on n'a pas l'impression qu'il va « fitter » dans le département ou le programme ?**

**ED —** Disons que c'est un exemple de prémisse qui peut très facilement nous amener à poser des gestes inconscients d'exclusion. Attention, je ne nie pas que ce peut être compliqué de travailler avec des gens qui ne pensent pas comme nous ou qui travaillent différemment. Gardons en tête que devant un problème à résoudre, les équipes diversifiées arrivent souvent à de meilleures solutions que les groupes homogènes. Et ça, parce que les équipes diversifiées risquent moins d'adopter un parti pris et abordent alors un plus grand éventail de possibilités.

**CB — Ce fut une discussion vraiment intéressante, Emilie; ton engagement est franchement inspirant. Par quoi voudrais-tu conclure cette réflexion sur l'inclusion pour nos lecteurs et lectrices ?**

**ED —** Je crois, comme je l'ai dit, que l'histoire est en marche, que nous sommes arrivés à un moment décisif où des changements profonds et durables peuvent et doivent être instaurés. La pandémie a provoqué des prises de conscience : nos expériences et constats donnent un second souffle à l'instauration de l'égalité des chances par les principes d'EDI. Si on croit, comme c'est mon cas, que l'éducation contribue à l'édification de sociétés conscientes pacifiques et outillées pour tendre vers la justice, on ne peut pas se détourner d'une partie de la population et accepter que celle-ci vive des expériences éducatives décevantes, ou pis encore, n'aient pas accès à l'éducation – fut-elle au supérieur. Pour le bien commun, la majorité dominante doit impérativement réaliser qu'elle détient des privilèges qui s'inscrivent dans des mécanismes de discrimination systémique historique. Je crois profondément et fermement que l'enseignement collégial saura relever le défi et montrer la voie. Pour le bien de nos étudiants et étudiantes, mais aussi pour notre bien à tous, puisque nous faisons tous partie intégrante de cette société. —



**Catherine Bélec** enseigne la littérature au Cégep Gérald-Godin depuis 2006 et coordonne le Laboratoire de soutien en enseignement des littératies (LabSEL) depuis sa création en 2018. Entre 2006 et 2011, elle a mené trois recherches subventionnées par PAREA qui se penchent sur l'apprentissage autonome et tout ce qui le favorise : littératie, rétroaction, apprentissage actif... Par ailleurs, le doctorat professionnel qu'elle termine actuellement à l'Université de Sherbrooke porte sur l'innovation en pédagogie.

c.belec@cgodin.qc.ca



**Emilie Doutreloux** est conseillère pédagogique au Cégep de l'Outaouais et responsable des dossiers de la recherche ainsi que des questions d'équité, de diversité et d'inclusion dans son collège. Elle s'intéresse aux enjeux de justice sociale et de démocratisation de l'enseignement supérieur. Ses recherches doctorales portant sur l'égalité d'accès à l'enseignement collégial ont permis de porter la voix d'allophones issus de l'immigration récente et d'identifier les obstacles institutionnels freinant leur participation. Emilie siège à la Commission de l'enseignement et de la recherche collégiale du Conseil supérieur de l'éducation (CSE).

emilie.doutreloux@cegepoutaouais.qc.ca



# Les biais cognitifs

Comment les interpréter pour mieux les comprendre

Éloïse Lorient-Noël, Anne Senterre et Marie-Pier Brousseau

Mention de source: Lea Job

En tant qu'étudiantes au collégial, nous avons été approchées pour participer à un projet de recherche sur l'inclusion et les biais cognitifs financé par le Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA). Nous faisons partie d'une équipe de recherche composée de 12 personnes issues d'horizons variés (étudiant-es, professeur-es et professionnel·les) et nous produisons nos résultats de recherche en coconstruction. Dans le cadre de ce projet d'une durée de trois ans, l'objectif de notre groupe est de développer une démarche réflexive et métacognitive – soit des stratégies d'introspection – destinée au corps professoral afin d'encourager l'inclusion au collégial. Ayant des parcours collégiaux variés, nous trouvons intéressant de partager notre expérience et nos constats en tant qu'étudiantes pour faire avancer la

recherche sur l'inclusion. Nous sommes convaincues que cette démarche sera enrichissante pour nous et sommes motivées par la nouvelle perspective que cette recherche apporte dans nos vies sociale, personnelle et professionnelle respectives.

Dans cet article, nous partagerons quelques-unes des réflexions et constatations faites dans le cadre de ce projet. Nous présenterons comment cette prise de conscience nous permet dorénavant d'observer et de reconnaître les biais cognitifs pour contrer les visions stéréotypées qu'ils peuvent nous apporter. Pour ce faire, nous aborderons les notions d'inclusion et de biais cognitif, partagerons nos expériences en tant que cochercheuses et proposerons des pistes à explorer pour rendre l'enseignement plus inclusif.

## Pourquoi l'inclusion ?

Sachant que la diversité humaine comporte d'innombrables facettes faisant de chaque être humain un individu unique, nous pensons qu'il est primordial de favoriser le vivre-ensemble dans notre société. Nous avons appris, notamment grâce à notre projet de recherche, que nous bénéficierions à adopter une vision du monde plus inclusive. De nos jours, les communautés minoritaires ont une visibilité accrue, et beaucoup peuvent maintenant accéder à des études supérieures. C'est pourquoi il devient de plus en plus important de prendre en considération le critère de l'inclusion dans les cours (Doutreloux, 2019, p. 1). Malheureusement, nous constatons que certains biais cognitifs (préjugés, stéréotypes) entravent encore aujourd'hui le chemin à parcourir pour favoriser l'inclusion.

En participant à cette recherche collaborative, nous avons rapidement constaté qu'il était essentiel de bien comprendre le concept de l'inclusion afin de pouvoir le mettre en pratique dans notre quotidien. Nous avons d'abord appris à différencier le concept d'inclusion de celui d'intégration. Plusieurs personnes confondent ces deux notions alors qu'elles ne veulent pas dire la même chose. *Intégrer*, c'est offrir des accommodements pour pallier des incapacités ou demander à une personne en situation de handicap de s'adapter elle-même aux structures existantes de l'école (AuCoin et Vienneau, 2010 ; Beauregard et Trépanier, 2010 ; Plaisance, 2010). *Inclure*, c'est plutôt créer un environnement où toutes les personnes sont respectées de manière équitable et ont accès aux mêmes possibilités. Pour être inclusifs, nous devons acquérir une

compréhension des autres cultures, expériences et communautés, et faire un effort conscient pour être accueillants et respectueux de tous.

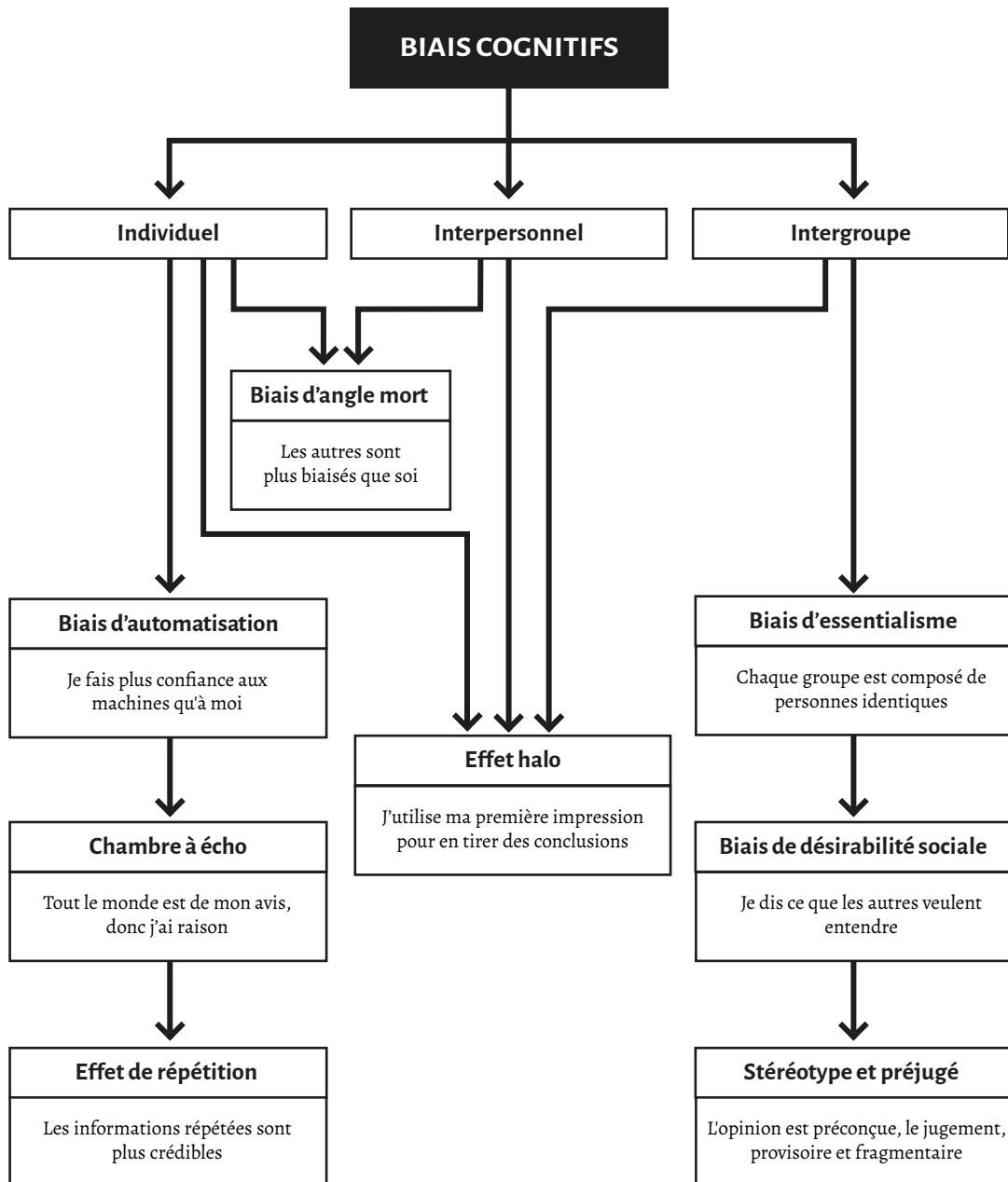
L'inclusion vise donc à contrecarrer les processus d'exclusion (Prud'homme et collab., 2016). Elle offre de nombreux avantages au niveau individuel et sociétal. Du côté des apprenants, elle aurait pour but d'éviter les situations où l'étudiante ou l'étudiant ressentirait de l'isolement ou de l'exclusion au sein de son établissement scolaire. L'éducation inclusive penche aussi vers l'équité, ce qui lui permet de prendre en considération les besoins et les réalités de chaque personne pour permettre à tous de réussir. D'un point de vue sociétal, l'éducation inclusive fait la promotion de valeurs comme le respect des différences, l'unicité de chaque apprenant-e et l'entraide, créant ainsi une citoyenneté responsable. Elle permet aux étudiant-es de se sentir plus épanouis et les aide à se forger une place dans le monde des études supérieures. À titre d'exemple, l'une d'entre nous a déjà assisté à un cours dans lequel il y avait un étudiant atteint d'une forme d'autisme léger. Il posait souvent des questions et s'attardait beaucoup sur les détails. Le professeur était très attentif à ses besoins et lui disait posément quand ses questions étaient hors de propos. Il lui parlait avec patience et tenait compte de sa situation. Ce faisant, les autres étudiant-es étaient beaucoup plus enclins à lui parler. Au vu de cette expérience, nous croyons que notre société et nos établissements d'enseignement collégial devraient être plus inclusifs, comme l'a été ce pédagogue. Et pour ce faire, nous croyons qu'il est important de travailler sur les biais cognitifs.

## Ces biais qui nous jouent des tours

Pour prévenir le recours aux préjugés lors d'interactions avec autrui, nous avons appris qu'il faudrait éviter que notre vision de l'inclusion soit teintée par nos biais cognitifs. C'est pour cette raison qu'il est important de comprendre nos propres préjugés, pour être éventuellement capables de les déconstruire. Cette étape peut s'avérer difficile, puisque nous n'avons parfois même pas conscience de nos propres préconceptions. L'une des meilleures façons d'analyser les préjugés est de comprendre qu'ils proviennent de biais cognitifs, soit d'« erreurs identifiables et répertoriées qui se retrouvent dans notre jugement de façon prévisible et systématique » (Gagnon-St-Pierre et Gratton, 2020). Ces erreurs de jugement sont en réalité des raccourcis mentaux permettant de prendre une décision rapidement, plutôt que de prendre le temps et l'énergie nécessaires pour entamer une réflexion profonde (Gauvreau, 2021). Cette rapidité à prendre des décisions a autrefois été essentielle à la survie de l'espèce humaine : par exemple, avoir peur de toutes les formes longues et fines sur le sol permettait d'éviter un face-à-face avec un serpent venimeux (Gendreau, 2020). Bien que les biais cognitifs aient été très utiles dans certaines situations de vie ou de mort, ils simplifient aussi la perception de la réalité dans d'autres contextes, ce qui teinte négativement le raisonnement et nuit au développement d'un esprit critique. La **figure 1**, présentant une typologie des biais cognitifs les plus courants ainsi que quelques exemples pour chacun, nous permet d'y voir plus clair.

Figure 1

## Typologie des biais cognitifs



Source : Inspirée du *Guide pratique des biais cognitifs* de Gagnon St-Pierre et Gratton [shortcogs.com]

Un raccourci cérébral commun menant à des préjugés est le biais d'essentialisme : ce biais amène à penser que chaque individu appartenant à un même groupe social partage tous les mêmes traits de caractère (Gagnon-St-Pierre, 2020). Cependant, il est impossible de définir la personnalité d'un individu simplement par son appartenance à un groupe social. Ce biais, par exemple, est à l'origine de certaines discriminations comme celles des Autochtones au Canada. Selon ce raccourci cérébral, les Autochtones seraient surreprésentés en milieu carcéral canadien, car ce groupe social serait violent de nature (Gauvreau, 2021), alors qu'en réalité, une multitude de facteurs sociaux non essentialistes expliquent ce phénomène.

Un autre biais cognitif pouvant avoir une incidence sur l'inclusion est l'effet de répétition. Celui-ci donne tendance à accorder de la crédibilité aux informations ayant été répétées plusieurs fois, indifféremment de la véracité des propos (Gratton, 2020). C'est ainsi que des préjugés fréquemment véhiculés par son entourage ou par les médias peuvent rapidement être interprétés comme des vérités. L'effet de répétition est un biais souvent vu chez le personnel enseignant. En effet, dans un contexte de classe, si le pédagogue projette ses biais dans sa classe (fait des commentaires à l'égard d'un étudiant ou d'une étudiante en particulier, évoque son opinion personnelle pouvant être biaisée), cela peut grandement affecter les étudiants en général, qui finissent par croire ces propos. Par exemple, l'une de nous a parfois entendu de la part de professeur-es de la formation générale (de français, de philosophie, d'éducation physique, etc.) que les étudiantes et les

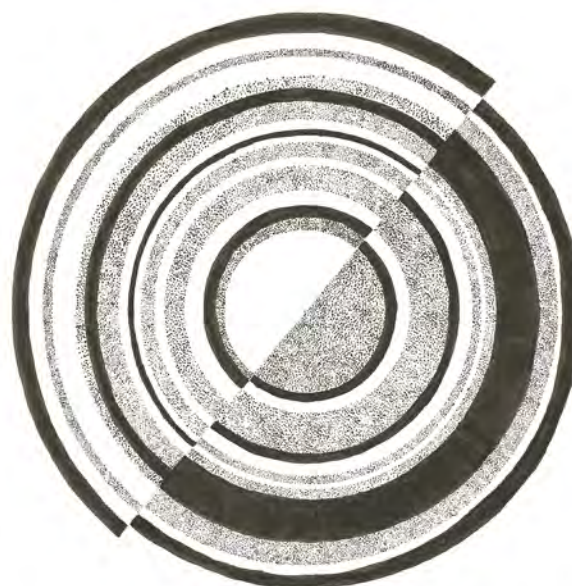
étudiants en sciences de la nature sont plus travaillants que les autres, et cette étudiante, n'étant pas en sciences de la nature, trouvait cela démotivant, parce qu'elle avait ainsi l'impression que ses profs croyaient moins en sa réussite scolaire ou en ses capacités quand ils ressortaient ce préjugé. Ce genre de propos peut vraiment miner le moral et la motivation de tout apprenant.

Malgré tout, la connaissance des biais cognitifs ne met personne à l'abri de ceux-ci. Puisque la présence de raccourcis mentaux fait partie de notre instinct de survie, il serait très difficile, voire impossible, de tous les éviter. D'aucuns ne peuvent complètement se débarrasser de leurs biais cognitifs, mais en prendre conscience est la première étape à amorcer pour atténuer leurs effets néfastes sur la société.

Dans le contexte de notre recherche, la familiarisation avec les biais cognitifs est considérée comme une étape vers l'inclusion. Mais encore faut-il faire preuve de réflexivité et de métacognition pour être capables

d'agir sur nos propres biais, après les avoir identifiés. En effet, nous avons réalisé que découvrir ce qui influence les biais cognitifs, notamment les médias, les mouvements sociaux, la famille et l'école, facilite la tâche de remettre en question la véracité d'idées préconçues. Pour acquérir une ouverture d'esprit qui conduira à un cheminement réflexif sur nos préjugés inconscients, il faut d'abord mener une réflexion sur nous-mêmes, selon une approche critique, en vue d'ajustements.

La métacognition et la réflexivité sont d'ailleurs très utiles à la compréhension des biais cognitifs. Les biais sont des pensées, des actions qui, comme mentionné précédemment, sont des réflexes instinctifs, tandis que la métacognition et la réflexivité sont des processus de réflexion qui se font plus lentement. Que ce soit avant ou après une action posée, l'individu a le temps de raisonner sur son comportement. Il est capable de prendre du recul sur la situation et de réfléchir à ce moment de manière plus objective. En utilisant



la métacognition et la réflexivité, il est possible de prendre conscience des causes et des conséquences de nos propres biais cognitifs et alors de chercher des solutions pour les contrer. L'individu réflexif évalue toutes les possibilités, que ce soit ses propres croyances et perspectives ou celles des autres, pour déconstruire ses propres réflexions. Si nous reprenons ici l'exemple du biais d'essentialisme envers les Premiers Peuples, un individu réflexif devrait se poser les questions suivantes : « Est-ce un fait réel ? » ou encore « Pourquoi ai-je ce biais et d'où vient-il ? » Après avoir réfléchi à ces questions, l'individu réflexif pourrait comprendre que, par exemple, il aurait souvent entendu des membres de sa famille répéter ces propos. Parce que ces faits sont véhiculés par les membres de sa propre famille, il a pris pour acquis qu'ils constituent la réalité et il ne lui est jamais passé par la tête de contrevérifier les informations. En menant une telle démarche mentale, l'individu pourra agir de manière plus efficiente et trouver des solutions plus éclairées face à son biais (Pallascio et collab., 2004). Connaître l'origine de nos idées et les raisons de certaines pensées permet de nous libérer de la rigidité intellectuelle (Dewey, 1933, dans Pallascio et collab., 2004).

## Le journal de bord comme outil d'accompagnement

Dans le cadre de la recherche à laquelle nous prenons part, un élément de la méthodologie est de nous appuyer sur les expériences de chaque personne pour coconstruire les résultats de recherche. Dans ce contexte, nous nous soumettons individuellement à un processus réflexif et métacognitif que nous partageons au sein

de notre communauté de recherche afin de dégager conjointement une démarche qui pourra être reproduite par d'autres. Pour ce faire, nous utilisons le journal de bord. Cet outil nous sert à alimenter les discussions, à forger nos opinions ainsi qu'à garder des traces de nos réflexions (Vanlint, s.d.). Ce journal est personnel et aucun tiers n'y a accès.

Après avoir effectué ce travail d'introspection, il est important de discuter de nos réflexions avec autrui. Cela permet d'ouvrir notre esprit et de prendre du recul face à la question. C'est pourquoi le journal de bord est très pertinent pour la recherche, puisqu'il permet d'explorer différents points de vue grâce à la diversité d'opinions de chacun. En comprenant nos propres biais, nous sommes maintenant plus aptes à aider les autres dans leur démarche. De plus, le journal permet de prendre conscience de l'évolution de nos réflexions, tout en enrichissant notre point de vue de manière personnelle. Il permet, par exemple, de mieux comprendre certains de nos comportements et d'analyser la manière dont nous réfléchissons.

Il est donc aidant d'utiliser cette méthode pour structurer et décrire nos pensées, ce qui est une façon d'identifier nos biais cognitifs et par voie de conséquence, d'éventuellement atténuer les effets néfastes de ceux-ci. Il est important de souligner que des personnes peuvent avoir plus de facilité avec certaines formes de représentation. D'ailleurs, le journal de bord peut se déployer de plusieurs manières. Plusieurs préfèrent s'exprimer par l'entremise de dessins, d'autres voudront consigner leurs observations à l'audio.

Le plus important est de répondre à certaines questions ouvertes, grâce à la réflexivité, en nous posant le *quoi*, le *comment* et le *pourquoi* de la question. Nous pouvons aussi faciliter le processus en écrivant librement pendant une dizaine de minutes sur un sujet ou en pensant à un événement ou à un souvenir qui se rattache à la question (Moon, 2006). Les questions d'un journal de bord peuvent s'apparenter à : « Qu'avez-vous appris sur vos préjugés inconscients lors de la dernière rencontre ? » À noter que les questions peuvent changer selon le sujet traité. Voici une question de journal de bord ainsi que la réponse d'une d'entre nous :

Quels sont les biais qui teintent votre vision de l'inclusion ?

« J'ai un biais d'essentialisme. J'ai réalisé au fil du temps que je rencontrais vraiment une difficulté à inclure les hommes. Chaque fois que l'occasion se posait, au début de l'année quand il faut se trouver une nouvelle place où s'asseoir ou au moment de trouver un partenaire pour les travaux, j'étais toujours plus encline à aller vers une femme. En fait, j'ai réalisé que je leur faisais plus confiance, et ce, même pour mes professeur·es. Il est plus rare que je m'attarde à poser des questions à un professeur masculin, tandis que j'aurai plus le courage si c'est une femme. Je me dis que j'ai peut-être ce biais à cause de tous les préjugés que j'entends depuis mon enfance sur les hommes (ex. : plus forts, plus intelligents, toujours en haut de la hiérarchie). J'ai sûrement été intimidée par ces propos. »

Au fil de cette recherche, nous avons réalisé que l'utilisation du journal de bord nous a conduites à une ouverture d'esprit plus grande qui nous a permis d'aller plus souvent vers les autres grâce à une baisse de nos préjugés. Nous nous sommes aussi rendu compte avec le journal de bord que le passage vers l'inclusion implique un changement personnel, bien avant que nous puissions parvenir à un changement collectif.

### Comment travailler la pratique enseignante pour favoriser l'inclusion ?

À la lumière des expériences et observations faites jusqu'à présent dans le cadre de ce projet, il est possible de dégager quelques points qui, si appliqués assidument, peuvent soutenir une pratique enseignante plus inclusive :

Prendre conscience que tout le monde a des biais sur lesquels travailler.

Être prêts à travailler afin de réduire nos propres biais.

Identifier les causes de nos biais (ex. : est-ce une information répétée, un préjugé, le résultat d'une expérience passée ?).

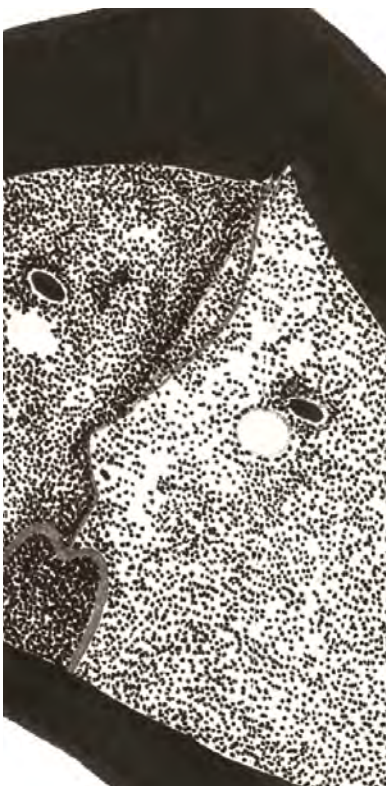
Nous poser des questions sur le quoi, le comment, le pourquoi de nos biais, à l'aide d'un journal de bord ou d'autres stratégies (ex. : écriture libre pendant 10 minutes).

Colliger nos questionnements dans un journal de bord pour être capables d'en faire un suivi.

Partager nos découvertes avec autrui sous forme de discussion (pour prendre du recul face à la situation et atteindre une meilleure ouverture d'esprit).

Trouver des stratégies, à l'aide de la réflexivité par exemple, qui pourront aider à réduire les répercussions des biais sur notre jugement.

Appliquer les stratégies développées grâce au journal de bord en contexte de classe.



### Conclusion

Avec cet article, nous voulions mettre en lumière les étapes qui nous semblaient importantes pour favoriser l'inclusion, ainsi que différentes stratégies pour y arriver, dont celle du journal de bord. Pour adopter une attitude plus inclusive, il est souhaitable, d'abord et avant tout, d'apprendre à nous connaître nous-mêmes, et, pour ce faire, les techniques telles que la métacognition et la réflexivité sont de fières alliées puisque, sans une analyse objective de nos pensées, les opinions restent souvent biaisées.

Notre souhait serait que les milieux d'études, de travail et de vie (pourquoi pas !) soient adaptés aux réalités des personnes qui les animent. Et, ultimement, que l'inclusion devienne un terme de tous les jours n'ayant plus besoin d'être expliqué et défendu. ■

Mention de source : Lea Job

## Références bibliographiques

BOYON, M.-A. « Métacognition et réflexivité dans le champ social », *Métacognition, cultures et pensée réflexive : applications de la recherche dans la formation des enseignants*, 4<sup>e</sup> édition, Suisse, Formation et pratiques d'enseignement en question, 2006, p. 107-119.

DEWEY, J. *How we think A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*, Boston, DC. Health and company, 1933.

DOUTRELOUX, É. « La pédagogie de l'équité : pour favoriser l'égalité des chances », *Pédagogie collégiale*, vol. 32, n° 4, été 2019 [https://educ.info/xmlui/bitstream/handle/11515/38030/doutreloux-32-4-19.pdf].

GAGNON ST-PIERRE, É. et C. GRATTON. « Guide pratique des biais cognitifs », Shortcogs [https://www.shortcogs.com].

GAUVREAU, C. « Reconnaître les biais cognitifs », Actualités UQAM [https://www.actualites.uqam.ca/2021/reconnaitre-biais-cognitifs-pour-mieux-contourner].

GENDREAU, P. « Les raccourcis mentaux », Carrefour éducation [https://carrefour-education.qc.ca/videos\_commentees/les\_raccourcis\_mentaux].

GILL, L.-N. « Biais d'angle mort », Shortcogs [https://www.shortcogs.com/biais/biais-d-angle-mort].

GRATTON, C. « Effet de répétition », Shortcogs [https://www.shortcogs.com/biais/effet-de-repetition].

LAFORTUNE, L. et collab. *La formation continue : De la réflexion à l'action*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 2001.

MOON, J. *Learning journals : A handbook for reflective practice and professional development*, 2<sup>e</sup> édition, Routledge, Londre et New York, 2006.

PALLASCIO, R. et M.-F. DANIEL et L. LAFORTUNE. *Une pensée réflexive pour l'éducation*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 2004.

PRUD'HOMME et collab. *L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, 2016.

VANLINT, A. *Guide décolonisé et pluriversel de formation à la recherche en sciences sociales et humaines*, s. l., Éditions ESBC, s. d.



**Éloïse Lorient-Noël** étudie en arts visuels au Cégep du Vieux Montréal. Elle est cochercheuse dans un projet de recherche PAREA sur l'autonomisation enseignante en inclusion et était assistante de recherche au Centre de recherche pour l'inclusion des personnes en situation de handicap (CRISPESH). Elle pense s'en aller en arts visuels à l'université et aimerait participer à des recherches dans son domaine.

e.eloriotnoel@etu.cvm.qc.ca



**Anne Senterre** étudie en sciences humaines au Cégep de Lanaudière à Terrebonne. Elle est actuellement cochercheuse dans un projet de recherche PAREA sur l'autonomisation enseignante en inclusion et était assistante de recherche au CRISPESH. Elle envisage un parcours universitaire en psychologie.

anne@senterre.com



**Marie-Pier Brousseau** étudie en musique au Cégep Marie-Victorin. Elle s'est spécialisée en chant, mais pense se réorienter prochainement. Elle vise le baccalauréat en anthropologie à l'Université de Montréal. Marie-Pier fait actuellement partie d'un projet de recherche PAREA en tant que cochercheuse et travaille au CRISPESH comme assistante de recherche à la production d'un cours en ligne ouvert massivement (CLOM) en lien avec l'inclusion au collégial.

mp.brousseau2000@gmail.com

# Et si on laissait parler les étudiants ?

La conversation de fond comme outil pédagogique

Anne-Marie Lafortune



J'ai le souvenir d'être debout à l'arrière d'une classe disposée en rangées bien ordonnées et d'observer mes étudiants d'anglais langue seconde du collégial regarder une courte vidéo projetée sur l'écran à l'avant. Cette vidéo venait avec le manuel d'activités et une série de questions relativement pertinentes en lien avec le sujet traité. Cependant, quelques éléments m'apparaisaient problématiques d'un point de vue pédagogique, notamment :

1. Mes étudiants n'avaient pas choisi le sujet ;
2. Ils devraient ensuite en discuter entre eux en anglais, alors qu'ils communiquent couramment en français, leur langue maternelle, au quotidien ;
3. Seuls 20 % des étudiants semblaient attentifs au contenu de la vidéo ;
4. Tous avaient les mêmes questions sur ce contenu, dictées par un manuel d'exercices, et qui n'avaient pas nécessairement de lien avec leurs intérêts ;
5. L'absence évidente d'intérêt pour le sujet avait pour effet d'affecter leur motivation et leur enthousiasme – et par le fait même le mien ;
6. Et, moi-même, j'allais me retrouver à corriger 30 copies (90 si l'on compte les 3 groupes avec lesquels je faisais l'activité) avec les mêmes réponses redondantes.

Je me rappelle avoir senti une certaine tension dans mon corps à ce moment-là, alors que je leur présentais mentalement mes excuses : « Je suis désolée, je vais trouver une autre stratégie ! » Mais par quel tour de magie allais-je y arriver ? Ça, je l'ignorais complètement.

Je me rappelle aussi une évidence, une prise de conscience en fait : il me fallait penser autrement les compétences de ma discipline et permettre aux étudiants de discuter entre eux sur des thèmes qui les touchent et qui transcendent les frontières. Étaient alors posés les tout premiers jalons de ce qui allait devenir, quelques années plus tard, le Worldchat.live Education<sup>1</sup>, une plateforme Web permettant de connecter des professeurs du monde entier dans le but de jumeler leurs étudiants, lesquels pourraient entretenir des conversations de fond dans un contexte authentique et sécuritaire.



<sup>1</sup> La plateforme Worldchat.live Education a été créée en 2019 par la professeure en anglais langue seconde du Cégep de la Gaspésie et des Îles Anne-Marie Lafortune, grâce à un financement du programme Entente Canada-Québec. Inspirée d'une expérience d'enseignement vécue à la Flinders University d'Australie regroupant des étudiants des quatre coins du monde (Colombie, Arabie saoudite, Chine et autres pays), la plateforme recrée virtuellement cette mosaïque pédagogique interculturelle et invite les étudiants du monde entier à des conversations de fond avec leurs pairs.

## Repenser les compétences

Dans un cours de langue seconde, quatre compétences doivent être travaillées et évaluées, soit lecture, écriture, compréhension et conversation à l'oral, le tout chapeauté par les éléments syntaxiques classiques. Dès mes premiers pas dans l'enseignement des langues, mes mentors m'ont encouragée à travailler et évaluer ces compétences de manière isolée ; on fait une compréhension de lecture sur un sujet, on écoute une vidéo sur un autre, et ainsi de suite. On peut alors avoir l'impression de se trouver devant les pièces d'un casse-tête qui forment une image décousue, du point de vue tant de l'étudiant que du professeur.

Dans le cadre de mes cours, j'ai traditionnellement copié le modèle avec lequel j'ai moi-même appris et utilisé les outils des maisons d'édition – qui sont généralement sous forme de manuels de grammaire et d'activités (*skills books*). Bien que ces livres offrent des activités intéressantes pour travailler la matière, mes étudiants et moi avons souvent manifesté le désir d'aller plus loin sur le plan pédagogique.

Lorsque des collègues ou moi-même avons l'idée « révolutionnaire » de faire un lien entre ces compétences, les sujets abordés restaient, encore là, majoritairement dictés par les professeurs. La littérature démontre pourtant que pour relever les défis d'une population d'apprenants de plus en plus diversifiée, il est souhaitable d'utiliser une approche d'enseignement et d'apprentissage centrée sur l'étudiant qui non seulement relaie le contenu pédagogique, mais engage aussi l'apprenant dans des activités authentiques qui suscitent un discours disciplinaire (Lampert, 2004). Les conversations dites « de fond » entre les étudiants contribuent à cela en permettant de déconstruire les idées préconçues, de piquer leur curiosité, de vérifier leur compréhension et de développer des habiletés cognitives supérieures.

N'est-ce pas d'ailleurs là l'objectif des cours offerts au niveau collégial? Est-ce qu'un cours de philosophie vise au simple transfert de connaissances sur la philosophie? Est-ce que 45 heures de français langue seconde ont pour seul objectif que les étudiants parlent mieux la langue de Molière? Au-delà de la matière pure, les étudiants apprennent également des compétences transversales alors qu'ils

deviennent des citoyens du monde. Riche d'une diversité d'apprenants, le système éducatif jouit de vastes possibilités quant aux stratégies pédagogiques à adopter, et la conversation de fond peut être une voie à emprunter.

## Apprendre à dialoguer

La conversation de fond est une forme de leçon basée sur la discussion qui développe les compétences conceptuelles et linguistiques des étudiants grâce à un discours guidé. Les apprenants s'engagent dans des échanges avec leurs pairs et leur professeur pour communiquer leurs compréhensions personnelles et négocier la signification du contenu à différents niveaux (Goldenberg, 1991). Offrir aux étudiants de multiples occasions de discuter d'idées avec d'autres favorise la réflexion stratégique soutenue par les pairs ; on peut ici imaginer, par exemple, un travail collaboratif sur un rapport de laboratoire dans un cours de biologie entre des étudiants de la France et du Québec travaillant sur la même expérience. Trouver la « bonne » réponse devient secondaire par rapport à la découverte du processus ou du raisonnement derrière une notion.

L'intégration de cette méthode d'enseignement, avec un vocabulaire riche sur le plan scolaire et des questions d'ordre supérieur<sup>2</sup> est particulièrement efficace pour les étudiants appartenant à une minorité linguistique (Goldenberg, 1991). Offrir de nombreuses occasions de contribuer à des discussions stimulantes autour du contenu augmente la participation des étudiants et leur volonté de présenter leurs idées liées aux sujets d'enseignement. De plus, à mesure que les professeurs

<sup>2</sup> Les questions d'ordre supérieur sont celles auxquelles les étudiants ne peuvent pas répondre par simple mémorisation ou lecture textuelle des informations. Comme l'établit la taxonomie de Bloom révisée par Anderson et Krathwohl (2001), les questions d'ordre supérieur favorisent les compétences de pensée critique et de créativité, car ces types de questions attendent des étudiants qu'ils *appliquent, analysent, évaluent* des informations, voire qu'ils en créent de nouvelles, au lieu de simplement rappeler des faits.

améliorent leur capacité à utiliser des questions d'ordre supérieur pour guider le discours, ils sont également capables de percevoir plus facilement les idées préconçues des étudiants et de les rediriger avec des questions qui les aident à revoir leur réflexion, à dialoguer avec leurs pairs pour choisir une approche différente ou arriver à une conclusion correcte (Johnson et collab., 2013).

Les conversations de fond nécessitent une interaction considérable en lien avec la tâche pédagogique à accomplir et impliquent un niveau de réflexion élevé pendant le processus de négociation de sens avec les pairs (par exemple, tirer des conclusions, remettre en question des idées ou poser des questions). La discussion entre les étudiants peut être guidée, mais n'est pas complètement écrite ou contrôlée par le professeur. Elle oblige les étudiants à générer un discours authentique de manière cohérente pour promouvoir une meilleure compréhension collective du contenu (Newmann et Wehlage, 1993). Elle

leur offre ainsi des occasions d'apprentissage pour interagir non seulement avec le contenu, mais aussi les uns avec les autres, grâce à un dialogue authentique guidé par une question essentielle ou un résultat d'apprentissage (Johnson et collab., 2013). Dans le cas d'un cours de philosophie au collégial, on pourrait par exemple imaginer des questions de réflexion élaborées par des professeurs du Québec et de l'Espagne au sujet des conceptions philosophiques de l'être humain et de ses enjeux.

Les professeurs qui utilisent des conversations de fond<sup>3</sup> encouragent les étudiants à se rappeler leurs propres idées et points de vue sur un sujet, puis s'engagent dans un dialogue riche avec leurs pairs pour dégager les compréhensions communes et les informations clés et ensuite résoudre toute confusion sur le problème. Cette méthode d'inquisition cognitive permet aux étudiants de réfléchir collectivement à un problème avant de commencer à le résoudre. Une paire d'étudiants

en chimie pourrait ainsi émettre des hypothèses sur les résultats possibles d'une expérience avant d'amorcer un travail en laboratoire. Tous deux examineraient le problème comme un médecin pourrait examiner un patient avant de déterminer le traitement. Les étudiants apprennent ainsi à chercher des indices sur la façon d'aborder une tâche ou un problème. Ils sont capables de voir le travail devant eux d'un point de vue situationnel, en tenant compte du vocabulaire scolaire impliqué et en faisant appel à des expériences antérieures pour générer des solutions.

La conversation joue un rôle essentiel dans le cycle d'enseignement moderne. Pour que les étudiants commencent à penser par et pour eux-mêmes, ils doivent être placés dans un environnement qui soutient une communauté de pratique qui fonctionne selon des principes pédagogiques faisant appel à des habiletés cognitives supérieures. Les étudiants négocient le sens à travers une structure qui transfère la responsabilité d'apprendre des professeurs aux étudiants.

<sup>3</sup> Johnson et collab. (2013) donnent des exemples de ce que n'est pas une conversation de fond:

- Enseignement où les étudiants sont destinataires de faits et d'informations copiés dans un cahier ou un journal ;
- Lecture sur un sujet ou discussion des résultats factuels d'une activité (c.-à-d. investigation en laboratoire) en petits groupes ou entre partenaires ;
- Réponses à une liste de questions sur une feuille de travail ;
- Questions fermées avec des réponses en un mot ou des questions auxquelles l'enseignant répond lui-même ;
- Retranscription de définitions d'un livre comme exercice de construction de vocabulaire.



## Dialoguer pour apprendre

Comme le note Bakhtin (1981), «l'univers de la communication est à moitié celui de quelqu'un d'autre. Il ne devient "sien" que lorsque le locuteur le remplit de sa propre intention, de son propre accent, lorsqu'il s'approprie le mot, l'adapte à sa propre sémantique et intention expressive» (p. 293-294). En d'autres mots, si les étudiants n'échangent pas verbalement sur un sujet, ils ne développent pas de discours scolaire. Nous pensons souvent que nous avons fait un travail remarquable en enseignant aux étudiants et nous nous demandons pourquoi ils n'apprennent pas ; la clé est que les apprenants parlent les uns avec les autres, de manière ciblée, en utilisant un langage scolaire – on peut penser à la richesse d'un échange entre des étudiants du collégial avec ceux d'une école postsecondaire en Afrique du Sud dans le cadre d'un cours en travail social.

Dire aux étudiants ce que nous voulons qu'ils sachent est certainement un moyen plus rapide de répondre aux normes. Mais dire n'équivaut pas nécessairement à apprendre, et les discussions en classe sont souvent limitées et sont utilisées pour vérifier la compréhension plutôt que pour développer la réflexion. Il y a plusieurs décennies, Flanders (1970) rapportait que les professeurs d'élèves très performants passaient environ 55 % du temps de classe à parler, contre 80 % pour les enseignants d'élèves peu performants.

Le fait qu'un étudiant ait de la difficulté avec la matière au début peut être une partie importante de l'apprentissage, mais nous nous attendons parfois à ce que les étudiants travaillent de manière autonome trop tôt, trop souvent ou sans aucun soutien. Lorsque cela se produit, les étudiants se tournent immédiatement vers le

professeur (dans un cours de langue étrangère, l'étudiant demandera, par exemple, comment dire un mot en allemand); une alternative intéressante est plutôt d'encourager l'apprenant à demander d'abord à ses camarades de classe afin de valoriser l'enseignement par les pairs, puis de valider ensuite avec son professeur au besoin.

En plus du volume considérable de discours prononcés par les professeurs en classe, les chercheurs ont identifié les types de discours en fonction de leur degré d'utilité. Par exemple, la recherche fondamentale de Durkin (1978) sur l'enseignement de la compréhension a confirmé que les professeurs se fondent principalement sur le questionnement pour vérifier la compréhension. Le questionnement est un outil important en enseignement, mais les étudiants ont également besoin d'occasions de dialogue pour apprendre. Et, malheureusement,



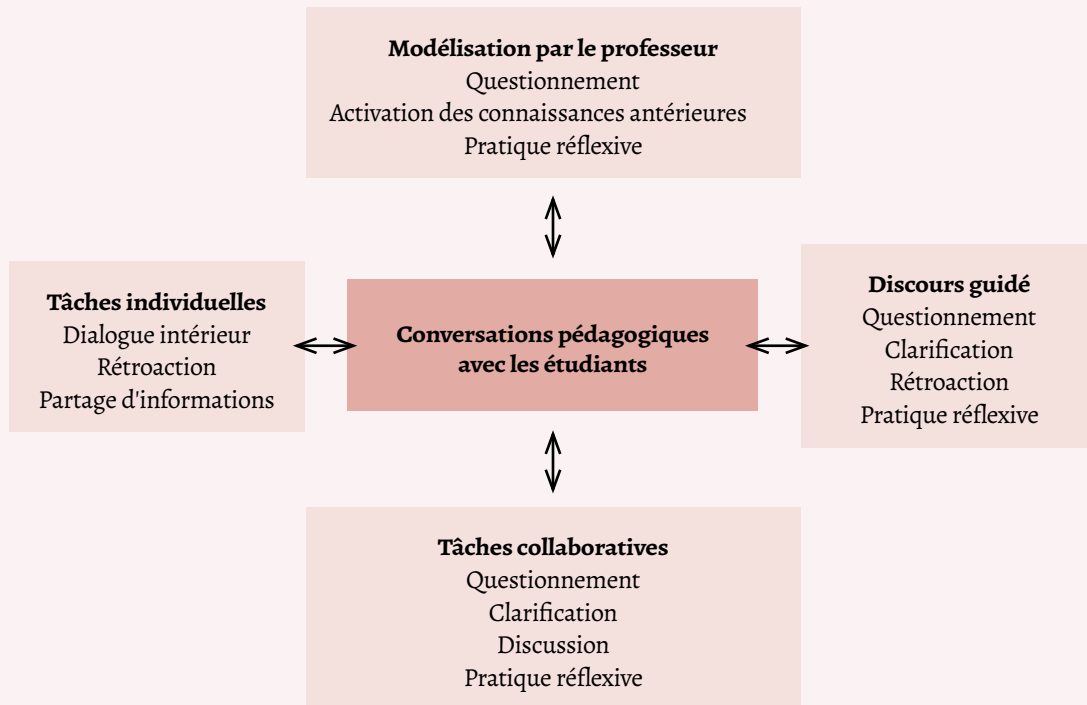
la plupart des questions utilisent un cycle initier-répondre-évaluer (Cazden, 1988) dans lequel les professeurs posent une question, un élève répond, puis le professeur évalue la réponse.

Les problèmes inhérents à ce type d'approche sont multiples. Premièrement, dans une salle de classe où nous voulons que les étudiants parlent (pour pratiquer et appliquer leurs connaissances en développement), un seul étudiant a la possibilité de s'exprimer et, comme nous le voyons dans l'exemple cité dans Cazden (1988) précédemment, cet entretien ne

nécessite pas l'utilisation d'une seule phrase complète, sans parler d'un discours prolongé. Dans une salle de classe où nous voulons que les étudiants analysent, synthétisent et évaluent, ce type d'échange ne les oblige pas non plus à s'engager dans une réflexion critique. Au lieu de cela, ils peuvent devenir frustrés lorsqu'ils luttent pour « deviner ce qu'il y a dans la tête de l'enseignant », ou encore se désengager lorsqu'ils écoutent le modèle « pop-corn » de la question du professeur, de la réponse de l'étudiant, de la question du professeur, de la réponse de l'étudiant, et ainsi de suite.

Figure 1

## Les types de conversations



Source : Traduction libre de Fisher, Rothenberg et Frey (2008)

Tout type de discours utilisé en classe a intérêt à être ciblé; il ne peut être de nature purement sociale si nous voulons voir des améliorations dans les apprentissages des étudiants. Fisher, Rothenberg et Frey (2008) proposent un modèle pour intégrer les conversations pédagogiques en classe : débutant avec l'exemple donné par l'enseignant, on poursuit avec des instructions claires, des tâches collaboratives et, finalement, des tâches individuelles. La plateforme conversationnelle Worldchat.live Education est un outil notamment inspiré de ce

concept afin d'orienter les échanges étudiants.

La modélisation est faite par le professeur qui, entre autres au moyen d'activités en classe, oriente le dialogue au moyen de questions de discussion établies pour des sujets (l'environnement, l'éducation, la culture, etc.) dont les étudiants devront discuter avec leur partenaire Worldchat (**figure 2**). En discutant et en collaborant ainsi, les étudiants se trouvent à échanger tout en s'engageant dans une

pratique réflexive. Par la suite, selon le type d'évaluation proposée par le professeur, l'étudiant est amené par l'entremise de tâches individuelles à un dialogue intérieur (par exemple, une réflexion écrite sur son expérience, les défis et les bons coups à répéter), à une rétroaction (par exemple, une autoévaluation de sa prononciation, de son choix de vocabulaire, de ses arguments) ou encore à un partage d'informations (par exemple, une présentation en classe ou à l'écrit de ses réflexions sur ses apprentissages).

Figure 2

## Exemples de questions de niveau supérieur en lien avec le sujet de l'environnement

Semaine **Semaine 6** ▼    Sujet **Environnement**    Échéance **jj/mm/aaaa** 📅

**Élément de discussion :**

- Comment est la situation environnementale dans ton quartier ?
- Quels sont les problèmes environnementaux les plus graves dans ton pays ?
- Que va-t-il se produire si nous continuons de polluer l'environnement ?
- Quelle est ton opinion au sujet des changements climatiques ?
- Quelles sont les causes de la pollution environnementale ?
- Que fait ta communauté pour protéger l'environnement ?
- As-tu déjà participé à des initiatives pour protéger l'environnement ? Si oui, lesquelles ?
- Que peux-tu faire pour rendre ce monde meilleur ?
- Discussion libre

Source : Plateforme Worldchat.live Education

## Le Worldchat.live Education

L'approche pédagogique du Worldchat.live Education est tournée vers l'apprentissage actif de manière à placer l'étudiant au cœur de ses apprentissages. Cette approche, en plus de soutenir son autonomie, vise un plus grand engagement de sa part, notamment par le choix des sujets à travailler. On peut ainsi imaginer un échafaudage pédagogique progressif où la matière est d'abord explorée en classe et individuellement, pour ensuite être discutée entre étudiants de différents pays. L'information clé, incluant les développements métacognitifs, est ensuite documentée sous forme de projet, de travail à remettre, voire de portfolio.

Worldchat.live Education offre des situations de conversations authentiques aux étudiants qui se traduisent par des projets pouvant prendre différentes formes selon les professeurs. Par exemple, les étudiants du Cégep de Sept-Îles tiendront cette session cinq conversations en anglais langue seconde avec leurs partenaires respectifs de l'Université nationale de Séoul en Corée du Sud et devront tenir un journal de bord détaillant ce qu'ils ont appris, incluant le nouveau vocabulaire. Le professeur pourrait aussi leur demander de visionner les enregistrements vidéos des conversations avec leurs partenaires et d'inclure une autoréflexion par rapport à leur intonation et fluidité de conversation en comparant leur premier et leur dernier échange. Ces projets se déroulent dans un contexte sécuritaire puisque les collaborations sont amorcées par les professeurs selon une ligne de conduite précise.

1. Un professeur trouve sur le site un collègue d'une autre école dans le monde, sur la base de critères pédagogiques (par exemple, niveau du groupe-classe ou nombre d'étudiants). Alternativement, le professeur peut nous contacter à [info@worldchat.live](mailto:info@worldchat.live) avec ses critères de recherche pour un jumelage personnalisé ;
2. Les professeurs déterminent ensuite la durée du projet ainsi que les sujets et questions de discussion scolaires, idéalement en prenant en considération les idées et suggestions des étudiants ;
3. Les étudiants s'inscrivent sur la plateforme en utilisant un code unique leur permettant d'intégrer leur classe ;
4. Les professeurs jumèlent les étudiants (1:1) sur la base de caractéristiques complémentaires, notamment liées à leur personnalité ou à des intérêts communs ;
5. Les étudiants entrent en contact avec leurs partenaires via la plateforme, puis discutent en direct par l'intermédiaire du vidéo chat intégré sur le site. Ils retrouvent sur la page les questions de discussion ainsi qu'un espace pour prendre des notes (résumé de rencontre, vocabulaire, etc.) automatiquement enregistrées et visibles par le professeur ;
6. Les conversations sont automatiquement enregistrées à des fins de sécurité, mais aussi pour des

raisons pédagogiques. En effet, les professeurs peuvent utiliser les enregistrements pour l'évaluation (sommative ou formative) et les étudiants sont en mesure de développer leurs habiletés métacognitives en visionnant l'enregistrement pour réfléchir sur des éléments clés (contenu, prononciation, débit, etc.).

Les conversations peuvent se dérouler lors des périodes de cours ou en-dehors des heures de classe – ce qui plait davantage aux étudiants de niveau collégial, notamment pour des raisons d'organisation et de décalage horaire. Selon mon expérience personnelle, allouer 8 semaines aux étudiants pour planifier 5 rencontres de minimum 30 minutes chacune est une excellente formule. Le contenu discuté entre les étudiants peut ensuite être utilisé pour des groupes de discussion ou des projets de classe, incluant un portfolio virtuel (ce que j'ai fait avec mes étudiants dans le cadre d'un module d'apprentissage autonome inspiré du modèle de l'Université de Helsinki<sup>4</sup>).

<sup>4</sup> NDLR : Pour en savoir plus sur le modèle pédagogique finlandais, on pourra consulter l'article d'Anne-Marie Lafortune « S'inspirer de la Finlande pour améliorer ses stratégies pédagogiques », paru dans *Pédagogie collégiale* à l'été 2020 (vol. 33, n°4).

En un an, Worldchat.live Education a déjà enregistré :

- 2709 étudiants ;
- 200 classes virtuelles ;
- 27 918 messages envoyés en clavardage via le site ;
- 1909 sessions de conversations vidéos.

Si, à ses débuts, la plateforme en version BETA a présenté son lot de défis quant à la connectivité (surtout dans les montagnes éloignées du Vietnam !), l'expérience a toujours été très appréciée par les étudiants et les professeurs. Ces derniers reviennent sur la plateforme session après session, avec leurs nouveaux groupes, tout en amenant avec eux de nouveaux collègues à qui ils ont envie de faire vivre une nouvelle expérience pédagogique authentique. Depuis maintenant un an, nous utilisons un excellent service de vidéo chat professionnel avec une fiabilité à 99,9 %. Le design de la plateforme a également été mis à jour, ce qui permet une expérience-utilisateur plus intéressante. Le nombre d'utilisateurs a crû de 250 % à la session d'automne 2021 et nous avons aujourd'hui des partenaires à travers le monde, notamment en Pologne, en Turquie et en Argentine. Évidemment, la planification d'un tel projet pédagogique demande organisation et flexibilité de la part du professeur, mais l'équipe Worldchat.live est extrêmement présente durant tout le processus et ceci est très apprécié des professeurs et des étudiants. Nous offrons également un programme de crédit social pour assurer l'accès aux étudiants et aux écoles à moindre revenu. L'enthousiasme de toutes et de tous reste toujours le même : conversation de fond authentique, apprentissage actif et création de liens interculturels.

Récemment, une professeure de l'Université Técnica Nacional au Costa Rica a jumelé ses 30 étudiants avec ceux d'une professeure du Cégep de Saint-Jérôme, et ses 35 autres

étudiants avec ceux d'une professeure du Vietnam. Au-delà de la pratique de la langue anglaise dans un contexte authentique et d'une amélioration nette de leur habileté à converser dans leur langue seconde, les étudiants ont vécu un échange culturel à travers toutes sortes de situations, parfois cocasses. Par exemple, à un moment, une étudiante a rencontré tous les membres de la famille de sa partenaire vietnamienne, car ils se tenaient derrière l'écran, curieux de voir cette étudiante costaricaine – sans oublier l'accent et certaines traductions mot à mot qui parfois n'avaient aucun sens ! Les sujets de discussion ont aussi grandement nourri les étudiants sur les plans pédagogique et humain, que ce soit par rapport au système d'éducation ou à la place des femmes dans la société.

## La planification : une étape cruciale

Comme le rappelle le modèle de la conception en amont (*backwards design*) (Wiggins et McTighe, 1998), toute activité pédagogique utilisée en classe doit d'abord être en lien avec une compétence qui sera évaluée de manière appropriée – et la réflexion et la préparation autour de l'utilisation de Worldchat.live Education n'y font pas exception.

Les professeurs ayant utilisé la plateforme font consensus à ce sujet, et l'échéancier suivant, pour une session d'automne, est un bon point de départ pour organiser une activité pédagogique avec les étudiants.

Tableau 1

## Proposition d'échéancier pour l'organisation d'une activité pédagogique

<b>Aout</b>	Appropriation des compétences du cours	Bien cibler lesquelles s'appliquent au projet
	Détermination des évaluations en lien avec le projet	Réfléchir à la nature, au format et à la progression (par exemple, formative ou sommative, écrite ou orale, individuelle ou en équipe)
	Prise de contact avec Anne-Marie Lafortune à <a href="mailto:info@worldchat.live">info@worldchat.live</a>	Indiquer le cours, le niveau (si applicable), la date du début de projet, le nombre de conversations souhaitées et le nombre d'étudiants inscrits au cours
<b>Septembre</b>	Création du compte enseignant (tutoriel vidéo disponible sur le site) et rencontre virtuelle avec le professeur partenaire	Discuter des modalités du projet et préciser les points importants : <ul style="list-style-type: none"> <li>• Est-ce que l'activité compte pour des points ?</li> <li>• Quelles sont les dates butoirs ?</li> <li>• Y a-t-il des congés ou vacances à prendre en considération ?</li> <li>• Quelle sera votre politique si des étudiants ne se présentent pas à un rendez-vous avec leur partenaire ?</li> </ul>
	Présentation du projet aux étudiants (tutoriel vidéo disponible sur le site)	Bien situer le projet dans le cadre du cours et ses différentes modalités : <ul style="list-style-type: none"> <li>• Court projet de recherche sur le pays partenaire</li> <li>• Élaboration des questions de discussion en classe</li> <li>• Clarification de certains aspects logistiques (décalage horaire, premier contact par écrit, importance de la première rencontre, etc.)</li> <li>• Présentation du calendrier du projet</li> <li>• Inscription des étudiants sur le site (en classe ou à la maison)</li> </ul>
	Jumelage des étudiants et inscription des questions de discussion pédagogiques via le site ; ceci est fait par les professeurs	
<b>Octobre</b>	Contact entre les étudiants jumelés	Envoyer un premier message via le site  Déterminer l'heure et le jour de la première rencontre  Prévoir dès le début un calendrier de rencontres, idéalement stables (même jour, même heure)
	Discussions entre étudiants jumelés	Prévoir de trois à cinq rencontres entre la deuxième semaine d'octobre et le début du mois de décembre  Calculer une rencontre/semaine, avec une ou deux semaines de flexibilité pour les imprévus (oubli, travail, etc.)
<b>Octobre - décembre</b>	Évaluations	À établir en cohérence avec la nature des évaluations faites en cours de session (par exemple, compte rendu écrit, présentation orale, échange en petits groupes durant la classe, visionnage des enregistrements, autoévaluation du progrès)

## Conclusion

Élaboré à l'origine pour les cours d'anglais langue seconde, Worldchat. live Education a maintenant ouvert ses portes à toutes les disciplines, car les conversations authentiques sur des sujets pédagogiques de fond permettent indéniablement le développement d'habiletés supérieures. Imaginez vos étudiants de cégep s'engager dans une conversation authentique sur du contenu de cours (la famille dans un cours de sociologie, les dépendances dans un cours de soins infirmiers ou la sécurité au travail dans un cours de maintenance industrielle) avec des étudiants d'un cours semblable à

l'autre bout du monde ; le potentiel pédagogique est infini !

En ce qui me concerne, au-delà d'une simple « jasette », mes étudiants ont dû décrire à leur partenaire à l'autre bout du monde ce que l'on ressent lorsque l'on touche à la neige (*what snow feels like*) et comment il est possible, au Canada, de porter des tatous sans nécessairement faire partie d'un gang de rue. Ils se sont repris à plusieurs fois avec un mot, une prononciation ou une tournure de phrase différente, pour expliquer avec enthousiasme à leur partenaire d'une terre inconnue ce à quoi ressemblent le climat, la nourriture, les festivals et la vie au Québec. Et, plutôt

que de lire ou de regarder une vidéo sur la hiérarchie sociale et le système d'éducation sur un autre continent, mes étudiants en ont discuté de vive voix avec une personne vivant là-bas – le tout, en pratiquant l'anglais langue seconde.

N'est-ce pas là une expérience pédagogique et humaine incroyable ? Je crois que j'ai bel et bien trouvé (et développé !) cette autre stratégie qui permet des échanges authentiques, transcende les frontières et crée en plus des ponts entre les cultures. Et j'en suis maintenant convaincue : laissez les étudiants parler et voyez la magie opérer ! —

## Références bibliographiques

- ANDERSON, L. W. et collab. *A taxonomy of learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*, New York, Longman, 2001.
- BAKHTIN, M. M. *The Dialogic Imagination: Four Essays*, Austin, University of Texas Press, 1981.
- BLOOM, B.S. et collab. *Taxonomie des objectifs pédagogiques. Tome 1 : Domaine cognitif* (traduit par M. Lavallée), Montréal, Les Presses de l'Université du Québec, 1979.
- CAZDEN, C. *Classroom Discourse: The Language of Teaching and Learning*, Portsmouth, Heinemann, 1988.
- DURKIN, D. «What Classroom Observations Reveal about Reading Comprehension Instruction», *Reading Research Quarterly*, vol. 14, n° 4, 1978-1979, p. 481-533.
- FLANDERS, N. A. *Analyzing teaching behavior*, Addison-Wesley, 1970.
- FISHER, D., C. ROTHENGERG et N. FREY. *Content-area conversations: How to plan discussion-based lessons for diverse language learners*, Alexandria, Association for Supervision and Curriculum Development, 2008.
- GOLDENBERG, C. *Instructional Conversations and their Classroom Applications*, NCRCDSSL Educational Practice Reports, Berkeley, National Center for Research on Cultural Diversity and Second Language Learning, 1991.
- JOHNSON et collab. *Synthesis of Effective Teaching Strategies and Practices – A Handbook for Secondary Mathematics and Science Teachers*, San Antonio, Intercultural Development Research Association, 2013.
- LAMPERT, M. «When the Problem is Not the Question and the Solution is Not the Answer: Mathematical Knowing and Teaching», dans CARPENTER, T.P., J.A. DOSSEY et J.L. KOELHER (dir.), *Classics in Mathematics Education Research*, Reston, National Council of Teachers of Mathematics, 2004.
- NEWMANN, F.M. et G.G. WEHLAGE. «Five Standards of Authentic Instruction», *Educational Leadership*, vol. 50, n°7, 1993, p. 8-12.
- WIGGINS, G. et J. MCTIGHE. «Backward Design», dans *Understanding by Design*, s.l., Association for Supervision and Curriculum Development, 1998, p. 13-34.



**Anne-Marie Lafortune** est professeure en anglais langue seconde au Cégep de la Gaspésie et des Îles. Les recherches de cette titulaire d'une maîtrise en pédagogie au collégial portent notamment sur les perceptions étudiantes de la communauté d'apprentissage dans des contextes d'enseignement hybrides. Elle a par ailleurs obtenu deux subventions du programme Entente Canada-Québec pour l'implantation d'une classe d'apprentissage actif (CLAAC) au Cégep de la Gaspésie et des Îles ainsi que pour l'élaboration de la plateforme conversationnelle Worldchat.live. Education. Lauréate du Canadian Association for Teacher Education Master's award, elle a aussi reçu le prix Performa d'excellence en éducation en 2019.

[amlafortune@cegepgim.ca](mailto:amlafortune@cegepgim.ca)

# L'intérêt : levier de motivation au service de la persévérance

Annie Bradette et Isabelle Cabot

La persévérance et la réussite scolaire sont affaire de motivation, notamment d'intérêt envers les tâches d'apprentissage, particulièrement si l'on souhaite que cet intérêt soit durable dans le temps. En éducation physique, par exemple, la réussite du dernier cours collégial (taux de réussite de 95 %) indiquerait la capacité à prendre en charge sa pratique d'activités physiques de manière à se maintenir en santé. Toutefois, lorsque l'on y regarde de plus près, les problèmes de santé liés à l'inactivité physique sont presque épidémiques (Hall et collab., 2020) ! Et pourtant, la majorité de la population québécoise détient un diplôme d'études postsecondaire et, conséquemment, a démontré cette compétence à prendre en charge sa santé. Il y a là matière à réflexion quant à la pérennité des compétences développées, en éducation physique dans ce cas précis, mais sans doute aussi dans les autres disciplines d'enseignement.

Pour tenter d'influencer positivement les étudiants à intégrer dans leur vie les compétences acquises dans le cours terminal en éducation physique, et ce de façon durable, nous avons mené une recherche (Bradette et Cabot, 2020) qui consistait à offrir un choix permettant à chaque étudiant d'exprimer ses intérêts à travers les tâches d'apprentissage afin d'évaluer

les répercussions de cette stratégie d'évaluation sur sa motivation, son engagement et sa prise en charge de l'activité physique à long terme. Quatre mois après la fin du cours, les étudiants ayant été exposés à cette stratégie (groupe expérimental) pratiquaient 96 minutes d'activités physiques par semaine de plus qu'avant le début du cours, alors que ceux du groupe témoin en pratiquaient seulement 3 minutes de plus. Ce sont là des résultats qui méritent que l'on s'y attarde.

Nous croyons transférables à plusieurs disciplines le principe motivationnel sous-jacent à notre recherche ainsi que les connaissances découlant des résultats obtenus. Dans cet article, les pistes de réflexion partagées et les recommandations proposées sont présentées afin que vous puissiez en tirer tout ce qui pourrait être transposé dans vos pratiques pédagogiques personnelles. Surtout, nous désirons vous inspirer à concevoir de nouvelles pratiques motivantes, découlant de ces retombées émergentes. À priori, dans chacune des disciplines enseignées, les étudiants peuvent ressentir l'intérêt grâce à l'utilisation de stratégies pédagogiques ou évaluatives conçues par les professeurs désirant encourager ce mécanisme : la motivation.

## La recherche et la méthodologie

Découlant d'une problématique en trois volets persistante en éducation physique, soit la sédentarité (Agence de santé publique du Canada, 2016 ; Organisation mondiale de la santé (OMS), 2019), la baisse de motivation envers les cours d'éducation physique durant l'adolescence (Kino-Québec, 2012 ; Lemoyne et Girard, 2019) ainsi qu'un problème d'évaluation utilisant la performance à un test physique imposé pour sanctionner la compétence finale, une recherche PAREA a été réalisée afin de mettre en lumière des pistes de solution. Cette étude visait le troisième et dernier cours d'éducation physique au collégial, qui est aussi le dernier du système scolaire québécois. Ce cours cible l'autonomie dans la pratique d'activités physiques afin d'encourager un mode de vie sain et actif dans une visée de santé publique (ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES), 2016 ; Lemoyne, 2012).

La recherche entreprise visait tout simplement à offrir, dès le début

de la session, un choix (condition expérimentale) de tests cardiorespiratoires à chaque étudiant en vue de son évaluation terminale, plutôt que d'imposer une activité (condition témoin), afin d'évaluer les répercussions de cette stratégie évaluative sur la motivation, l'engagement et la prise en charge de l'activité physique à long terme. À cet effet, un devis quasi expérimental avec condition témoin, suivi longitudinal et méthodes d'analyses mixtes a été planifié. Provenant de deux cégeps, à l'automne 2019, 79 collégiens ont rempli des questionnaires mesurant des déterminants de la motivation (contrôlabilité, intérêt, utilité et sentiment de compétence) envers leur cours et envers la pratique d'activités physiques, puis ont été répartis entre les deux conditions, formant un groupe expérimental et un groupe témoin. Les deux groupes étaient équivalents sur toutes les données découlant de mesures prétests, notamment les habitudes sportives dans la famille et durant l'enfance, les attentes motivationnelles liées au cours d'éducation physique, le

nombre d'heures hebdomadaires consacrées à un emploi rémunéré et l'intérêt général pour l'exercice physique. De plus, la relation pédagogique ayant beaucoup d'influence sur la motivation à l'égard d'un cours, l'appréciation des professeurs par les étudiants a été contrôlée dans le cadre de cette étude. Par ailleurs, les étudiants ont rempli des rapports d'activités physiques pratiquées (un en avril 2020 et un autre en octobre 2020) et 11 d'entre eux ont participé à des entrevues (en mars 2020, en plein confinement, nous croyons que cela explique le peu de participation à cette partie de la recherche). Ces entrevues visaient à explorer la perception des étudiants quant au dernier cours d'éducation physique et à évaluer son influence sur leur pratique de l'activité physique à plus long terme, soit après la fin des cours.



## Le modèle du développement de l'intérêt en quatre phases

L'intérêt constitue une variable motivationnelle très puissante (Renninger et Hidi, 2016, 2019). Les autrices du modèle précisent que le niveau de développement de l'intérêt peut influencer l'attention, l'apprentissage ainsi que l'atteinte d'objectifs. Deux types d'intérêt peuvent être développés. D'une part, *l'intérêt situationnel* implique des émotions positives suscitées par l'environnement, donc la situation vécue. Il est constitué d'une grande part d'émotions (le plaisir, la surprise, le goût du défi et l'enthousiasme) et d'une amorce cognitive (l'attention et la curiosité). L'intérêt situationnel regroupe les deux premières phases du développement d'un nouvel intérêt. D'autre part, *l'intérêt personnel* est considéré comme un état stable découlant des préférences personnelles d'une personne. Ce type d'intérêt, qui concerne les deux dernières phases du développement d'un intérêt, ne dépend pas de la situation et est plus durable dans le temps. Il est composé d'une plus grande part cognitive (perceptions et représentations mentales) que dans les phases de développement précédentes, mais ses composantes affectives sont toujours présentes et en constante interaction avec les cognitions durant le développement d'un intérêt (Cabot et Lévesque, 2014 ; Hidi et Renninger, 2006).

Cela étant dit, l'intérêt implique une interaction entre une personne et son environnement. Quant à ce qui différencie les deux types d'intérêt, c'est que l'intérêt personnel découle de la participation de l'individu à cette interaction, tandis que l'intérêt situationnel provient de

l'apport de l'environnement à cette interaction (Ainley et collab., 2002). Dans le développement d'un nouvel intérêt, l'intérêt situationnel précède toujours l'apparition de l'intérêt personnel. C'est-à-dire qu'une situation doit d'abord éveiller, puis maintenir l'attention et des émotions positives chez la personne pour qu'un intérêt personnel puisse émerger, se développer, devenir une partie intégrante de cette personne afin de déclencher un intérêt personnel pérenne (Hidi et Renninger, 2006).

## Le cœur de la stratégie développée : pouvoir choisir en fonction de ses intérêts

Les tests de la condition physique sont souvent utilisés dans les cégeps. Le but de cette évaluation est d'encourager l'étudiant à connaître le portrait de sa condition physique, à se fixer des objectifs et idéalement à les atteindre à l'aide d'un programme d'activités physiques. Notons ici que le test cardiorespiratoire et les autres tests de la condition physique font partie d'une démarche pédagogique permettant à l'étudiant de concevoir son programme d'activités physiques selon ses besoins. La compétence à acquérir par l'étudiant n'est pas d'améliorer sa condition physique, mais bien de « démontrer sa capacité à se charger de sa pratique de l'activité physique dans une perspective de santé » (MEES, 2016, p. 30).

Afin de susciter la motivation des étudiants face à cette pratique, nous avons proposé une transformation de l'acte pédagogique dans le cadre du dernier cours en éducation physique, soit l'ajout d'un choix de tests cardiorespiratoires. Cette

stratégie pédagogique permettait aux étudiants de percevoir de la contrôlabilité sur le déroulement de leur cours (Viau, 2009), les menant à exprimer leurs intérêts à même les activités d'évaluation. Du point de vue pédagogique, cette manière d'évaluer est plus encline à mettre en valeur les habiletés de gestion personnelle de la condition physique de l'étudiant tout en instaurant un environnement d'évaluation positif. En effet, la contrôlabilité réfère à la possibilité que l'étudiant a de décider de certaines choses ou de faire des choix balisés par le professeur qui soutient son désir d'autonomie (Viau, 2009). Cet auteur explique que si les choix présentés aux étudiants sont en lien avec leurs intérêts et leurs buts, la contrôlabilité qu'ils peuvent ainsi exercer sur la tâche à accomplir les mènera à se sentir globalement plus motivés à s'y engager. La contrôlabilité serait donc un vecteur naturel d'intérêt.


Pour ce faire, quatre choix de tests cardiorespiratoires différents, ayant un protocole d'exécution et des standards d'évaluation déjà existants, étaient présentés et proposés : la course navette de 20 mètres, la course Cooper, le Step-test ou le vélo Cooper. La différence des tests s'établit essentiellement dans leurs protocoles d'exécution. Par

exemple, le test de course navette de 20 mètres est une course à un rythme imposé, dont la cadence augmente à chaque palier. Le nombre de paliers réussi est le résultat de l'étudiant. Ce test nécessite des arrêts brusques et fréquents. Pour sa part, le test de course Cooper implique que l'étudiant doit parcourir la plus grande distance possible en 12 minutes. À ce test, l'étudiant peut courir à son rythme, sans se voir imposer des arrêts brusques qui peuvent être difficiles sur les genoux de certains participants. De plus, ce test est anonyme, car tous les étudiants terminent à 12 minutes. Ce n'est que le résultat personnel, en kilomètres, qui diffère. Il en est de même pour le test sur vélo Cooper, qui demande à l'étudiant de parcourir la plus grande distance en 12 minutes. Ce test est apprécié par les étudiants ayant un plus grand intérêt pour le vélo ou une contrainte physique. Finalement, le Step-test a un protocole visant à monter et descendre deux marches à un rythme imposé pour parvenir à un maximum de paliers progressivement. Évidemment, d'autres tests cardiorespiratoires pourraient être suggérés selon les installations du milieu scolaire sportif, par exemple en piscine.

Concrètement, parmi ces différents tests proposés en début de session,

l'étudiant du groupe expérimental choisissait et exécutait un test tout en gardant en tête qu'il devait inclure cette activité cardio dans son programme personnel, la compétence visée étant d'intégrer un mode de vie actif par la prise en charge de son programme d'activités physiques tout au long de la session. Cette variété de tests cardiorespiratoires permettait un meilleur ajustement aux intérêts en matière d'activités physiques, l'inclusion de la diversité des capacités physiques ainsi que l'éducation à la gestion d'un test réalisable pendant le cours et dans le futur de manière autonome. La prémisse de recherche était de croire possible que l'étudiant réalisant une activité physique qu'il avait choisie en fonction de ses intérêts, intégrée à son programme d'activités physiques, avait plus de chance de le mettre en œuvre régulièrement, ce qui pouvait le mener à intégrer un mode de vie sain et actif à sa réalité, même une fois le cours sanctionné.

Le **tableau 1** présente un résumé des phases de développement de l'intérêt en lien avec la recherche entreprise et les résultats. Soulignons que les professeurs peuvent avoir un potentiel d'influence important, dans leur cours, **particulièrement aux phases 1 et 2.**



**Dans le développement  
d'un nouvel intérêt,  
l'intérêt situationnel précède  
toujours l'apparition de  
l'intérêt personnel.**

Tableau 1

## Les phases de développement de l'intérêt

	RÉSUMÉ	LIENS AVEC LA RECHERCHE	RÉSULTAT DE RECHERCHE
<b>PHASE 1</b> <i>Intérêt situationnel déclenché</i>	L'intérêt situationnel est déclenché par l'environnement. Il peut être provoqué par les stratégies pédagogiques du professeur qui vient susciter le plaisir, surprendre et piquer la curiosité de l'étudiant.	L'étudiant pouvait choisir un test de la capacité cardiorespiratoire selon ses intérêts préexistants et insérer cette activité dans son programme d'activités physiques. Cette situation de choix était nouvelle et surprenante pour les étudiants y étant exposés, ayant tous vécu le test navette imposé au primaire et au secondaire.	Les résultats d'entrevue indiquent que la stratégie pédagogique proposée a été majoritairement appréciée des étudiants.  Exemple de verbatim : <i>Choisir quelque chose qu'on aime, c'est plus motivant.</i>
<b>PHASE 2</b> <i>Intérêt situationnel maintenu</i>	Pour maintenir l'intérêt déclenché précédemment, l'environnement, c'est-à-dire le professeur et la situation d'apprentissage, doit continuer à susciter l'intérêt chez l'étudiant à plusieurs occasions durant la session (Cabot et Lévesque, 2017).	Dans le programme personnel d'activités physiques que l'étudiant devait réaliser tout au long de sa session (15 semaines), celui-ci insérait une activité cardiorespiratoire qu'il appréciait. Il était plus enclin à l'exécuter réellement pendant la session. En fin de session, il était plus agréable de refaire une évaluation avec le test choisi en début de session et inséré dans son programme afin de constater sa progression.	La stratégie d'évaluation testée a influencé positivement l'intérêt situationnel ressenti par les étudiants envers leur cours d'éducation physique, comme cela a été mesuré en fin de session (Bradette et Cabot, 2020).  Exemple de verbatim : <i>Le cours m'a donné le gout de faire de l'activité physique.</i>

### Les preuves de l'influence du combo contrôlabilité – intérêt

Les résultats de cette recherche indiquent une influence favorable de ce combo théorique sur la motivation et l'engagement. D'abord, la condition expérimentale a provoqué un très haut niveau de contrôlabilité perçue par les étudiants, comparativement à ce que ceux du groupe témoin ont ressenti, ce qui a validé l'effet du dispositif pédagogique : on leur a donné du contrôle et ils l'ont effectivement perçu. Cela a pu contribuer à combler leur besoin d'autonomie, un besoin

très important au début de l'âge adulte. De plus, comme la littérature permettait de l'anticiper, les étudiants du groupe expérimental ont rapporté un plus grand intérêt ressenti pour le cours d'éducation physique que ce à quoi ils s'attendaient au départ, ce qui n'a pas été le cas chez les étudiants du groupe témoin.

Par ailleurs, la perception des étudiants de l'utilité du cours d'éducation physique de l'ensemble 3 a été mesurée. Il en est résulté que le cours qu'ils ont suivi est à la hauteur des attentes qu'ils avaient en début de session. C'est-à-dire que l'utilité qu'ils confèrent au cours s'est maintenue durant la

session, tant chez les étudiants qui ont vécu la condition expérimentale (le choix) que chez ceux de la condition témoin (test imposé). Bien qu'aucune augmentation de l'utilité ne puisse être liée à la condition expérimentale, ce résultat est fort intéressant pour la discipline de l'éducation physique, car cela fait possiblement référence à la reconnaissance de la pertinence du cours dans le développement des saines habitudes de vie. Il en est de même pour la perception de compétence : les deux groupes ont vu une augmentation. Ceci peut indiquer que les cours d'éducation physique, peu importe l'intervention choisie, ont une incidence positive sur la

(Suite)

	RÉSUMÉ	LIENS AVEC LA RECHERCHE	RÉSULTAT DE RECHERCHE
<b>PHASE 3</b> <i>Intérêt personnel émergent</i>	L'environnement n'est plus l'unique source d'intérêt, puisque l'étudiant intègre en lui l'objet d'intérêt, lui donne de l'importance et de la valeur. Il cherche maintenant lui-même à interagir avec sa source d'intérêt.	Nous voulions savoir si la stratégie pédagogique proposée dans le dernier cours d'éducation physique avait une incidence sur le niveau de pratique d'activités physiques de l'étudiant dans sa vie personnelle, à l'extérieur du contexte d'obligations scolaires.	Une mesure de pratique d'activités physiques indique une augmentation de 96 minutes par semaine, et ce, 4 mois après la fin du cours. Cela indique un réel potentiel de l'incidence de cette stratégie sur la pratique autonome d'activités physiques au-delà de la situation du cours.  Exemple de verbatim : <i>Si tu as la possibilité de choisir quelque chose que tu peux aimer, je pense que tu peux plus facilement l'apprécier en dehors du cours.</i>
<b>PHASE 4</b> <i>Intérêt personnel bien développé</i>	L'étudiant approfondit et maintient par lui-même son engagement envers sa source d'intérêt. La rencontre d'obstacles n'ébranle pas cet intérêt parce que l'étudiant attribue une grande valeur à l'objet d'intérêt, et qu'il ressent des émotions positives à son contact.	Un intérêt personnel bien développé aurait été indiqué par un niveau de pratique d'activités physiques autonome suffisant et régulier, plusieurs mois après la fin de l'intervention.	La mesure d'octobre 2020 indique que le niveau d'activités physiques a chuté dans les deux groupes. La majorité des étudiants a attribué cette diminution à la pandémie de la COVID-19.

littératie physique de l'étudiant, en ce sens qu'ils favorisent l'intégration de compétences techniques dans la pratique d'activités physiques. Sur le plan conceptuel, ces résultats sont importants, car ils confèrent une fois de plus (Cabot, 2017) un pouvoir de répercussions particulières sur l'intérêt, sans ses corrélats habituels que sont l'utilité et le sentiment de compétence.

En ce qui a trait à l'engagement comportemental, les résultats indiquent une augmentation significative chez les étudiants du groupe expérimental, c'est-à-dire ceux qui ont rapporté avoir eu plus de contrôlabilité grâce à la possibilité de choisir,

dès le début de la session, le test physique de leur évaluation terminale. En effet, comme dévoilé en amorce du présent article, les étudiants ciblés par cette stratégie d'évaluation ont passé 96 minutes hebdomadaires de plus à pratiquer de manière autonome des activités physiques avant d'être exposés à la condition expérimentale, alors que ceux du groupe témoin n'ont pas changé leurs habitudes. Globalement, les résultats incitent les professeurs d'éducation physique au collégial à permettre des choix d'activités physiques lors des tâches pédagogiques ou d'évaluation, respectant ainsi les intérêts des étudiants. Suivant cette idée, des pistes

d'intervention aux professeurs de diverses disciplines, désirant susciter l'engagement et la motivation des étudiants dans leur cours, peuvent être adaptées. En d'autres mots, manipuler les variables de l'intérêt et de la contrôlabilité dans la conception des tâches d'apprentissage ou d'évaluation est une pratique prometteuse suscitant la motivation (Bradette et Cabot, 2020). En tant qu'experts disciplinaires, les professeurs peuvent s'inspirer de ce principe pour créer des dispositifs pédagogiques à tester dans leur pratique.

## Conclusion

Alors que la conception de tâches d'apprentissage ou d'évaluation est partie prenante du rôle du professeur, le cadre théorique présenté dans cet article peut influencer cette mise en œuvre en inspirant des pratiques pédagogiques innovantes. En effet, les résultats de recherche positifs dévoilés laissent entrevoir une multitude de possibilités pour la conception de situations d'apprentissage visant à motiver les étudiants. Bien entendu, dans cette mise en œuvre, les professeurs pourraient porter une attention particulière à la contrôlabilité et à l'intérêt situationnel et/ou personnel de l'étudiant afin de développer des cours plus centrés sur leurs besoins actuels. En respectant les points de vue des étudiants et en se basant sur ces derniers pour façonner des stratégies pédagogiques et d'évaluation, il est possible d'améliorer et d'actualiser les pratiques visant ultimement à avoir une influence sur la motivation des étudiants.

L'intervention proposée dans cette recherche a effectivement permis aux étudiants d'acquérir la compétence du cours et de maintenir leur pratique d'activités physiques au-delà de celui-ci jusqu'à sa chute en temps de pandémie. Il est possible de croire que ce principe motivationnel peut s'appliquer à toute autre discipline afin de rendre les apprentissages pérennes et ainsi d'agir positivement sur notre société de demain. Toujours est-il qu'à la lumière de cette recherche, on constate qu'une motivation envers la pratique d'activités physiques est suscitée jusqu'à quatre mois après l'intervention. Il serait possible de tester cette intervention en contexte non pandémique afin de vérifier la pérennité de celle-ci. Néanmoins, on remarque que la motivation peut être suscitée par des ingrédients spéciaux : la contrôlabilité et l'intérêt. —

**Travaillez avec nous de partout au Québec**

## EXPERTS EN LA MATIÈRE ET TUTEURS RECHERCHÉS!

**Participez au développement  
du matériel pédagogique ou à sa révision**

Offrez vos services via : [cegepadistance.ca/collaboration](http://cegepadistance.ca/collaboration)

**Encadrez les étudiants**

Offrez vos services via : [cegepadistance.ca/tutorat](http://cegepadistance.ca/tutorat)

**Experts en la matière et tuteurs anglophones  
également recherchés**

Offrez vos services via : [cegepadistance.ca/opportunities](http://cegepadistance.ca/opportunities)

**Faites carrière au Cégep à distance**

**Personnel cadre, professionnel et de soutien**

Consultez les offres d'emploi du moment  
et postulez en ligne à : [cegepadistance.ca/emplois](http://cegepadistance.ca/emplois)



**Partenaire avec vous**

## Références bibliographiques

AGENCE DE LA SANTÉ PUBLIQUE DU CANADA. «Quel est l'état de santé des Canadiens ? Analyse des tendances relatives à la santé des Canadiens du point de vue des modes de vie sains et des maladies chroniques», 2016 [https://epe.lac-bac.gc.ca/100/201/301/weekly\_acquisitions\_list-ef/2017/17-14/publications.gc.ca/collections/collection\_2017/aspc-phac/HP40-167-2016-fra.pdf].

AINLEY, M., S. HIDI et D. BERNDORFF. «Interest, learning, and the psychological processes that mediate their relationship», *Journal of Educational Psychology*, vol. 94, n°3, 2002, p. 545-561.

BRADETTE, A. et I. CABOT, «Évaluation de l'impact d'une épreuve terminale visant à solliciter des choix d'intérêt en matière d'activité physique, sur la motivation, l'engagement et la prise en charge de la pratique d'activité physique hors cours», rapport de recherche PAREA, Longueuil, Cégep Édouard-Montpetit, 2020 [https://educ.info/xmlui/bitstream/handle/11515/38079/bradette-cabot-evaluation-impact-epreuve-terminale-interet-activite-physique-parea-2020.pdf].

CABOT, I. «Le potentiel d'influence de l'intérêt scolaire dans la motivation des collégiens en difficulté», article de conférence, Journée de la recherche sur la motivation au collégial, 2<sup>e</sup> édition, Congrès de l'Acfas, Montréal, 2017 [https://educ.info/xmlui/bitstream/handle/11515/34809/cabot-potentiel-influence-interet-scolaire-motivation-collegiens-en-difficulte-article-acfas-2017.pdf].

CABOT, I et M.-C. Lévesque. «L'intégration de TIC variées en classe de Renforcement en français influence-t-elle la motivation et le rendement des étudiants?», affiche présentée au Colloque de l'ARC, 82<sup>e</sup> Congrès de l'Acfas, Université Concordia, Montréal, 14 mai 2014 [https://educ.info/xmlui/handle/11515/35330].

HALL, G. et collab. «A tale of two pandemics: How will COVID-19 and global trends in physical inactivity and sedentary behavior affect one another?», *Progress in Cardiovascular Diseases*, 2020 [https://doi.org/10.1016/j.pcad.2020.04.005].

HIDI, S. et K. A. RENNINGER. «The Four-Phase Model of Interest Development», *Educational Psychologist*, vol. 41, n°2, 2006, p. 111-127 [https://doi.org/10.1207/s15326985ep4102\_4].

KINO-QUÉBEC. «Opération ados: des activités qui répondent à leurs goûts. Gouvernement du Québec», 2012 [www.kino-quebecqc.ca/publications/operationados.pdf].

LEMOYNE, J. «Éducation physique: Vers l'adoption d'un mode de vie actif?», rapport de recherche PAREA, 2012 [https://educ.info/xmlui/bitstream/handle/11515/29807/788349-lemoyne-education-physique-collegial-shawinigan-PAREA-2012.pdf?sequence=1&isAllowed=y].

LEMOYNE, J. et S. GIRARD. «Motiver les étudiants du collégial à bouger: regard sur la contribution des cours d'éducation physique», article de conférence, Journée de la recherche sur la motivation au collégial, Congrès de l'Acfas, Montréal, 2019 [https://educ.info/xmlui/bitstream/handle/11515/37729/lemoyne-girard-acfas-2019.pdf?sequence=2&isAllowed=y].

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR (MEES). «Composantes de la formation générale – Extraits des programmes d'études conduisant au diplôme d'études collégiales (DEC)», 2016 [www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\_web/documents/enseignement-superieur/collegial/Composantes\_formation\_generale\_VF.pdf].

ORGANISATION MONDIALE DE LA SANTÉ (OMS). «D'après une nouvelle étude dirigée par l'OMS, la majorité des adolescents du monde ne sont pas assez actifs physiquement, ce qui met en danger leur santé actuelle et future», site de l'OMS [https://www.who.int/fr/news/item/22-11-2019-new-who-led-study-says-majority-of-adolescents-worldwide-are-not-sufficiently-physically-active-putting-their-current-and-future-health-at-risk].

RENNINGER, K. A. et S. HIDI. «Interest Development and Learning», dans RENNINGER, A. K. Renninger et S. HIDI (dir.). *The Cambridge Handbook of Motivation and Learning*, Cambridge University Press, 2019, p. 265-290.

RENNINGER, K. A. et S. HIDI. *The Power of Interest for Motivation and engagement*, Routledge, 2016.

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



**Annie Bradette** enseigne l'éducation physique au Cégep Édouard-Montpetit depuis 2007. Elle détient une maîtrise en enseignement au collégial de l'Université de Sherbrooke et est co-auteurice du livre *En Action!* utilisé dans les cours d'éducation physique du réseau collégial. L'intérêt de cette coconceptrice du jeu *Défi Sport Challenge* et lauréate de la mention d'honneur de l'AQPC en 2020 envers l'éducation et la promotion de saines habitudes de vie l'amène à s'engager dans plusieurs projets liés à un mode de vie physiquement actif.

annie.bradette@cegepmontpetit.ca



**Isabelle Cabot** enseigne la psychologie au collégial depuis 2004. Son principal intérêt de recherche est la motivation des étudiants ayant des difficultés à réussir. Sur le plan pratique, elle développe une expertise dans l'évaluation des répercussions de différentes stratégies pédagogiques sur la motivation et la réussite des collégiens. Sur le plan théorique, son expertise principale touche aux processus de développement de l'intérêt scolaire. Elle est très active dans la valorisation et le développement de la recherche au collégial.

isabelle.cabot@cegepmontpetit.ca Dialogue



# Le pouvoir stupéfiant de la lecture !

Entretien avec Charles Prémont, journaliste et auteur  
Propos recueillis par Julie Roberge, membre du comité de rédaction

Charles Prémont, ethnologue de formation, journaliste et auteur, s'intéresse à l'importance de la lecture au Québec depuis plusieurs années. Il s'implique activement dans les journées Lire pour réussir<sup>1</sup> qui ont pour mission d'augmenter le nombre de lecteurs assidus chez les adolescents et les adultes du Québec, sachant que la lecture participe à la lutte contre le décrochage scolaire, renforce l'esprit critique des citoyens et encourage la prise de parole, l'échange et le dialogue.

*Pédagogie collégiale* l'a rencontré pour comprendre le projet de société qu'il souhaite voir mis de l'avant à travers les journées Lire pour réussir, lequel vise à « déconstruire les mythes et stéréotypes sur la pratique de la lecture<sup>2</sup> ». La réflexion de l'ethnologue sur l'importance de la culture de la lecture au Québec, si elle s'adresse d'abord à l'ensemble de la société, trouvera écho dans le réseau collégial.

<sup>1</sup> Pour en savoir plus au sujet de cette initiative, visiter le site Internet [lire-reussir.org].

<sup>2</sup> NDLR: Selon l'Union des écrivaines et des écrivains québécois (UNEQ), bien que « le Québec possède une industrie du livre très dynamique, il ne peut pas encore revendiquer une authentique culture de la lecture. Le livre demeure associé à une corvée scolaire, ou chasse gardée d'une élite. » [uneq.qc.ca/evenement/journee-lire-pour-reussir-2019].

## **Vous dites qu'il faut valoriser la culture de la lecture au Québec. Pourquoi ?**

Valoriser l'acte de lire, comme on valorise le sport par exemple, me paraît essentiel. C'est ce que j'entends par la « culture de la lecture ». Très jeune, j'ai été sensibilisé à la lecture. Mon père était directeur d'école et responsable de la lecture au primaire, et on avait beaucoup de livres à la maison. Je trouvais étrange, enfant, que les autres garçons de ma classe ne lisaient pas. Ça m'attriste beaucoup que certaines personnes ne s'adonnent pas à la lecture, même une fois adulte. J'ai étudié les sciences humaines au cégep et je crois très sérieusement qu'il faudrait les valoriser encore plus. Ma formation en anthropologie puis en ethnologie m'a amené à me poser des questions sur l'apport de la lecture dans la société ; elle permet de développer sa capacité à apprendre, à mieux comprendre les enjeux sociaux et de la citoyenneté, tout comme elle permet de mieux comprendre toutes sortes d'informations. C'est pour ça que j'ai été l'instigateur de Lire pour réussir. Ces journées existent pour qu'on puisse réfléchir collectivement à l'apport de la lecture dans la vie de tous les individus.

## **On fait reposer la culture de la lecture sur la famille et sur l'école. Quelles sont les limites et l'importance de l'une et de l'autre ?**

Les deux sont importantes et présentent leurs forces et leurs limites. Des études ont montré que le taux de littératie des enfants, devenus adultes, était plus important quand il y a cent livres et plus dans une maison. C'est notamment le cas chez les anglophones. Par contre, dans les maisons où il y a vingt livres et moins, le taux de littératie est moins élevé. Chez soi, il faut voir les livres, il faut voir les bibliothèques. Les livres ne doivent pas être vus comme des objets sacrés. Parce qu'en voyant les livres, on a envie de les emprunter aux amis, que ce soit un livre d'Albert Camus ou une revue qu'on a découverte dans la salle de bain !

Je pense aussi qu'il est important de donner l'exemple aux enfants et d'être, comme parents, des lecteurs. Pour ça, il faut lire des livres en papier et ne pas lire sur une tablette

ou un téléphone. Sur une tablette (ou sur un téléphone), ce n'est pas clair que le parent est en train de lire : il faut que les enfants voient leurs parents en train de lire. Le livre en papier permet cette reconnaissance facile, même si, au fond, tous les supports de lecture se valent. Quand les enfants sont plus grands et qu'ils lisent par eux-mêmes, il faut s'intéresser à ce qu'ils lisent et en discuter.

Il faut cultiver le goût de lire, en discuter, partout et avec tout le monde. L'acte de lire doit aussi prendre une place importante dans la société. Combien de fois a-t-on vu des gens lire dans un téléroman ? Jamais ! On voit les gens jogger ou sortir du gym, mais lire, jamais ! Pourtant, ce serait si facile : un personnage pourrait être en train de lire pendant que quelqu'un lui parle. On n'a pas d'exemple public. Ce n'est pas dans l'imaginaire collectif de voir des gens lire.

La lecture et la littérature, une fois à l'école, ne devraient pas être associées à l'élitisme. La *fantasy*, la science-fiction la bande dessinée, par exemple, ce n'est pas de la grande littérature, mais on peut accrocher beaucoup de lecteurs avec ce type d'ouvrages. C'est après qu'on ira plus loin, parce qu'on ne peut pas toujours être dans la littérature intellectuelle. Ce type de littérature, c'est un goût acquis, comme le vin, la bière ou les huitres. La première fois, on n'aime pas vraiment ça. On y regoute. Et on finit par capoter. On détecte les nuances, le fruit noir, les arômes à force d'y goûter. On peut penser qu'il faut entrer dans la lecture par quelque chose de tranquille. Beaucoup de petites lectures, de romans, de divertissements.

Jeune, je le disais, je lisais beaucoup. J'ai beaucoup lu de bandes dessinées. Une fois au cégep, je sortais dans les bars, j'avais une vie sociale. Je lisais les livres obligatoires. Et tout à coup, à la coop, j'ai vu *Les Fleurs du mal* de Charles Baudelaire et *Les Trois Mousquetaires* d'Alexandre Dumas. C'était deux livres qui n'étaient pas imposés. Je suis entré dans *Les Trois Mousquetaires* avec un immense plaisir, je me suis tapé *Vingt ans après* et *Le Vicomte de Bragelonne* juste parce que j'avais aimé le premier de la trilogie. Je n'aurais pas pu lire ça avant, je n'étais pas rendu là dans le développement de mon amour de la lecture. C'est mon histoire, mais c'est peut-être l'histoire de plusieurs lecteurs.

## L'enfant découvre les livres à la maison, mais la lecture à l'école... Quelle est la valeur accordée à la lecture, et plus largement à la culture, dans les écoles québécoises ?

On peut dénoncer le peu de place pour le plaisir de la lecture à l'école. Elle est vue comme une tâche, contrairement au sport, par exemple, qui est souvent une activité parascolaire. Le sport raccroche des élèves à l'école, certes, mais les arts aussi ! La troupe de théâtre, les arts plastiques, le dessin. Souvent, les cours à option permettent d'exprimer l'originalité. Où trouve-t-on le plaisir de la lecture ? Dans les clubs de lecture ? Souvent, le plaisir est *squeezé* dans le cours de français, entre un test de lecture et une dissertation ! Les professeurs de littérature sont un peu entre deux chaises, entre l'amour qu'ils ont de la littérature et le fait que beaucoup de leurs étudiants n'ont pas envie de lire ce qu'ils proposent. La moitié des étudiants n'a pas envie de lire les classiques seulement parce que ça paraît bien d'avoir de la culture. Ils trouvent ça plate ! On a tous eu des lectures aimées et détestées. Quand on est un lecteur convaincu, les lectures plates ne le sont pas parce qu'on y trouve un défi, un intérêt.

J'aime beaucoup l'imposition des 15 minutes de lecture pour tous à l'école : profs, élèves, directeurs... Peu importe la discipline, toute l'école lit pendant 15 minutes, de telle heure à telle heure. Ça représente une expérience positive de lecture, ce que l'école offre trop peu. Les élèves choisissent leurs livres ; ils ont droit à presque tout.

Au secondaire, les budgets sont limités, ce que je trouve désastreux. Pire : les livres sont laids ! Il s'agit souvent de vieilles éditions qui tombent en ruine, avec des typographies sorties d'un autre monde. D'aucuns, même les plus motivés, n'ont envie de lire des livres imprimés en 1950 ! Même observation avec les recueils de textes vendus à la coop. Certaines photocopies sont tellement laides, imprimées tout croche, que ça ne donne pas envie de lire ! Au

primaire, au secondaire comme au collégial, je suppose, il faut revaloriser le rôle du bibliothécaire scolaire. Malheureusement, ça s'inscrit encore dans le manque de ressources. Les écoles, comme les gouvernements, doivent faire des choix. Pourquoi valoriser les équipes sportives au détriment des bibliothèques ?

## Pourquoi est-il important de parler de littératie, même au collégial ?

J'ai consulté plusieurs recherches dans le cadre de mon travail – mais aussi parce que ça m'intéresse – sur la lecture et l'écriture. Le taux d'analphabétisme fonctionnel<sup>3</sup> dans la société québécoise est problématique. À la fin des études secondaires, généralement les gens atteignent le niveau 3 de littératie : ils réussissent à comprendre ce qu'ils lisent. Mais s'ils cessent de lire, ils vont finir par tomber au niveau 2. Et ça entraînera des répercussions sur le reste de leur vie. L'analphabétisme, même fonctionnel, est aussi un drame économique ; dans notre économie spécialisée, le travail change. Par exemple, un individu a un travail depuis longtemps puis, tout à coup, arrive une nouvelle machine. Cet individu doit lire les instructions de la nouvelle machine, il doit s'adapter à ce nouvel outil de travail. S'il n'arrive pas à les lire, il ne pourra pas s'adapter à son nouveau travail, avec toutes les répercussions possibles sur sa confiance en soi, son entourage, son gagne-pain.

Les gens qui travaillent en alphabétisation le disent : leurs étudiants apprennent à lire et à écrire juste assez pour fonctionner en société. Le problème vient après : la lecture, ce n'est pas seulement être fonctionnel. La lecture donne accès à autre chose, c'est « la » grande compétence pour pouvoir apprendre. Même pour quelqu'un qui déteste l'école, la lecture pourrait lui permettre de continuer à apprendre. L'école, pour certains individus, ça colle moins ! Mais s'ils sont de bons lecteurs, ils ont un outil de plus pour s'en sortir. Mais s'ils n'ont pas développé leurs compétences en lecture, ça sera très certainement plus laborieux. Écouter des vidéos sur YouTube ne permet pas toujours d'avoir un regard critique.

L'analphabétisme revêt aussi un aspect humain. La pandémie nous l'a bien montré. Être capable de lire développe un esprit critique. On a bien entendu : « Faites vos recherches ! » Mais pour faire des recherches, il faut lire, remettre en question ce qu'on lit après trois ou quatre

<sup>3</sup> NDLR : Selon la Fondation pour l'alphabétisation, « 19 % des Québécois sont analphabètes (niveau -1 et 1 de littératie) et 34,3 % éprouvent de grandes difficultés de lecture et se situent au niveau 2 de littératie. Ces derniers seront souvent qualifiés d'*analphabètes fonctionnels* » [fondationalphabetisation.org].



articles sur le sujet. Il faut savoir multiplier ses sources, les soupeser. C'est ça qu'on appelle *l'esprit critique*.

C'est aussi utile juste pour exprimer sa pensée ! Savoir lire permet de mieux dire. Peut-être que certaines personnes ont raison, mais elles n'arrivent pas à exprimer correctement ce qu'elles ont en tête. Elles pourraient avoir un très bel apport à la société, mais elles n'arrivent pas à avoir les mots pour dire ce qu'elles pensent. Ça doit être très frustrant !

### **L'amour de la lecture et de la culture ne doit pas être l'apanage des seuls profs de français et de littérature. Comment les professeurs des autres disciplines peuvent-ils contribuer ?**

Je pense que l'école, au primaire et au secondaire, en fait assez. Il ne faut pas tout lui mettre sur le dos. Cependant, il est clair que certaines matières se prêtent mieux à parler de lecture et de littérature.

Des livres sur l'histoire des maths ? Je ne pense pas que ça intéresse les jeunes, même ceux du collégial. Ça n'empêcherait pas un professeur d'en parler, toutefois. Mais

peut-être qu'un professeur de physique qui a lu un roman où il est question d'un phénomène de physique pourrait en parler à ses étudiants. Pourquoi pas.

Je pense que les cégeps – comme toutes les écoles – doivent mettre de l'avant des initiatives locales. Il faut trouver des endroits pour parler des lectures et du plaisir de lire, et encourager les jeunes à y participer. Ce n'est pas normal que le manteau de l'équipe de sport soit plus important que le club de lecture ! D'ailleurs, pourquoi la lecture doit-elle toujours être associée à une évaluation ? Discuter des œuvres lues, ça permet de grandir. On discute bien du dernier film vu, pourquoi pas du dernier roman lu ? La lecture est un outil de communication, pas une obligation qui doit venir avec la pression de la réussite.

La société aussi doit faire la promotion de la lecture. Je pense qu'il faudrait revaloriser les bibliothèques municipales. Il s'y fait de belles activités qu'il faut absolument faire connaître. Même chose pour les médias. La Société Radio-Canada, à mon avis, devrait en faire encore davantage, d'autant plus que c'est la télévision d'État. Comment se fait-il que la plupart des chroniques culturelles, à la télé ou à la radio, traitent des séries sur Netflix, mais si peu des livres publiés au Québec ? Il se publie tout de même 2000 livres par année dans notre province. On ne parle globalement pas assez de

la lecture. Ou bien on parle sans cesse des mêmes livres et des mêmes auteurs. Les gens ne se reconnaissent pas toujours dans ce qu'on promeut.

Le livre audio pourrait aussi être une autre porte d'entrée à explorer. Mais c'est comme pour le livre laid qui pue : il faut que la réalisation sonore soit agréable, que le lecteur ait une voix qui donne envie d'écouter l'histoire parce que, généralement, on aime se faire raconter des histoires.

### **La lecture est un engagement social. Comment peut-on se donner en exemple ? Comment le collégial peut-il être un exemple ?**

Il faut se donner des outils. Il faut faire de la lecture un projet de société. Il faut arrêter de penser que ça va arriver par miracle. L'école en a pas mal sur les épaules, se fier sur les parents est aussi limité. Il faut ouvrir les horizons. On ne peut pas exiger de quelqu'un qui n'aime pas lire qu'il transmette le plaisir de lire. Ça va marcher jusqu'à un certain point.

Tout le monde a accès à des soins de santé ; il faudrait que tout un chacun ait accès à la lecture, aux univers qu'elle ouvre. Le collégial doit aussi ouvrir ces horizons-là. Amener les étudiants à développer leur goût de la lecture pour qu'ils puissent continuer à lire une fois leurs études terminées.

En conclusion, je pense que, comme adulte, il faut se donner en exemple, il faut envahir l'espace social ! Il ne faut pas se cacher pour lire ! C'est ainsi qu'on pourra dire que la culture de la lecture s'est développée. Beaucoup de gens ont été étonnés quand le premier ministre Legault a donné les titres des ouvrages qu'il lisait. Comme s'il fallait s'étonner qu'un premier ministre lise ! Moi, je suis content de voir que mon premier ministre lit ! C'était plus constructif, je pense, que de penser que Yann Martel a envoyé des livres pendant des années au premier ministre Stephen Harper sans que ce dernier ait même dit qu'il les lisait. Nos dirigeants doivent lire. Nous devons tous lire. Pour le bien de tous. —



Mention de source : Lysanne Martin

**Charles Prémont** est ethnologue, journaliste, chercheur et auteur publié. Travaillant dans le milieu des médias depuis plus de 15 ans, il est reconnu pour sa grande polyvalence. Il a exercé son métier de mille façons, tant dans les médias écrits que dans les documentaires télévisés, sur le Web, dans les magazines ou à la radio. Il est aujourd'hui membre du conseil d'administration du Fonds d'investissement de la culture et des communications (FICC) et de la Fondation Lire pour réussir.

**COMMENT TIRER LE MEILLEUR DES RÉSULTATS  
DE LA RECHERCHE COLLÉGIALE  
AFIN D'AMÉLIORER LA RÉUSSITE ÉDUCATIVE?**

**SI CETTE QUESTION VOUS INTÉRESSE,  
SOYEZ DES NÔTRES!**

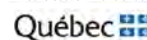
**7 juin 2022**

**Collège Montmorency**

Plus d'informations dans le prochain numéro



Avec le soutien financier de





# College **CO**

Connectés à la réussite

Découvrez, échangez et collaborez virtuellement sur vos projets d'affaires à l'international grâce au jumelage intelligent de la plateforme **CollegeCO**.

Inscription gratuite pour les membres du RCCFC sur **[collegeco.ca](http://collegeco.ca)**

Financé par le  
gouvernement du  
Canada

Canada 



# Les choix du comité de rédaction francophone

**Cela ne fait aucun doute, notre équipe aime lire vos propositions d'articles... et elle prend aussi un immense plaisir à lire en général ! Ayant à cœur la valorisation d'une culture de la lecture, les membres du comité de rédaction francophone de *Pédagogie collégiale* présentent ces quelques ouvrages qui ont su, à leur manière, les toucher.**

Les membres des comités de rédaction francophone et anglophone de *Pédagogie collégiale* sont des bénévoles recrutés au sein de différents établissements collégiaux qui assistent la rédactrice en chef dans divers dossiers associés à la revue, notamment dans la détermination des orientations éditoriales, la planification des numéros de l'année, l'évaluation des propositions d'articles, le choix des thèmes à privilégier et la recherche d'articles.

Ces personnes ont donc à lire, à analyser et à débattre avec rigueur, impartialité et un grand sens de l'éthique des articles proposés à la revue, en fonction de critères

d'évaluation précis. Elles contribuent aussi au rayonnement de la publication en la faisant mieux connaître et en s'assurant qu'elle répond aux besoins actuels de l'ensemble du réseau collégial. Elles peuvent, à l'occasion, contribuer à la rédaction de certains articles ou encore solliciter des auteurs afin qu'ils proposent des textes.

L'AQPC remercie chaleureusement les membres des comités de rédaction pour tout le travail qu'ils accomplissent. Elle remercie également leur direction qui permet d'aménager leur horaire afin qu'ils puissent prendre une part active à la parution de *Pédagogie collégiale*.

## La Dame des mots

Le récit de *La Dame des mots* se déroule pendant une toute petite semaine. Une semaine où l'on y rencontre des enfants en marge de la scolarité, des enfants pour lesquels les mots sont souvent source de douleur. Une orthophoniste nous raconte son quotidien de professionnelle qui est confrontée à ces enfants qui présentent des difficultés à accéder au langage. Un témoignage qui nous berce de tolérance et qui nous rappelle l'importance des mots et du langage. Le langage est un moyen d'expression essentiel pour l'apprentissage, mais le langage

se développe par l'apprentissage, une roue qui tourne éternellement. Un livre qui, comme le magnifique roman de Delphine de Vigan *Les grâces*, permet également d'apprendre à connaître le métier d'orthophoniste.

Transmettre le goût de l'empathie et de la bienveillance, c'est ce que réussit Ève Ricard avec simplicité tant sur le plan des mots choisis que du récit !

« L'arbre refait de nouvelles feuilles qui s'envolent aux quatre vents. Ainsi tournent les mots. » (p. 121)

Référence : RICARD, E. *La Dame des mots*, Paris, Marabout, 2012.



**Marie-Hélène Gagnon**  
Conseillère pédagogique en services adaptés,  
CCSI de l'Est, Cégep de Sainte-Foy  
Professeure-orthophoniste à la formation continue,  
Cégep de La Pocatière

## Activer ses neurones pour mieux apprendre et enseigner

Savez-vous ce qu'est la neuroéducation? Il s'agit d'un champ de recherches interdisciplinaires qui combine à la fois les neurosciences, la psychologie et les sciences de l'éducation. Cette approche jette un regard inédit sur les défis éducatifs rencontrés par les étudiants et les professeurs, en examinant les difficultés à un niveau d'analyse jusqu'ici inexploré : le niveau cérébral.

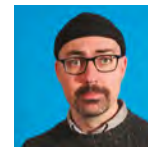
J'ai été introduit à la neuroéducation par Steve Masson, professeur à l'UQAM et codirecteur du Laboratoire de recherche en neuroéducation (LRN), lors d'une conférence sur la pédagogie inclusive. Ce qui m'a fasciné, c'est l'aisance avec laquelle il établit des liens entre les défis que nous rencontrons au quotidien en tant que pédagogue

et les neurosciences, permettant ainsi d'approfondir certains sujets que les sciences de l'éducation, plus globales, ne sauraient que survoler. La véritable force de son approche est de pouvoir expliquer, et quantifier, les avantages liés aux meilleures pratiques pédagogiques.

Dans son plus récent livre, *Activer ses neurones pour mieux apprendre et enseigner*, Steve Masson nous propose d'explorer sept principes neuroéducatifs permettant d'aider à apprendre en insistant, dans un premier temps, sur les raisons pour lesquelles nous devrions les mettre en application puis, dans un deuxième temps, sur les stratégies que nous pouvons utiliser pour y arriver.

Ce livre est un véritable coup de coeur et il a, selon moi, le potentiel de l'être pour tous ceux et celles qui désirent en apprendre un peu plus sur le fonctionnement du cerveau de nos apprenants.

Référence : MASSON, S. *Activer ses neurones pour mieux apprendre et enseigner : les 7 principes neuroéducatifs*, Paris, Odile Jacob, 2020.



**Patrick Mainil**  
Professeur en électronique industrielle  
Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue

## McKeachie's Teaching Tips

J'ai découvert *McKeachie's Teaching Tips* dans le cadre d'un cours d'introduction à la pédagogie. J'avais alors près de 10 ans d'expérience en enseignement et j'étais dubitative : que pouvait bien m'apporter ce livre que je ne savais pas déjà? J'ai rarement eu, dans ma vie, à rectifier à ce point mon jugement sur une ressource. Le livre, écrit par des professeurs d'expérience, est une véritable bible de la pédagogie, où les trucs utiles alternent avec des réflexions qui nous laissent la même impression que le ferait une discussion enrichissante avec des collègues.

Les auteurs abordent tous les sujets imaginables. S'ils fournissent quelques éléments théoriques pour clarifier leur propos ou justifier les pratiques

suggérées, l'essentiel de l'ouvrage se fonde sur la description de pratiques concrètes et applicables. De la première rencontre avec la classe jusqu'à la construction des évaluations, en passant par les manières d'améliorer la préparation des étudiants aux cours ou les cours eux-mêmes, les auteurs ne laissent rien sous silence. Ils proposent aussi des sections visant à mieux comprendre les étudiants (motivation, diversité, gestion de classe) et l'apprentissage (apprentissage actif ou expérientiel, métacognition, technopédagogie). Les contextes d'apprentissage (larges classes, laboratoires) ne sont pas oubliés, pas plus que les voies pour augmenter l'autonomie des étudiants, les réflexions éthiques ou le développement professionnel.

C'est un livre que tout professeur gagnerait à avoir au début de sa carrière ; pour ma part, je continue à piger régulièrement dedans selon le besoin qui s'impose dans ma pratique. Je le suggère fortement !

Référence : SVINICKI, M. et W. J. MCKEACHIE. *McKeachie's Teaching Tips*, 14<sup>e</sup> édition, Belmont, Wadsworth, 2013.



**Catherine Bélec**  
Professeure de littérature et chercheuse  
Cégep Gérard-Godin

## Le Maître ignorant

Plutôt réflexion philosophique sur le rôle du professeur que guide de pédagogie appliquée, *Le Maître ignorant* de Jacques Rancière est une lecture refuge quand ma passion vacille. À l'origine, je l'avoue, j'avais été séduit par le titre qui laissait croire à des réponses concrètes à mes peurs de jeune professeur dans un domaine technique qui angoissait de se faire coincer sur un élément de contenu devant une classe. Or, ce que j'ai obtenu de cette lecture, c'est une nouvelle conception de mon métier.

Prenant appui sur le récit de Joseph Jacotot qui enseigna ce qu'il ignorait au début des années 1800, Rancière structure son livre en cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle. Au

travers de ces leçons, l'auteur nous encourage notamment à voir l'éducation comme la révélation à l'étudiant de sa capacité d'apprendre. Ainsi, pour Rancière, le professeur n'est pas tant un transmetteur de savoir qu'un guide pour que les étudiants puissent reconnaître leur propre intelligence. Tout compte fait, je ne suis pas certain que ce soit moins angoissant que mes premières peurs de spécialiste de contenu.

Soyez averti : c'est assurément un livre idéaliste et parfois clivant. Je pense entre autres au terme *abrutissant* que Rancière utilise pour toute pédagogie qui n'est pas de l'émancipation intellectuelle. J'aime spécialement la troisième leçon qui aborde l'égalité

des intelligences et l'idée que tous les étudiants peuvent s'émanciper et développer leur capacité à apprendre; elle fait du bien au cœur! En contrepartie, les deux dernières leçons, qui sont un peu moins scolaires et un peu plus sociétales, me semblent moins abouties. Bref, un livre que j'ai aimé lire et que j'aime relire, en partie, à l'occasion.

Référence: RANCIÈRE, J. *Le Maître ignorant*, Paris, 10-18, 2004.



**Jean-Philippe Boucher**  
Professeur d'informatique  
Cégep Garneau

## Lâchez pas, les gars !

Vous en avez peut-être entendu parler lors de sa parution en 2019: dans *Lâchez pas, les gars!*, sous la direction de François Cardinal, 12 gars témoignent des difficultés scolaires vécues. Ils ont tous comme point commun d'avoir été des cancrs à l'école tout en ayant remarquablement réussi dans leur domaine respectif (littérature, musique, entrepreneuriat, hockey, etc.). Or, ils ont aussi pour la plupart eu la chance, à un moment opportun de leur parcours, de rencontrer une personne qui a vu en eux davantage qu'un élève avec des difficultés d'apprentissage. Cette enseignante de français passionnée, ce philosophe bienveillant, ce psychologue perspicace ou encore ce directeur expérimenté ont cru en eux et les

ont encouragés à développer leur potentiel et à réaliser leurs rêves.

Le sujet m'interpelle comme conseillère pédagogique, mais il m'émeut aussi en tant que parent! L'histoire de ces gars aurait pu être celle de n'importe quel enfant, quel que soit son genre, ne rentrant pas parfaitement dans le moule du système scolaire actuel.

Cette lecture constitue donc un coup de cœur et même un cri du cœur pour que l'enseignement supérieur soit encore plus inclusif et adapté aux différentes réalités. À la fin du livre, la question qu'on se pose est la suivante: comment puis-je agir concrètement dans la vie d'un de mes étudiants afin de l'inciter à se dépasser?

*Si un jeune ne peut apprendre de la façon dont nous enseignons, peut être devrions-nous enseigner de la façon dont il apprend.* (Traduction libre d'une citation attribuée à Ignacio Estrada : *If a child can't learn the way we teach, maybe we should teach the way they learn.*)

Référence: CARDINAL, F (dir.). *Lâchez pas, les gars!*, Montréal, Les éditions La Presse, 2019.



**Nancy Chaput**  
Conseillère pédagogique  
Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu

## **La situation authentique : de la conception à l'évaluation**

J'ai enseigné plusieurs années en techniques de chimie analytique. Je me suis alors souvent posé ces questions : Comment arriver à placer mes étudiants dans un cadre le plus réaliste possible? Et surtout, comment évaluer avec justesse des situations réelles simulées, comportant de multiples étapes et interactions avec des collègues ou d'autres professionnels?

Le livre *La situation authentique : de la conception à l'évaluation* écrit par Anne-Marie Duval et Mélanie Pagé, de la collection des cahiers de l'AQPC,

fournit de nombreuses réponses à ces questions (et à bien d'autres!). Comme l'annonce le titre, les auteures proposent une formule pédagogique complète, qui situe bien le cadre théorique et le transfert des savoirs vers la pratique. La méthode et les outils proposés sont particulièrement pertinents, notamment en ce qui a trait à l'évaluation et à la conception de grilles d'évaluation. Le tout est présenté dans un format pratique et concis, permettant au lecteur de s'approprier rapidement les concepts qui sont abordés. Je crois que cette lecture

est un incontournable pour toute personne s'intéressant au cadre authentique d'une évaluation.

Référence: DUVAL, A.-M. et M. PAGÉ. *La situation authentique : de la conception à l'évaluation*, Montréal, AQPC, 2013.



**Carl Pedneault**  
Directeur adjoint  
Cégep de Shawinigan

## **Comme un roman**

J'ai lu cet essai de Daniel Pennac il y a plusieurs années. Et, comme le dit le titre, ça se lit « comme un roman ». Je n'ai jamais eu de doute sur l'importance de développer le goût de la lecture chez mes étudiants, mais là, Daniel Pennac a su, plus que tout ouvrage théorique, en démontrer la pertinence. Dès le départ, le ton est donné : « Le verbe lire ne supporte pas l'impératif. Aversion qu'il partage avec quelques autres : le verbe "aimer"... le verbe "rêver"... On peut toujours essayer, bien sûr. Allez-y : "Aime-moi!" " Rêve!" " Lis!" »(p. 13) Pennac, dans cette publication savoureuse de près de 200 pages, démystifie le plaisir de

lire et de se plonger dans les histoires pour aller engueuler les personnages. Il vante aussi le droit de choisir ce qu'on veut lire (que ça soit de la littérature ou non) comme celui de ne pas finir un livre! Combien de fois ai-je entendu quelqu'un dire qu'une fois le livre commencé, il fallait le finir! Non! Si on n'aime pas ça, on a le droit de refermer le livre. Peut-être qu'on le reprendra dans quelques années. Peut-être pas non plus. Je n'arrive pas à aimer *Le Père Goriot*, malgré plusieurs tentatives... On a aussi le droit de relire certains passages – ou l'œuvre complète. Si vous le voulez, je pourrai vous

parler de mes récentes découvertes littéraires, juste pour vous donner le goût de lire!

Référence: PENNAC, D. *Comme un roman*, Paris, Gallimard, 2003.



**Julie Roberge**  
Professeure de français et chercheuse  
Cégep André-Laurendeau

## J'enseigne depuis toujours

Je me suis plongée dans *J'enseigne depuis toujours*, un essai-dialogue, à la fin de l'été 2020, à l'aube d'une année scolaire que j'entrevois sous le signe de l'incertitude et de l'isolement. Cette incursion au cœur des réflexions de quatre profs du milieu de l'enseignement supérieur a eu sur moi l'effet d'un baume. J'ai eu l'impression d'être entourée, comprise, et même de prendre part, par moments, à leur conversation. Le genre du dialogue, quand il est bien maîtrisé, en est un qui permet de se sentir au cœur des échanges et, dans le cas de ce livre, la forme est pleinement aboutie.

Sans prétendre à une vérité absolue, ces professeurs se renvoient la balle avec respect et écoute sur des questions fondamentales de la profession. Ce que j'aime de ce

livre, c'est justement qu'il parle de l'enseignement comme d'un rapport au monde et aux autres, comme d'un mode de vie même, et non comme d'un « système » devant être réformé ou constamment réinventé.

Il l'aborde plutôt en termes de partage et d'apprentissage commun. Cette phrase de Catherine Mavrikakis expose d'ailleurs avec finesse et authenticité cette symbiose apprentissage-enseignement : « Je ne sais pas apprendre autrement que dans une relation où je transmets ce que je ne sais pas encore tout à fait et ce qui finit par être acquis dans le partage avec autrui. » (p. 19) Les questions de marginalité, de réussite éducative – elle n'est jamais bien loin! – et de dématérialisation du savoir sont notamment abordées dans le livre. Empreint d'une

part d'idéalisme pleinement assumé, cet essai-dialogue intelligent offre un regard touchant et sincère non seulement sur la profession d'enseignant, mais aussi sur les apprentissages d'une vie. —

Référence: MIHELAKIS, E. et collab. *J'enseigne depuis toujours*, Montréal, Nota Bene, 2020.



**Anne-Marie Paquette**  
Rédactrice en chef  
Professeure en communication  
Cégep André-Laurendeau

Syndicat  
de professionnelles  
et professionnels  
du gouvernement du Québec

**SPGQ**

Le SPGQ : seul syndicat voué uniquement à la  
représentation du personnel professionnel.

# Vous avez des projets, nous lançons l'appel.



## Vous avez un projet d'édition? Vous enseignez dans un cégep?

### Le CCDMD soutient

des projets de production, d'adaptation ou de traduction de ressources pédagogiques numériques ou imprimées adaptées aux besoins du réseau collégial.

### Le CCDMD fournit

l'encadrement pédagogique, technique et administratif nécessaire tout au long des étapes de la production.

### Le CCDMD se charge

de la promotion et de la distribution de la ressource dans le réseau collégial québécois.

## Contactez-nous

Information | 514-873-2200 | [info@ccdmd.qc.ca](mailto:info@ccdmd.qc.ca)  
Visitez la section **Appel de projets** sur notre site web

[www.ccdmd.qc.ca/appel-de-projets](http://www.ccdmd.qc.ca/appel-de-projets)



Profitez des **nouvelles fonctionnalités** de paramétrage des activités interactives sur notre plateforme numérique !



## Minuteur

Allouez une **période de temps limitée** pour répondre aux questions avec le minuteur :

- Permet de mieux circonscrire les évaluations
- Permet de choisir une période de temps entre 5 et 90 minutes
- Affiche le temps restant à l'activité

## Ordre aléatoire

Activez la **répartition aléatoire** pour modifier l'ordre des questions d'une activité interactive :

- Permet d'éviter le plagiat entre étudiants
- Favorise la compréhension plutôt que la mémorisation

## Nombre de tentatives

Limitez le **nombre de tentatives** possibles pour effectuer une activité interactive :

- Permet de choisir entre 1 et 10 tentatives
- Conseillé pour les activités en mode apprentissage
- Affiche le nombre de tentatives restantes