Pédagogie collégiale

Idées, recherches et pratiques pédagogiques en enseignement supérieur

Dossier thématique
Quand tout se transforme

La métacognition pour transformer l'état d'esprit des personnes étudiantes

L'innovation pédagogique : un moyen de dynamiser les milieux

Regard sur la transformation professionnelle du nouveau personnel enseignant

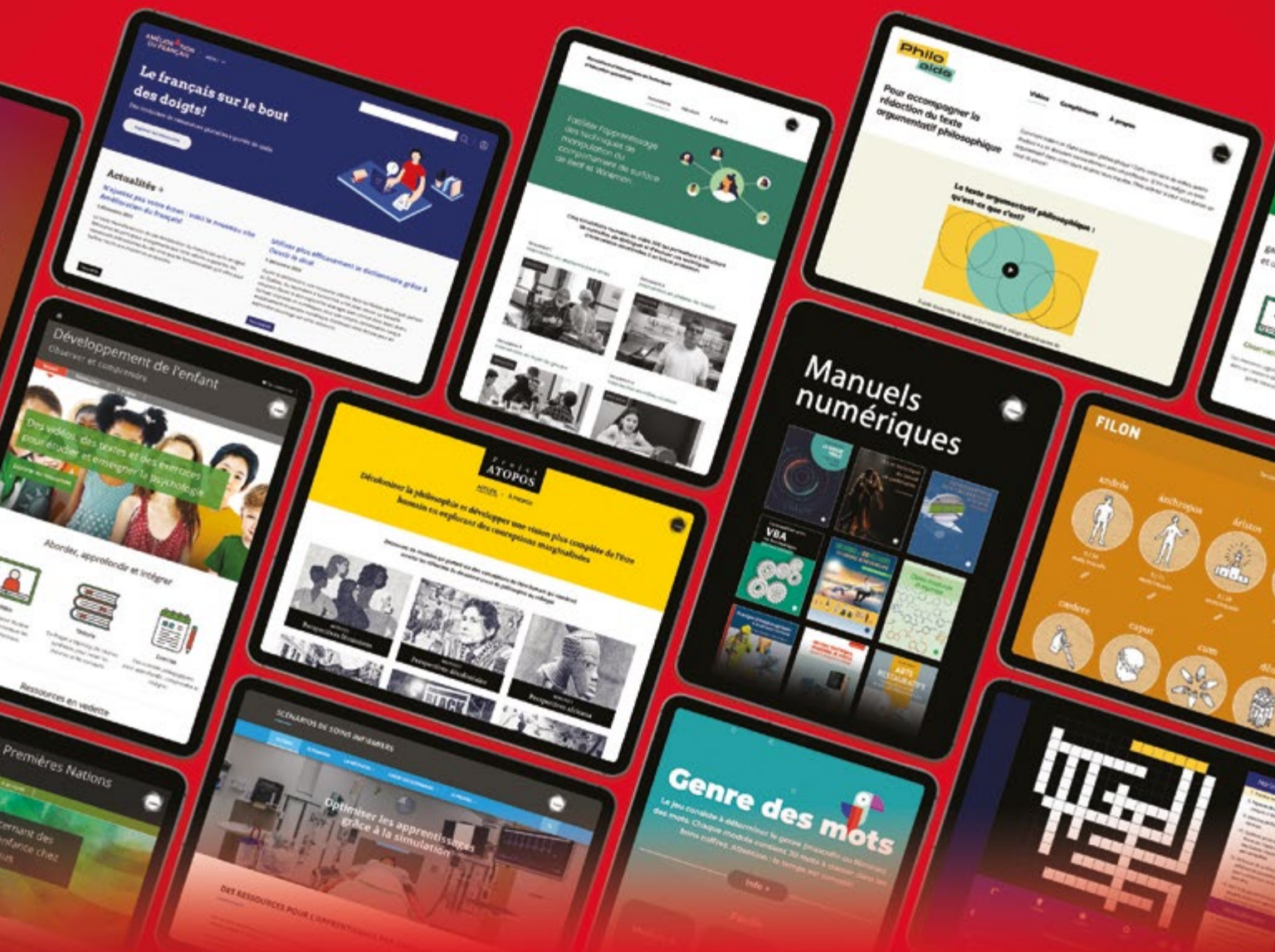


PRINTEMPS-ÉTÉ 2024 | VOL. 37, N° 3

aqpc

Découvrez nos nouveautés

Des ressources accessibles en un clic



ccdmd.qc.ca

CCDMD

Pédagogie collégiale

Idées, recherches et pratiques pédagogiques en enseignement supérieur

Sommaire

Printemps-Été 2024 | vol. 37, n°3

Pédagogie collégiale est une revue quadrimestrielle 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 personnes du milieu de l'enseignement supérieur, surtout du collégial.



Couverture

Alexanne Julien, étudiante au Collège Ahuntsic, a brillé dans un défi créatif organisé par l'Association québécoise de pédagogique collégiale (AQPC) et le Département de graphisme du collège pour les étudiants et étudiantes de première année en Graphisme. Son œuvre a été choisie pour la couverture parmi de nombreuses autres réalisées dans le cadre du cours *Langage graphique : communication*. Cette année, le mandat était de créer une première de couverture utilisant la technique de la contre-forme en lien avec la thématique du présent numéro : *Quand tout se transforme.*

Éditorial

4 **Quand tout se transforme**
Anne-Marie Paquette

Dossier thématique
Quand tout se transforme

5 **Chroniques d'une transformation**
Les membres des comités de rédaction

Recherches en éducation

9 **Comprendre l'innovation pédagogique : au-delà d'une fin, un moyen de dynamiser les milieux**
Catherine Bélec

22 **Le conseil pédagogique au cœur des transformations de l'enseignement collégial**
Constance Denis, Sonia Proust-Androwkha, Félix Arguin et Christelle Lison

32 **La formation à distance en milieu collégial : un fossé entre les générations**
Jacques Roy, Marie Alexandre, Jean Bernatchez et Hélène Lahaie

44 **Miser sur la métacognition pour transformer l'état d'esprit des personnes étudiantes**
Andy Van Drom

Réflexion pédagogique

55 **Trois voies pour développer les compétences pour la lutte contre les changements climatiques**
Mélanie Perroux, Hélène Gayraud, Geneviève Grenier et Mélanie Beaudoin

Entrevue

65 **Regard sur la transformation professionnelle du nouveau personnel enseignant**
Entretien avec Isabelle Leclerc, Magali Plante, Émilie Chouinard et Félicia Roy-Giroux par Lia Tarini

Sur d'autres thèmes…

Recherche en éducation

71 **Vers une confiance en mouvement. Comment rehausser le sentiment d'efficacité personnelle des filles dans les cours d'éducation physique ?**
Audrey Caplette Charette

Pratiques partagées

77 **Réussir ensemble. L'approche-programme : un levier pour la mise en place de pratiques exemplaires favorisant la réussite**
Josée Godin Lagacé, Elaine Biron et Réjeanne Gagnon

85 **L'enseignement explicite de la littératie**
Grégoire Bédard

Une publication de l'Association québécoise de pédagogie collégiale

Rédactrice en chef
Anne-Marie Paquette

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

Comité de rédaction anglophone
Patti Kingsmill, Andy Van Drom, Danielle Viens, Margaret Wells

Révision et correction
Cendrine Audet, Anne-Marie Paquette

Traduction
Andy Van Drom

Design graphique et mise en page
Jade Pilon

Collaboration pour le visuel de couverture
Alexanne Julien

Impression
Héon & Nadeau imprimerie

Éditeur
aqpc

Éditeur délégué et directeur général de l'AQPC
Samuel Bernard

Ventes publicitaires
info@aqpc.qc.ca

Conseil d'administration
Marie Aboumrad, Marc-Antoine Charette, Huguette Dupont, Catherine Hurteau, Vincent Larose, Philippe Nasr, Catherine Talbot

Nous remercions le ministère de l'Enseignement supérieur de son soutien.
Québec

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 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. Les membres des comités de rédaction rédigent des entrevues, des dialogues ou des suggestions de lecture et contribuent, à l'occasion, à la rédaction d'articles destinés à d'autres rubriques. 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. Tout en veillant à éviter des formulations alambiquées, nous portons une attention particulière à la démasculinisation des textes par l'utilisation de termes épicènes ou de formules englobantes.

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, trois fois par année, la version papier d'une revue incontournable pour le milieu de l'enseignement supérieur.

Le tarif annuel au Canada* est de 50 $ pour l'abonnement.

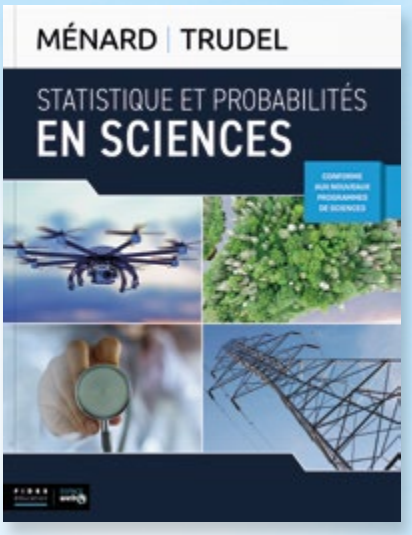
En devenant membre individuel de l'AQPC, vous bénéficiez automatiquement d'un abonnement à la version papier de la revue *Pédagogie collégiale* pour un an.

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.

FIDES éducation

Heureux et fiers de vous présenter nos nouveautés !



978-2-89748-100-1 • 280 p. • © 2024



978-2-89748-022-6 • 480 p. • © 2024



978-2-89748-108-7 • 284 p. • © 2024



978-2-89748-032-5 • 448 p. • © 2024



978-2-89748-044-8 • 416 p. • © 2024



978-2-89748-083-7 • 264 p. • © 2023

ESPACE web

VOUS TROUVEREZ TOUTES NOS PUBLICATIONS ET LEURS MATÉRIELS COMPLÉMENTAIRES SUR L'ESPACE WEB :

espaceweb.fideseducation.ca

Lancement officiel de notre plateforme lors du congrès de l'AQPC.
Passez nous voir à notre kiosque !

Pour toute question : fideseducation@groupefides.com

fideseducation.ca

Quand tout se transforme

Le corps humain, tels d'autres organismes vivants, possède cette incroyable capacité à réguler divers paramètres physiologiques – par exemple, la température corporelle, le pH sanguin, la pression artérielle – pour maintenir un équilibre interne, malgré les fluctuations pouvant survenir dans son environnement externe. Cette faculté du vivant se nomme l'*homéostasie*. Dans cette danse perpétuelle entre l'individu et son environnement, le changement est la seule constante. Inévitable.

Face à un changement, notre instinct vital nous pousse donc à nous ajuster, pour retrouver cet équilibre. Tels des indicateurs de déséquilibre, le stress et les émotions se manifestent ponctuellement, signalant la nécessité d'adaptation pour restaurer une stabilité relative. Parfois, cette adaptation est aisée, car le changement est souhaité, attendu ou rassembleur. On évoquera alors l'adaptabilité, la résilience, voire la créativité. D'autres fois, la transformation est plus ardue, car elle est imposée, trop rapide ou heurte nos sensibilités. On parlera de résistance aux changements, d'inertie ou de peur de l'inconnu.

Chaque réaction face au changement est légitime. Tout jugement hâtif constituerait une simplification indue, car la valeur d'une réaction dépend d'un tissu de circonstances. Les expériences antérieures influencent nos perceptions et attitudes face au changement, tout comme les biais cognitifs peuvent avoir une incidence sur notre capacité à accepter ou rejeter une transformation dans nos vies respectives. Alors que certains embrassent l'occasion de renouveau, d'autres résistent, considérant que le changement n'est pas forcément synonyme de progrès. À chacun et chacune sa perception, sans préjugés.

Qu'il s'agisse de mutations sociales, systémiques ou personnelles, ces métamorphoses façonnent notre quotidien et redessinent notre vision du monde. Des transformations sociales émergent au sein de mouvements collectifs, remodelant les normes et les valeurs de nos communautés. Les changements systémiques, quant à eux, s'opèrent en profondeur, modifiant les structures et les mécanismes qui régissent nos institutions. Quant aux changements personnels, ils sont le fruit de nos réflexions, de nos choix et de nos expériences. Tous ces changements peuvent évoluer de manières consécutive ou simultanée, créant parfois de véritables avalanche ou tourbillon de transformations!

Dans ce numéro, nous explorons les multiples facettes du changement, dans un dossier thématique intitulé *Quand tout se transforme*. Les articles sélectionnés découlent d'un appel de textes lancé dans le réseau collégial à l'automne dernier. Plusieurs résultats de recherches en éducation portent un regard éclairé sur les modifications en cours dans le réseau, notamment sur l'innovation pédagogique pour dynamiser les milieux, le rôle central du conseil pédagogique dans les transformations de l'enseignement collégial, l'évolution des pratiques pédagogiques en formation à distance, ainsi que le potentiel de la métacognition pour transformer l'état d'esprit des personnes étudiantes. D'autres articles, au sujet de l'enseignement à la lutte contre les changements climatiques ainsi que sur l'évolution professionnelle du nouveau personnel enseignant, viennent enrichir le tableau des perspectives en lien avec les transformations en enseignement supérieur.

Pour amorcer cette réflexion, les membres des comités de rédaction de la revue ont examiné leur propre rapport au changement à travers le prisme de la transformation professionnelle. Ces collègues partagent bien humblement avec le lectorat les métamorphoses leur ayant permis de se redéfinir comme membres du réseau collégial ou de reconsidérer leur parcours en enseignement. ▬



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

Chroniques d'une transformation

Dans le cadre du dossier *Quand tout se transforme*, les membres des comités de rédaction de *Pédagogie collégiale* ont exploré leur relation au changement. Voici un condensé de transformations clés dans leurs trajectoires professionnelles respectives.

Les membres des comités de rédaction francophone et anglophone de la revue sont des bénévoles provenant de divers établissements collégiaux. Ces personnes soutiennent la rédactrice en chef dans la planification des numéros, la sélection des thèmes à couvrir et l'évaluation des propositions d'articles. De temps à autre, elles peuvent rédiger des articles ou solliciter d'autres membres du réseau à soumettre des textes.

L'AQPC remercie les membres des comités de rédaction pour leur engagement et leurs établissements respectifs pour soutenir leur participation active à *Pédagogie collégiale*.

Une transformation professionnelle et identitaire

Si je dois réfléchir à mon rapport au changement dans une perspective personnelle, ce sont assurément les transformations que j'ai vécues sur le plan professionnel au cours des 10 dernières années qui me frappent le plus. En 2013, j'étais une professeure dévouée envers ses étudiants et étudiantes, passionnée par sa matière, mais aussi un peu tourmentée. Malgré la générosité des membres de mon département, je me sentais isolée dans mes réflexions pédagogiques et démunie face à l'ampleur des changements que j'aurais aimé instaurer. J'ignorais tout de la recherche et je n'avais que bien peu de connaissances en pédagogie. Et puis, une petite porte s'est ouverte grâce à une conseillère pédagogique qui m'a proposé de faire de la recherche en éducation (je profite de l'occasion pour la nommer et la remercier chaudement : Debby Ann Philie, merci !). Une dizaine d'années plus tard (seulement ?!), après plusieurs recherches subventionnées, un doctorat, la création d'un centre d'expertise et la participation à une foule de projets dans divers collèges et avec différentes instances du réseau – projets qui m'ont permis de développer un réseau d'amitiés professionnelles qui a enrichi d'une manière incroyable ma vie personnelle –, c'est maintenant moi qui change de collège pour devenir conseillère pédagogique à la recherche. J'espère profondément provoquer chez d'autres des changements qui les transformeront, tout comme je l'ai moi-même été.



Catherine Bélec

Conseillère pédagogique à la recherche, Cégep de Drummondville

Enseigner, en tout temps

En 16 ans de carrière, l'énergie que j'ai dépensée à chercher la note juste pour un travail doit être suffisante pour envoyer une fusée dans l'espace. J'ai expérimenté mille façons de faire ma correction : changer les grilles, modifier les pondérations, corriger les preuves d'atteinte de la compétence, revenir aux manquements. Pour finalement faire un tour de roue et reprendre une méthode qui m'horripilait quelques sessions plus tôt. Dans ma naïveté, je rêvais d'un impossible système parfaitement objectif et inattaquable par sa logique et sa limpidité. Puis, l'illumination est venue lors d'une conférence de la professeure-chercheuse Julie Roberge : ce qui m'irritait, c'était la futilité de mon rêve, le système parfait tant désiré ne me permettrait pas de faire mieux apprendre. Quand je corrige, je ne vise pas à justifier un 84 %, je veux encore enseigner ! Après avoir approfondi le sujet avec une maitrise, je constate que mon processus actuel est une rétroaction audiovidéo sans montage, réalisée à chaud, que je partage, sans la note, le plus rapidement possible aux étudiants et étudiantes. La note, pour moi, est désormais réduite aux obligations, soit une remise à la date limite avec le minimum d'explications pour respecter la Politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages (PIEA).



Jean-Philippe Boucher

Professeur en informatique, Cégep Garneau

S'actualiser, pour le développement de l'autre et de soi

Le monde professionnel nous impose souvent des changements. La majorité des transformations que j'ai vécues dans ma carrière en éducation étaient le fruit de mes propres choix, motivés par le désir de relever de nouveaux défis et de me réinventer. J'ai changé de vie professionnelle à maintes reprises : enseignante au secondaire, orthophoniste, professeure au collégial, conseillère pédagogique, conseillère en services adaptés. Je vous l'avoue, j'aime les changements. Ils ne sont pas aisés, ils confrontent et déstabilisent, mais ces plongeons dans la nouveauté m'apportent davantage que la constance ne pourrait le faire. L'attestation d'études collégiales (AEC) en Stratégies d'intervention en développement du langage vient tout juste d'être actualisée et la première mouture a débuté à la session d'automne 2024. Mes collègues et moi, professeurs-orthophonistes, serons amenés à revoir complètement l'AEC. Je vais m'adapter aux changements, de la même façon que je guide mes étudiantes et étudiants qui doivent modifier leurs interventions pour améliorer les habiletés langagières des enfants. Ce n'est pas aisé de changer de travail ou de méthodes de travail, mais lorsque le but est le développement d'autrui ou de soi, cette transformation prend tout son sens.



Marie-Hélène Gagnon

Conseillère en services adaptés et professeure-orthophoniste à la formation continue, Cégep de La Pocatière

De la tradition à l'innovation, l'évolution des pratiques

Lorsque j'ai commencé à enseigner, la principale stratégie d'apprentissage utilisée par mes collègues (et mes professeurs en pédagogie) était le cours magistral. En tant que nouvelle professeure, j'étais confrontée à un double défi : j'avais beaucoup à apprendre et à désapprendre. Pour soutenir la réussite de mes étudiants et étudiantes, j'ai adopté l'apprentissage actif et la collaboration entre pairs. Depuis que je suis devenue conseillère pédagogique en 2014, puis technopédagogue en 2016, le changement constant des approches pédagogiques est dès lors devenu la norme. Une nouvelle stratégie à laquelle j'ai consacré beaucoup d'efforts est la curation en ligne. Cette approche consiste à permettre aux personnes étudiantes de sélectionner, organiser, annoter et partager des ressources numériques sur un sujet donné, tout en fournissant des retours sur les sites curés par leurs pairs. Elle encourage le développement de l'esprit critique, des compétences de recherche, de lecture et de communication, ainsi que des compétences numériques. Une autre stratégie qui me passionne est la création d'activités d'apprentissage authentiques à l'aide de visites immersives et interactives à 360°. Avec deux collègues, nous concevons des expériences pratiques, telles qu'un laboratoire de machines (Technologie du génie électrique) et une exploration en forêt (Techniques de bioécologie), offrant à nos classes des environnements d'apprentissage authentiques, bien plus riches que les supports traditionnels en 2D ou les manuels.



Patti Kingsmill

Conseillère pédagogique, Cégep Vanier

L'adaptation comme seconde nature

En Technologie du génie électrique, le changement fait partie de notre ADN. Nous n'avons pas le choix : la technologie évolue sans cesse et ne nous attend pas. En un peu plus de 15 ans de métier, j'ai connu deux révisions de programme. En 2007, nous nous sommes adaptés à l'apparition des premiers réseaux industriels TCP/IP. En 2022, c'était plutôt face à l'essor de la robotique, de la fabrication additive, des mégadonnées et des risques associés à la cybersécurité que nous avons dû nous ajuster, alors que les usines étaient désormais connectées, via Internet, au monde entier. Cependant, les transformations les plus marquantes dans ma vie professionnelle sont venues de ma prise de conscience croissante de l'importance de la pédagogie, de l'inclusion et de l'engagement des étudiants et étudiantes. Si, à l'origine, je croyais que le respect d'une séquence stricte et uniforme des activités d'apprentissage était de rigueur, mes travaux réalisés à la maitrise m'ont permis de comprendre qu'il n'y a rien de mal à être flexible et à adopter une approche modulaire permettant d'aborder les notions clés par des activités personnalisées en fonction des intérêts de chacun. Un étudiant veut programmer deux robots pour qu'ils s'affrontent à un duel de tic-tac-toe? Je ne vois aucun mal à cela !



Patrick Mainil

Professeur en génie électrique, Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue

Un parcours en mouvement

La célèbre citation d'Antoine-Laurent de Lavoisier, « Rien ne se perd, rien ne se crée : tout se transforme », entendue pour la première fois de mon prof de chimie au secondaire, résume très bien mon parcours en perpétuel changement. Me destinant au départ à une carrière dans le domaine de la santé, j'ai commencé mes études collégiales en sciences de la santé pour ensuite bifurquer vers les sciences pures et appliquées. J'opère alors déjà les premiers changements ! Après un an d'université en génie chimique, je reviens au cégep pour un second DEC en Techniques de chimie analytique. Par la suite, je reprends mes études universitaires pour devenir chimiste, tout en travaillant en tant que technicien. Un nouveau tournant sur ma route m'amène à la maitrise en sciences des pâtes et papiers. C'est ainsi que je me retrouve dans un projet de formation non créditée en milieu industriel à la formation continue du Cégep de Trois-Rivières. Comme s'il n'y avait pas assez de mouvements, je passe au régulier dans un autre cégep pour enseigner en Techniques de laboratoire, un poste que j'occuperai pendant 18 ans. C'est alors que je me découvre une nouvelle passion : la pédagogie. Sensible aux défis des étudiants et étudiantes, je deviens directeur adjoint à l'organisation scolaire, une route que je fréquente depuis neuf ans maintenant. À travers ces transformations professionnelles, j'ai constaté combien l'adaptabilité et la créativité sont des constantes dans le domaine de la pédagogie et de l'enseignement. Lavoisier avait tort sur un point : la création est une caractéristique essentielle des transformations pédagogiques.



Carl Pedneault

Directeur adjoint des études au service de l'organisation scolaire, Cégep de Shawinigan

Six-mille étudiants et étudiantes plus tard

Quand j'ai reçu mon premier relevé du Régime de retraite du personnel employé du gouvernement et des organismes publics (RREGOP) m'indiquant que je pourrais prendre ma retraite en 2025, je voyais ça loin, si loin ! Mais c'était si proche ! Oui, la vie a changé depuis ce premier relevé, mais pas tant que ça. Oui, les étudiantes et les étudiants souhaitent les mêmes choses : trouver le bonheur, avoir un bon boulot, aimer et être aimés. Non, les jeunes – et les moins jeunes – n'écrivent pas plus mal qu'avant. Iels ont plus de choses à dire, c'est tout. Et c'est tant mieux qu'on leur donne la parole même s'iels ont l'air de préférer leur téléphone aux vrais échanges. Oui, les étudiantes et étudiants ont encore peur de se tromper : « Et si je n'avais pas choisi le bon programme, au cégep ou à l'université ? » Il faut encore les rassurer. Je les comprends d'éprouver de l'inquiétude : plusieurs de leurs emplois n'existent pas encore ; les rôles sexuels si définis il y a 30 ans le sont beaucoup moins ; l'uniformité de nos classes l'est de moins en moins, heureusement. Ma retraite se pointe le bout du nez, mais une chose n'a pas changé : je les aime, mes étudiants et mes étudiantes.



Julie Roberge

Professeure en français et chercheuse, Cégep André-Laurendeau

Des mots et des mondes : comment la technologie transforme l'enseignement des langues

Il y a une vingtaine d'années, lorsque j'ai suivi un cours d'introduction à l'espagnol à l'université, on m'a remis une liste des 2 500 mots les plus courants à mémoriser avant la fin du semestre, tandis que les cours étaient consacrés à l'apprentissage des règles de grammaire. Heureusement, grâce en partie aux avancées technologiques, l'enseignement des langues a évolué bien au-delà de la simple mémorisation, rendant l'apprentissage non seulement plus efficace, mais aussi plus authentique. Aujourd'hui, une transformation profonde s'opère dans le domaine de l'enseignement des langues – un virage qui reflète les changements sociétaux plus larges dans lesquels la technologie remodèle nos interactions et même nos identités. En tant que professeur d'anglais langue seconde, j'ai l'intime conviction qu'il faut pour cela que je développe la capacité d'apprentissage de mes étudiants et étudiantes (Anderson, 2023), que je les aide à comprendre que la traduction automatique et l'IA générative doivent être considérées comme des outils permettant d'améliorer, et non de remplacer, leurs propres compétences en langues étrangères. La langue reste un vecteur de culture, d'identité et d'expression personnelle, et à mesure que nous adoptons les nouvelles technologies, j'espère ardemment que l'enseignement des langues continuera à célébrer ce qui fait de nous des êtres humains à part entière. Pour en savoir plus sur l'apprentissage : [jamesanderson.com.au/learnership].



Andy Van Drom

Professeur en anglais langue seconde, Cégep Limoilou

New York, une nouvelle version de moi-même grâce au NMUN

Tout a commencé par un courriel de mes collègues, Maude, conseillère à la vie étudiante, et Gabrielle, professeure en sciences politiques au Cégep du Vieux Montréal. Elles étaient à la recherche d'une professeure d'anglais pour les aider à préparer un groupe d'étudiants et d'étudiantes à une simulation d'une semaine du National Model United Nations (NMUN) à New York. Souhaiterais-je collaborer avec elles ? Intriguée, j'ai accepté de rencontrer l'équipe. Quelques semaines plus tard, j'ai été chaleureusement accueillie par Maude, Gabrielle et le groupe lors de ma première réunion, où j'ai révisé des textes et entrainé les étudiants et étudiantes à prendre la parole en public. Deux ans et demi plus tard, je me rends régulièrement à New York avec l'équipe. En seulement une semaine au NMUN, j'ai vu ces ados timides et hésitants se métamorphoser en jeunes personnes adultes confiantes, prêtes à prononcer des discours convaincants devant une salle remplie d'étudiants et d'étudiantes d'universités américaines. Par-dessus tout, j'ai été témoin d'une transformation dans ma propre perception de mes compétences professionnelles. Me joindre à une équipe interdépartementale dynamique ? Accompagner un groupe de jeunes adultes énergiques lors d'un voyage dans l'une des plus grandes villes des États-Unis ? Les préparer à s'exprimer avec éloquence et assurance dans leur langue seconde sur les objectifs de développement durable ? Aucun problème !



Danielle Viens

Professeure en anglais langue seconde, Cégep du Vieux Montréal

Sortir de la zone de confort

Dans de nombreuses écoles et institutions d'enseignement, une certaine tension persiste entre le corps professoral et l'administration. Nous avons parfois tendance à travailler en vase clos, sans comprendre pleinement l'ampleur ou les défis du travail de chacun et chacune. Il y a 18 mois, j'ai accepté le poste de directrice du Département des langues. Avec peu de temps pour me former ou être encadrée, j'ai pris en charge des dossiers importants et j'ai participé à des réunions avec des doyens et d'autres directeurs. Au début, j'étais submergée et j'ai ressenti un certain syndrome de l'imposteur, mais une force intérieure m'a poussée à persévérer même dans l'incertitude. Je me suis demandé ce dont le personnel enseignant avait besoin pour garantir les meilleures chances de réussite à la communauté étudiante. J'ai réalisé que, quels que soient les problèmes potentiels, si les personnes enseignantes se sentent soutenues et écoutées et que je m'efforce de comprendre leur réalité, nous réussirions. Occuper un poste de direction m'a mise sous les feux de la rampe, ce qui était stressant, mais j'ai constaté que mon expérience en tant que professeure m'a dotée de compétences particulièrement utiles pour bien remplir mes nouvelles obligations. Après 24 ans en salle de classe, sortir de ma zone de confort a été une expérience formidable et stimulante. Il est très important que les membres du personnel enseignant se dépassent professionnellement et fassent entendre leur voix dans les processus décisionnels.



Margaret Wells

Directrice du Département des langues, Collège militaire royal de Saint-Jean

Le journalisme autrement

En près de 25 ans dans le domaine du journalisme – à l'apprendre, le pratiquer, l'enseigner, le réapprendre –, ma passion a parfois vacillé. Des critiques récurrentes du métier y ont contribué : le manque de temps, de ressources et de diversité constitue des défis pesants au quotidien. Ce qui est affligeant, aussi, c'est l'abondance de problèmes à couvrir, les « mauvaises nouvelles » qui s'accumulent. Puis, il y a quelques années, le journalisme de solutions (SoJo) m'est apparu comme une trajectoire à explorer pour raviver ma flamme et provoquer l'étincelle chez mes étudiants et étudiantes. En quoi consiste-t-il ? C'est essentiellement de sortir du schéma traditionnel axé sur les problèmes pour présenter des solutions concrètes, efficaces et reproductibles aux défis sociaux actuels, tout en reconnaissant leurs limites. Comme professeure de journalisme, je vois cette approche comme un moyen de renforcer le pouvoir-agir des personnes étudiantes et de favoriser leur capacité à influencer positivement la société. Ce type de journalisme m'anime, et je crois fermement qu'il a le pouvoir d'améliorer la profession et l'enseignement du journalisme. Pour en savoir plus sur le SoJo : [solutionsjournalism.org]. ▬



Anne-Marie Paquette

Rédactrice en chef, *Pédagogie collégiale*

Professeure en communication, Cégep André-Laurendeau

Comprendre l'innovation pédagogique : au-delà d'une fin, un moyen de dynamiser les milieux

Catherine Bélec

Dire que le monde change, c'est enfoncer une porte ouverte. Mais force est d'avouer que la vie actuelle nous donne souvent l'impression que tout change si vite que nous n'arrivons plus à suivre la cadence. Face à ces transformations qui s'enchainent à un rythme effréné, l'anxiété peut nous paralyser, nous emprisonner dans un sentiment d'impuissance. Il importe alors, selon moi, de nous rappeler que le changement comporte un autre visage : celui de la créativité, de l'enthousiasme de la découverte, de l'aventure et de l'apprentissage. À mon sens, aucune arme n'est plus forte que celles-là pour faire face à la complexité de notre monde et nous redonner cette sensation que nous pouvons agir, et que si le monde peut nous contraindre à changer, nous pouvons, nous aussi, transformer le monde. C'est de ce refus d'impuissance, je crois, que vient mon intérêt pour l'innovation pédagogique (IP), qui est, en contexte éducatif, l'incarnation à mes yeux de l'enthousiasme créatif évoqué plus tôt. C'est ce qui m'a conduite à m'investir dans des projets d'IP en tant que professeure, d'abord, puis en tant que chercheuse. Et c'est ce qui m'a incitée à réfléchir sur celle-ci dans le cadre de mon doctorat professionnel mené à l'Université de Sherbrooke.

Dans un précédent article publié dans *Pédagogie collégiale*, j'ai proposé une réflexion sur l'IP[1]. J'y exposais que l'IP, qui tend à être considérée dans les milieux en tant qu'objet (on parle « d'une innovation pédagogique ») et évaluée en fonction de sa finalité (les effets d'une IP donnée), gagnait à être plutôt considérée en tant qu'acte professionnel dont la finalité ne pouvait suffire à évaluer sa qualité. Parmi les aspects à évaluer, je proposais l'importance du respect de l'intention de l'IP, soit la construction de sens pour les acteurs et actrices des milieux. À l'issue de cette réflexion, basée par ailleurs sur la comparaison de nombreuses démarches d'IP, cette définition était proposée :

> L'IP consiste en une démarche de coadaptation plus ou moins importante d'un objet pédagogique et d'un milieu éducatif plus ou moins circonscrits. Les démarches d'IP visent la résolution d'une situation perçue comme problématique ou pouvant être améliorée d'un point de vue éducatif, mais l'intention globale qui soutient la mise en œuvre des IP est avant tout rattachée à une volonté de (re)donner du sens à l'expérience d'enseignement-apprentissage. Selon ce qui est au cœur de la démarche d'IP (adaptation de l'objet ou du milieu), des compétences créatives ou se rattachant à la gestion du changement sont mobilisées. La complexité humaine étant également au cœur de l'IP, les négociations de sens et d'actions sont aussi au cœur de celle-ci. (Bélec, 2024)

[1] Cette réflexion découlait d'une revue de littérature et d'un processus réflexif basé sur mes propres expériences d'IP réalisées dans le cadre de mes projets de recherche et projets professionnels. Cette démarche réflexive constituait l'une des deux parties de mon essai doctoral. Le lectorat intéressé peut se référer à l'article « Comprendre l'innovation pédagogique : au-delà d'une fin, un acte professionnel » paru à l'hiver 2024.

Cette perspective – que l'IP peut être en fait considérée comme une famille de situations professionnelles – mène tout naturellement à un questionnement : Qu'est-ce qui structure, dans ce cas, un agir-compétent en contexte d'IP ? Quelles sont les compétences qui permettent la bonne conduite d'une telle démarche ? C'est ce questionnement auquel j'ai tenté de répondre dans la deuxième partie de mon essai doctoral – et le sujet du présent article.

Quelles sont les compétences mobilisées en contexte d'IP ?

Dans le cadre d'une démarche inspirée des recherches ontogéniques (Van Der Maren, 2003), l'analyse de plusieurs démarches d'IP[2] a permis d'établir que différentes actions clés, très variées, structurent les processus d'IP. Ces actions clés, selon le motif de leur mise en œuvre ou leur résultat, ont pu être catégorisées en quatre grandes « familles de compétences ».

Chaque famille de compétences peut être envisagée comme un rôle différent devant être adopté au cours de la réalisation adéquate d'une démarche d'IP. Il s'avère que ces « rôles » impliquent des objectifs, postures et considérations différents face à l'action ainsi que la mobilisation de compétences et ressources distinctes (voir **tableau 1**). À vrai dire, la diversité de ces rôles est telle que le fait de visualiser, métaphoriquement parlant, chacun d'entre eux comme étant assumé par des individus distincts peut contribuer à mieux comprendre la complexité des processus d'IP. C'est donc ainsi, en tant que « figure métaphorique », que chacune des familles de compétences établies sera présentée. Pour chacune, deux exemples d'application seront exposés : le premier présentera des exemples pouvant s'appliquer à une personne enseignante réalisant une démarche d'IP dans sa classe ; le second, un exemple s'appliquant à d'autres contextes ou cadres professionnels susceptibles de conduire des démarches d'IP[3].

Tableau 1

Synthèse des différents rôles à en endosser en situation d'IP

Le *sage* ou l'observateur	**Le *leadeur* ou le vendeur**
Rôle : S'approprier et comprendre les paramètres de la situation **Posture :** Rationnelle et critique **Type d'interaction :** En relation neutre avec les individus et les groupes **Apport :** Permet d'acquérir les informations nécessaires à l'exercice du jugement en situation d'IP.	**Rôle :** Soutenir la mise en œuvre de l'action **Posture :** Relationnelle et stratégique (pour faire advenir l'action) **Type d'interaction :** Collaboration avec les différents acteurs et actrices **Apport :** Permet d'accéder aux ressources nécessaires à la mise en œuvre de l'IP et d'engager les personnes dans l'action.
Le *créateur* ou l'équipe créative	**Le *guide* ou l'accompagnateur**
Rôle : Créer ou adapter l'objet pédagogique **Posture :** Rationnelle et critique **Type d'interaction :** Collaboration avec les différents acteurs et actrices **Apport :** Permet d'améliorer l'IP (par son adaptation et son évaluation) afin que celle-ci résolve du mieux possible le problème ayant justifié sa mise en œuvre.	**Rôle :** Soutenir la création de sens **Posture :** Relationnelle et stratégique (pour faire émerger le sens) **Type d'interaction :** En relation d'aide avec les individus et les groupes **Apport :** Permet de faire en sorte que l'expérience d'IP soit profitable, et ce, indépendamment de la résolution du problème ayant justifié sa mise en œuvre.

[2] Pour plus d'information sur la méthodologie ayant mené au contenu proposé dans cet article, lire l'essai doctoral Bélec, 2022.

[3] Les quatre familles de compétences doivent presque systématiquement être mobilisées dans le cadre de démarches de recherche d'IP ; cela signifie que la communauté de la recherche est assurément concernée par l'ensemble des propos de cet article. Toutefois, il a été choisi, dans le cadre de ce texte professionnel, de ne présenter aucun exemple lié à la recherche – ce qui n'amoindrit en rien le grand intérêt de ces considérations pour les personnes désirant s'engager dans des recherches en IP.

Le *sage* ou l'observateur



Le *sage* ou l'observateur souhaite comprendre avec finesse le milieu dans lequel l'IP doit prendre place. Son objectif est de posséder les informations qui permettront aux trois autres rôles d'exercer un jugement situé ; c'est ce « sage » qui régule les choix d'action au fil des situations complexes qui s'imposeront tout au long des démarches d'IP. Le sage se doit d'adopter une position rationnelle et critique, nécessaire à une action intellectuelle rigoureuse s'appuyant sur des observations, des faits et des cadres de référence. Le sage cherche donc à adopter une vision aussi objective que possible de la situation, indépendamment de ses propres opinions ou de l'objectif de l'IP. Il envisage le milieu où doit prendre place l'IP comme un système et, afin de bien appréhender ce dernier, interagit alternativement avec les individus de celui-ci ainsi qu'avec des groupes. Il considère les dimensions politique, économique, normatives (légale, administrative, culturelle), matérielle et sociale du système, et ce, du macro (réseau, établissement, programme) au micro (cours, activité d'apprentissage, individus).

Les principales compétences qu'il déploie consistent à collecter des données et à dégager des réseaux de sens de celles-ci. Parmi les données à collecter, il considère notamment celles relatives aux personnes actrices du système éducatif (ministres, directions, départements/regroupements, personnes enseignantes ou professionnelles, population étudiante), qui se répartissent selon diverses dimensions :

- Représentations des rôles, mission/buts/objectifs personnels, professionnels ou disciplinaires (dimension conceptuelle) ;
- Ressources (réelles ou perçues) et contraintes/latitudes (réelles ou perçues) des personnes (dimension pragmatique) ;
- *Habitus* et pratiques (dimension praxéologique) ;
- Valeurs, intérêts, motivations (dimension axiologique) ;
- Sentiments de plaisir ou frustrations ressentis, désirs d'action/résistances (dimension affective) ;
- Dynamiques relationnelles des personnes dans ce système (dimension sociale).

Les contextes éducatifs, étant avant tout des milieux « humains », demandent impérativement que les composantes mentionnées soient considérées comme des variables essentielles dans ce cadre.

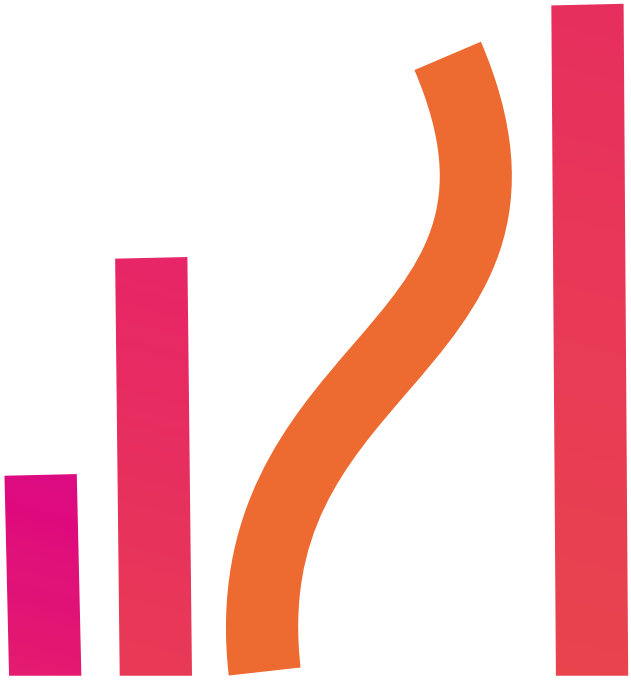
Dans l'incarnation de cette figure, on peut donc imaginer le chercheur qui considère les inquiétudes ou représentations des personnes enseignantes à qui il demande d'implanter une IP, bien sûr, mais aussi la personne enseignante qui tâche d'appréhender ces mêmes éléments chez ses élèves. Nous avons mentionné que le sage

collecte des données ; soyons clairs : ces collectes ne sont pas forcément d'une nature aussi formelle que, par exemple, un questionnaire validé. La personne enseignante peut collecter des données simplement en donnant aux étudiantes et étudiants des occasions de s'exprimer sur leurs perceptions ou objectifs ; ces « collectes » peuvent être mises en place par autant de petits gestes qui inviteront les personnes étudiantes non seulement à s'exprimer plutôt qu'à se taire, mais aussi à croire que ce qu'elles disent est entendu et considéré avec sérieux et respect. À ce sujet, il importe que la personne enseignante prenne également le temps de « traiter » les données recueillies. Cette étape n'est pas aisée dans l'action ; elle nécessite un peu de temps, de la réflexion, la mise en place de mécanismes pour demeurer relativement « objectif » dans une situation où la subjectivité est pleinement engagée. C'est une des raisons pour lesquelles une personne enseignante peut gagner à expérimenter une IP dans le cadre d'une situation qu'elle connait déjà bien, sur le plan tant de la matière à donner que des caractéristiques de la population étudiante.

Exemples d'application de la posture du *sage*

La personne enseignante dans sa classe	Ming, professeure en Soins infirmiers, s'enthousiasme quant à l'apprentissage par problème (APP). Elle envisage de l'intégrer dans un de ses cours pour mieux préparer les étudiantes à leurs futures tâches professionnelles. Avant de mettre en œuvre ce projet, elle souhaite évaluer l'opinion de ces dernières. Lors d'un cours, elle présente le concept de l'APP et organise un mini exercice guidé afin que les apprenantes comprennent bien les principes de l'activité. Elle demande ensuite aux équipes de discuter des avantages et défis qu'elles percevraient à cette approche si elle était utilisée de manière plus conséquente dans un cours. Certaines étudiantes soulignent apprécier le côté « appliqué » que permet l'APP, mais s'inquiètent à l'idée qu'elles devraient apprendre par la lecture plutôt que par un cours magistral, technique que plusieurs jugent par ailleurs plus efficace, en termes de temps, pour apprendre. Des étudiantes adultes soulignent des hésitations quant au travail en équipe, craignant d'être pénalisées si les autres étudiantes de leur groupe ne sont pas suffisamment motivées. Ming prend note des commentaires, consciente de devoir adapter son projet en tenant compte des représentations, craintes et besoins de ses étudiantes.
L'adjoint à la direction des études souhaitant améliorer la réussite dans un programme	David, nouvellement directeur adjoint d'un collège où il a enseigné durant quelques années en formation générale, se voit confier la mission d'analyser les difficultés de réussite des étudiants et étudiantes d'un programme technique. Bien qu'ayant une connaissance du milieu, il reconnait son manque de familiarité avec ce programme. David organise des rencontres, d'abord avec le conseiller pédagogique (CP) du programme pour comprendre la situation et l'historique du programme, puis avec la CP à la réussite pour cerner les enjeux spécifiques identifiés et les éventuelles implications des personnes enseignantes dans les communautés de pratique mises en place au collège. Rencontrant le coordonnateur du programme, David l'interroge sur sa vision de la situation, les problèmes perçus, les besoins et les projets qu'aimeraient mettre en œuvre les enseignants et enseignantes. Ces échanges révèlent des divergences entre la perception initiale de David et celles du personnel enseignant et du CP au programme. Soucieux de juger objectivement la situation, il s'éloigne de sa vision initiale pour analyser l'ensemble des données recueillies sur la situation et cherche à identifier des bases communes positives pour guider les actions futures.

Le *leadeur* ou le vendeur



L'objectif de la figure du *leadeur* est de faire advenir et progresser l'action de l'IP. Contrairement au sage qui doit adopter une posture rationnelle et critique, le leadeur doit plutôt privilégier une posture relationnelle et stratégique afin de mobiliser les ressources qui permettent l'action. Il doit donc détenir des compétences en planification et en régulation de projets d'IP, ainsi que des compétences qui lui permettront de trouver des ressources pour la réalisation des projets en question, que celles-ci soient matérielles, financières ou humaines. Ces dernières ressources étant au cœur des processus d'IP, c'est surtout en fonction d'elles qu'il doit être en mesure d'adapter l'action aux contraintes et imprévus qui surviennent inévitablement sur le terrain. Dans cette optique, le leadeur doit aussi détenir des compétences en collaboration et en facilitation de collaboration.

Le leadeur est au fait des critères de qualité qui permettront d'obtenir des ressources financières. Dans le cadre d'un projet de recherche, par exemple, il met en valeur la rigueur méthodologique du projet, la cohérence entre la problématique, les objectifs et les outils de collecte, et fait preuve de minutie intellectuelle quant aux définitions des concepts et à la sélection des sources (récentes, validées). En revanche, dans le cadre d'un projet professionnel, il se renseigne sur les problèmes qui préoccupent les acteurs et actrices du milieu et qui susciteraient leur engagement, sur les enveloppes budgétaires où il pourrait puiser des ressources, sur les objectifs stratégiques des organismes, sur l'historique des projets qui y ont été menés ainsi que sur les valeurs ou types de leadeurship des personnes décisionnaires. La manière dont il présente le projet est directement liée à ces informations ; le leadeur doit « vendre ses projets » et, à cette fin, ses habiletés en communication lui permettent d'inciter les autres à se joindre à lui. Au-delà d'habiletés communicationnelles, le leadeur mobilise nombre de savoir-être afin de donner envie aux autres de collaborer avec lui. Parmi ceux-ci, on note que l'audace permet d'inciter à l'action, qu'une bonne organisation permet de sécuriser les personnes collaboratrices et qu'une certaine aisance relationnelle permet de les mettre à l'aise. Cependant, c'est probablement la capacité à inspirer la confiance qui joue le rôle le plus décisif. Si la transparence joue assurément un rôle dans cette voie,

la rigueur ainsi que l'efficacité semblent tout aussi essentielles. La confiance est plus facile à octroyer si la personne *a prouvé* qu'elle est en mesure de poser des gestes concrets pour faire avancer un projet. En ce sens, le leadeur réfléchit avec rigueur à ce qu'il est réellement en mesure de faire avant de promettre quoi que ce soit et, une fois l'action à poser déterminée, agit rapidement[4]. Les compétences du leadeur s'ancrent donc en grande partie dans la perception que les individus ont de lui, de ses expériences passées et de ses compétences. En ce sens, le leadeur dépend de la perception qu'ont de lui les acteurs du système, du statut qu'il endosse face à eux (professionnel, chercheur, doctorant, collègue…) et de la validation sociale qui lui est octroyée dans la situation. Un CP ou un cadre, peu importe ses compétences de leadeur, ne sera pas perçu de la même façon qu'un collègue enseignant ou qu'un chercheur – et selon le contexte, cela pourra le servir ou lui nuire. Un bon leadeur est donc aussi celui qui va chercher, au besoin, le soutien d'autres leadeurs qui sont mieux placés que lui, dans la situation spécifique, pour faire avancer l'action.

Exemples d'application de la posture du *leadeur*

La personne enseignante dans sa classe

Amine souhaite intégrer dans son cours de biologie de deuxième année donné en Sciences pures des activités d'apprentissage orientées vers les objectifs du développement durable (ODD). Il anticipe le manque d'engagement de ses étudiants et étudiantes sur cette question et choisit d'organiser des activités pratiques dans des contextes réels. Il pense que l'expérience sur le terrain pourrait les motiver et favoriser leur sensibilisation à cet enjeu. Il conçoit une activité se déroulant dans une ferme hydroponique. Cette activité exige des autorisations officielles et des sous pour le déplacement. Amine connait bien le directeur des études, avec qui il discute régulièrement de pédagogie. Il envisage d'abord de le contacter, puis se ravise, car il sait que le directeur adjoint (DA) est sensible au respect de la hiérarchie. Soucieux de s'en faire un allié, puisqu'il y a davantage de situations où il doit interagir avec lui, Amine rencontre donc le DA pour lui exposer son projet et ses besoins. Il souligne qu'une partie des sous pourrait être puisée dans l'enveloppe que le collège destine à l'écologisation du cégep. Le DA, enthousiasmé, lui assure son soutien. Lorsque Amine présente le projet à ses cohortes étudiantes, son emballement s'avère communicatif. En outre, il a pris soin de détailler minutieusement son intention pédagogique ; les étudiants et étudiantes voient clairement les étapes du projet, et l'organisation bien structurée de l'activité les rassure quant à son bon déroulement.

La personne engagée dans l'actualisation d'un programme

Julie, jeune professeure en psychologie dans le programme de Sciences humaines, est engagée dans l'actualisation du programme. Ce processus est, pour elle, une occasion de réviser le programme de manière à mieux prendre en compte les questions de l'équité, un enjeu qui lui tient à cœur. Elle croit que la pédagogie critique permettrait de mettre en place des actions porteuses et pertinentes pour répondre à cet enjeu. Cependant, elle sent que sa jeunesse nuit à sa crédibilité lorsqu'elle s'exprime devant le groupe. Les personnes enseignantes avec qui elle a abordé la question de l'équité ne semblent pas prêtes à changer leurs pratiques quant à cet enjeu. Julie décide de présenter ses idées à la CP responsable de l'actualisation. En discutant, toutes deux constatent que les méthodes évaluatives proposées par Julie pour favoriser l'équité peuvent également répondre aux préoccupations liées au plagiat, un sujet d'inquiétude dans le programme. Julie réalise, parallèlement, que la pédagogie critique propose des perspectives faisant aussi écho au développement du sens critique, sujet qui préoccupe un grand nombre de collègues du programme, plus expérimentés. Julie va donc les rencontrer. Ces collègues expriment un vif intérêt pour les suggestions de Julie, qu'ils perçoivent comme une solution pour résoudre un problème dans la formation actuelle.

[4] La description du leadeur évoque en partie les fonctions associées à un cadre ; cela dit, elle est applicable tout autant à la personne enseignante souhaitant faire de l'IP en classe. En contexte d'IP, les étudiantes et étudiants gagnent à être considérés comme des collaborateurs plutôt que des sujets soumis à une IP. N'oublions pas que bien que celle-ci soit *pour eux*… le projet devrait se réaliser *avec eux*.

Le *créateur* ou l'équipe créative

Le *créateur* a pour but d'adapter l'objet pédagogique afin de résoudre le problème éducatif identifié. Son travail implique une posture rationnelle et critique afin de faire une évaluation aussi objective que possible de l'objet pédagogique : Celui-ci permet-il la résolution du problème ? Si non, pourquoi ? Quelles adaptations faut-il encore opérer pour y parvenir ? Dans cette posture rationnelle et critique, le créateur gagne à collaborer avec le système (étudiants et étudiantes, personnes enseignantes, etc.) afin d'avoir autant de rétroactions et de perspectives que possible sur l'objet à adapter. Pour cette raison, cette figure gagne à être envisagée comme celle d'une équipe créative plutôt que comme un créateur isolé.

La créativité consiste en partie à faire des liens entre des éléments ou connaissances. Plus l'individu a de savoirs, plus le potentiel de liens à faire s'accroit. Ainsi, bien que les savoirs relatifs à la pédagogie soient pertinents dans un processus d'IP, d'autres savoirs, issus de divers domaines, pourraient l'être également. En ce sens, la personne créative gagne à s'intéresser et à s'informer sur les manières dont l'apprentissage ou l'enseignement est abordé dans différentes disciplines, maints ordres d'enseignement ou divers contextes. Cependant, la création de liens ne repose pas seulement sur la quantité de savoirs, mais aussi sur la capacité à percevoir les « métastructures » de ces connaissances afin d'être en mesure de *décontextualiser* celles-ci. C'est cette décontextualisation qui permet, le plus souvent, de voir le potentiel de transférabilité d'un objet ou d'une méthode. Face à une méthode pédagogique qui ne semble pas s'appliquer au contexte visé par l'IP, le créateur fait l'effort de se *convaincre qu'il y a un transfert possible* et se creuse la tête pour imaginer la forme que pourrait prendre celui-ci.



Certaines prises de recul jouent également un rôle essentiel. Par exemple, il importe de prendre conscience de ses propres préférences, intérêts et représentations de la situation afin d'être en mesure de s'en distancer. Ces éléments sont autant « de lunettes » qui peuvent limiter l'exploration du problème et des pistes de solutions. Face à d'éventuels blocages, le créateur doit être en mesure de mobiliser une pensée complexe afin de modifier sa vision de la situation en l'abordant de manière plus globale ou ciblée, ou encore dans une autre perspective – mais toujours avec une attitude constructive (soit-elle forcée) consistant à croire qu'il existe *forcément* une solution. Le créateur est donc un incurable enthousiaste qui

peut se montrer têtu dans sa quête de solution. Face à cet enthousiasme créatif, une autre prise de recul est régulièrement nécessaire afin d'adopter une attitude permettant une régulation critique de l'IP : les accommodements et adaptations consentis à mesure que les réalités du terrain les imposaient ont-ils mené à faire dévier l'objet pédagogique du problème visé ?

Rappelons que l'IP n'implique pas de créer systématiquement quelque chose d'inédit, mais d'amener un objet pédagogique dans un milieu éducatif où cet objet est perçu comme nouveau. Ainsi, lorsque l'IP vise davantage l'implantation d'un objet pédagogique préexistant dans un milieu, le créateur peut ne mobiliser ses compétences que pour des adaptations mineures.

Exemples d'application de la posture du *créateur*

La personne enseignante dans sa classe	Fatima, professeure en Soins préhospitaliers, souhaite utiliser l'enseignement explicite pour développer l'autonomie des personnes étudiantes lors de différentes interventions. Elle consulte la CP de son programme, qui lui suggère de modéliser sa réflexion afin d'identifier les ressources pertinentes aux différentes interventions qu'elle souhaite enseigner. Fatima met à contribution une collègue. En discutant, les deux femmes constatent qu'elles ont de la difficulté à expliciter les attitudes et les modalités communicationnelles nécessaires pour intervenir adéquatement. Fatima rencontre donc une professeure en Techniques d'intervention en délinquance, qui travaille depuis des années avec le concept d'attitudes. Elle va aussi voir le répondant du dossier du français (Repfran) de son institution, qui l'aide à identifier les ressources nécessaires aux différentes situations de communication qu'elle a ciblées. Lors de la mise en œuvre, Fatima note régulièrement ses impressions. Au milieu de la session, elle recueille l'avis des personnes étudiantes. À la fin, elle croise ses notes, les résultats scolaires obtenus et les commentaires que ses cohortes étudiantes ont laissés dans l'évaluation du cours. Elle relève une amélioration des compétences de communication, mais une stagnation dans les attitudes et l'autonomie. En considérant ses notes, elle remarque avoir exprimé un malaise lorsqu'elle abordait les attitudes. De leur côté, plusieurs personnes étudiantes expriment avoir éprouvé de l'anxiété lors du travail autonome. Fatima s'appuie sur ces observations pour ajuster sa pratique.
La personne chargée de concevoir et d'évaluer une mesure d'aide à la réussite	Pierre-Luc, chargé d'élaborer une mesure d'aide à la réussite pour les personnes étudiantes de première session de son programme technique, envisage des ateliers d'initiation (visite du cégep, méthodologie). Soucieux d'explorer davantage l'enjeu de la transition, il fouille la littérature portant sur ce sujet. Il rencontre également l'organisation scolaire et interroge des étudiantes et étudiants de deuxième année sur le vécu de leur transition. Il en arrive à la conclusion que plusieurs des principaux défis que rencontrent les étudiantes et étudiants du programme dépassent la zone où il peut intervenir en tant que professeur. Pourtant, il persiste. Il réunit une équipe comprenant des collègues des services adaptés et de la vie étudiante, ainsi que des membres de la population étudiante de deuxième année pour réaliser un remue-méninge. Finalement, il conçoit une mesure d'aide intégrant des personnes étudiantes de première session en tant qu'assistantes dans un projet de troisième session. La relation de mentorat ainsi créée renforce le sentiment d'appartenance des nouveaux étudiants et étudiantes du programme. Pierre-Luc propose aussi des modifications aux moyens de communication utilisés auprès de ces derniers, en collaboration avec les services adaptés et la vie étudiante. Le plan de la mesure d'aide et les nouvelles modalités de communication sont approuvés par les collaboratrices et collaborateurs étudiants comme étant plus clairs et efficaces. Pierre-Luc prévoit une autre évaluation à la fin de la prochaine session par la première cohorte ayant profité de la mesure d'aide.

Le *guide* ou l'accompagnateur



Le terme *guide* est ici à prendre au sens figuré, signifiant « personne qui conduit d'autres personnes, qui les soutient […], les inspire » (CNRTL), plutôt qu'au sens littéral de « personne qui dirige ». Le terme *accompagnateur* est aussi approprié jusqu'à un certain point, au sens où le guide, en contexte d'IP, n'impose pas sa voie, mais tente plutôt de construire celle-ci *avec* les personnes avec qui il interagit. Il y a malgré tout certaines actions plus « dirigistes » dans le rôle du guide que dans le rôle strict qu'on associe généralement à l'accompagnateur. L'objectif du guide est de soutenir la création de sens en vue de permettre l'adaptation du milieu visé par l'IP. Il n'a donc pas tout à fait la neutralité de l'accompagnateur. Néanmoins, il est bon de lier la figure du guide à celle de l'accompagnateur pour insister sur le fait que celui-ci est au service des autres et que son objectif est de faire cheminer ces derniers autant que faire se peut… et non au-delà de ce qu'ils sont prêts ou capables de faire. Ce type de guide est également celui qui tente de trouver le chemin le plus adéquat pour les individus plutôt que de forcer ceux-ci à emprunter le chemin qu'il a lui-même exploré. C'est dans cette limite que la figure de l'accompagnateur vient adéquatement nuancer le possible dirigisme qu'on pourrait être tenté d'appliquer à la figure du guide. Dans cette lignée, le guide gagne à posséder trois compétences en contexte d'IP :

- Capacité à susciter des remises en question et la décristallisation des *habitus* ;
- Capacité à alimenter les réflexions et connaissances des actrices et acteurs du contexte de l'innovation ;
- Capacité à soutenir affectivement, cognitivement et socialement les actrices et acteurs de l'innovation.

Cette figure implique une posture relationnelle et stratégique dont le but est de soutenir, sur les plans cognitif, affectif et social, les individus dans la création du sens que prend pour eux leur participation à la démarche d'IP – cela avec bienveillance. Cette posture peut, à l'occasion, entrer en conflit avec le leadeur, dont la posture est également stratégique, mais dont la visée est l'avancée de l'action. Des négociations entre ces deux rôles sont inévitables, mais le leadeur doit toujours s'en remettre au jugement du guide, car il est essentiel de ne pas pousser les acteurs du projet au-delà de ce qui a du sens pour eux – puisque cela, en définitive, ne peut que nuire à l'action du projet et à la perception positive du leadeur.

Plusieurs voies peuvent être empruntées pour soutenir les individus dans la construction du sens de leur expérience de l'IP :

- Leurs rapports à la profession et à leur discipline ;
- Leur développement professionnel ou leur sentiment d'efficacité personnelle ;
- Leur gestion du changement ;
- Leur santé mentale en milieu de travail (bienêtre et détresse psychologique) ;
- Leur réflexivité par rapport à leurs *habitus*, leurs conceptions de l'apprentissage ainsi que leur rôle et leurs objectifs (professionnels et personnels).

Des connaissances sur les niveaux d'appropriation de nouvelles pratiques ainsi qu'en accompagnement constituent des ressources pertinentes pour les individus désireux d'agir sur cette construction de sens. Par ailleurs, certains savoir-faire s'avèrent aussi utiles dans ce rôle, dont les cinq suivants :

- Habileté à départager dans les discours les objectifs (perçus et réels) des moyens ;
- Capacité à analyser les motivations et causes fondamentales des insatisfactions ;

- Techniques de prise de notes descriptives et interprétatives afin de mettre en perspective les observations ;
- Habileté à mener des rencontres d'objectivation[5] ;
- Capacité à porter attention au langage non verbal et à repérer d'éventuelles tensions, incohérences ou contradictions dans les discours ou les pratiques (ou entre individus).

L'animation de diverses activités d'apprentissage ou de développement professionnels est aussi une aptitude précieuse. Parmi les ces activités permettant la construction de sens et la mise à distance des *habitus*, voici quelques exemples :

- Narration ou rédaction d'une situation professionnelle problématique ;
- Activités impliquant les personnes enseignantes en tant qu'apprenantes actives ;
- Travail en équipe diversifiée (multi-expertise ou multidisciplinaire) ;
- Groupe de codéveloppement ou communauté d'apprentissage professionnelle.

Toutes ces activités ont l'avantage de permettre simultanément, lorsque bien menées, la mobilisation des trois compétences du guide évoquées plus haut, notamment parce qu'elles amènent les individus à mettre en perspective leur vécu et leurs représentations, à confronter ces dernières à d'autres perspectives, à apprendre et à réfléchir – toutes des actions qui contribuent à la construction d'un sens individuel et collectif.

Exemples d'application de la posture du *guide*

La personne enseignante dans sa classe

Gabriel, professeur en philosophie depuis plus de 10 ans, intègre des discours délibératifs à ses activités d'enseignement, parfois sous forme de dialogues, de théâtre ou de jeux de rôle. Bien que plusieurs étudiants et étudiantes apprécient l'originalité de ces activités, d'autres y réagissent moins favorablement. Gabriel, au lieu d'ignorer ces réticences, s'efforce de comprendre leur point de vue. Des discussions avec les personnes étudiantes ont révélé des points de résistance, tels que la crainte de l'évaluation dans un genre peu familier ou une perception qu'un cours de philosophie devrait être axé sur la passation de contenus plutôt que sur des discussions. Gabriel adapte ses méthodes en tenant compte de ces résistances et en modulant davantage les activités pédagogiques au besoin. Il utilise des exemples pour rassurer les personnes étudiantes peu familières avec les débats délibératifs et organise même, non sans en amuser plusieurs, des débats sur la pertinence… des débats délibératifs – permettant ainsi aux apprenants et apprenantes d'exprimer leurs réticences. De cette manière, il offre aux personnes étudiantes une occasion de mettre en question leurs perceptions et d'évoluer graduellement dans leurs représentations, tout en restant lui-même ouvert aux résistances de certains étudiants et étudiantes, à qui il offre des aménagements si nécessaire.

La personne CP chargée d'accompagner une communauté de pratique

Ruth, conseillère pédagogique, a mis en place une communauté de pratique sur l'utilisation pédagogique de l'IA. Dans ce cadre, elle encourage chaque personne enseignante à suivre sa propre voie. Cependant, deux personnes participantes semblent perdre de l'intérêt au fil de la session. Lors d'entretiens individuels, Ruth découvre que la première professeure a perdu confiance en elle après une expérience infructueuse avec l'IA. Elle la rassure et l'encourage à se former à l'IA ; elle lui propose même de créer un guide pour les personnes enseignantes moins familières avec celle-ci. Rassurée, la professeure se lance avec enthousiasme dans la recension de formations en ligne sur le sujet. Le deuxième professeur, bien qu'ayant du succès avec ses activités impliquant l'IA, finit par exprimer son insatisfaction : l'activité a remplacé une méthode qui lui permettait d'entrer en relation avec la classe. Voyant que ce rapport avec la classe est important pour lui, Ruth l'invite à préserver l'ancienne activité et à explorer d'autres cadres pour l'utilisation de l'IA. Ce changement de perspective stimule l'intérêt du professeur. Consciente que chaque personne participante tirera des conclusions différentes, Ruth vise à soutenir tous les membres de sa communauté de pratique dans la création de sens de leur engagement, l'objectif ultime étant qu'ils puissent tous en profiter pour réfléchir, évoluer et créer des liens.

[5] Une rencontre d'objectivation consiste à tenter de mieux comprendre les valeurs et représentations de l'allocutaire en l'invitant à définir les termes utilisés. Cette technique permet de faire émerger les réseaux de sens derrière les discours.

À mon sens, aucune arme n'est plus forte que celles-là pour faire face à la complexité de notre monde et nous redonner cette sensation que nous pouvons agir, et que si le monde peut nous contraindre à changer, nous pouvons, nous aussi, transformer le monde.

Conclusion

Cet article visait à susciter une réflexion sur les compétences qui favorisent la mise en œuvre de processus d'IP. Les différentes figures présentées illustrent la diversité des ressources et compétences requises ainsi que les postures variées à adopter face à ce type d'action. Ces constats permettent aux personnes désirant s'engager dans des processus d'IP de considérer les compétences qui leur seront nécessaires et, éventuellement, de voir qui pourrait judicieusement se joindre à elles pour les soutenir dans leur démarche. Terminons en soulevant que toutes les compétences de l'IP, qu'elles s'inscrivent dans le rôle du sage, du leadeur, du créateur ou du guide, sont des atouts pour un milieu éducatif, et ce, même dans un contexte où l'IP n'est pas concernée. Développer et mobiliser les compétences de ces rôles, c'est avant tout mobiliser les milieux, créer des connexions et des collaborations, ainsi que rassembler des gens capables de faire preuve de jugement, d'agentivité, de créativité et de bienveillance. De fait, je crois que l'IP ne doit pas seulement être vue comme une façon de faire face aux défis éducatifs des membres de la communauté étudiante : elle est aussi une manière de revitaliser les milieux et de développer le pouvoir d'agir des personnes qui œuvrent, jour après jour, afin de soutenir l'apprentissage et le bienêtre de ces apprenants et apprenantes. Les choses changent, certes, mais la beauté de cette « altérabilité » est qu'elle permet à qui ose agir de prendre part à sa création constamment renouvelée. ▬

Références bibliographiques

Bélec, C. (2022a). *L'innovation pédagogique au collégial : savoirs professionnels éclairant la pratique* [essai doctoral], Université de Sherbrooke.

Bélec, C. (2022b). *Innovation pédagogique. Qu'est-ce que c'est ? Quelles sont les compétences nécessaires ?* [infographie], publiée sur Éductive.

Centre national de ressources textuelles et lexicales (CNRTL) (n. d.). [cnrtl.fr/definition].

Van Der Maren, J. (2003). « Chapitre 6. La recherche ontogénique », dans J. Van Der Maren, *La recherche appliquée en pédagogie. Des modèles pour l'enseignement*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, p. 125-134.



Catherine Bélec est titulaire d'un doctorat en éducation. Conseillère pédagogique au Cégep de Drummondville et au Cégep Gérald-Godin, elle mène depuis 2016 plusieurs activités de recherche dans le milieu collégial et collabore régulièrement avec divers organismes (CAPRES, Carrefour de la réussite, AQPC, ministère de l'Éducation supérieure, universités) à la mise en œuvre de projets ou d'évènements visant à soutenir la réussite éducative des étudiants et étudiantes du collégial. Spécialisée en innovation pédagogique et chargée de cours à Performa, elle est également membre du comité de rédaction de la revue *Pédagogie collégiale*. Elle s'intéresse à l'apprentissage autonome et, plus récemment, aux compétences du 21e siècle.

catherine.belec@usherbrooke.ca



« Chaque cours à Performa m'a amenée à remettre en question certains aspects de ma pratique enseignante. Chaque remise en question s'est transformée en une amélioration. Chaque amélioration façonne mon identité professionnelle et me rend fière de mon travail. »

Anne-Marie Dussault, enseignante de biologie au collégial

DÉCOUVREZ LES PROGRAMMES SPÉCIALISÉS DE PÉDAGOGIE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR AU COLLÉGIAL

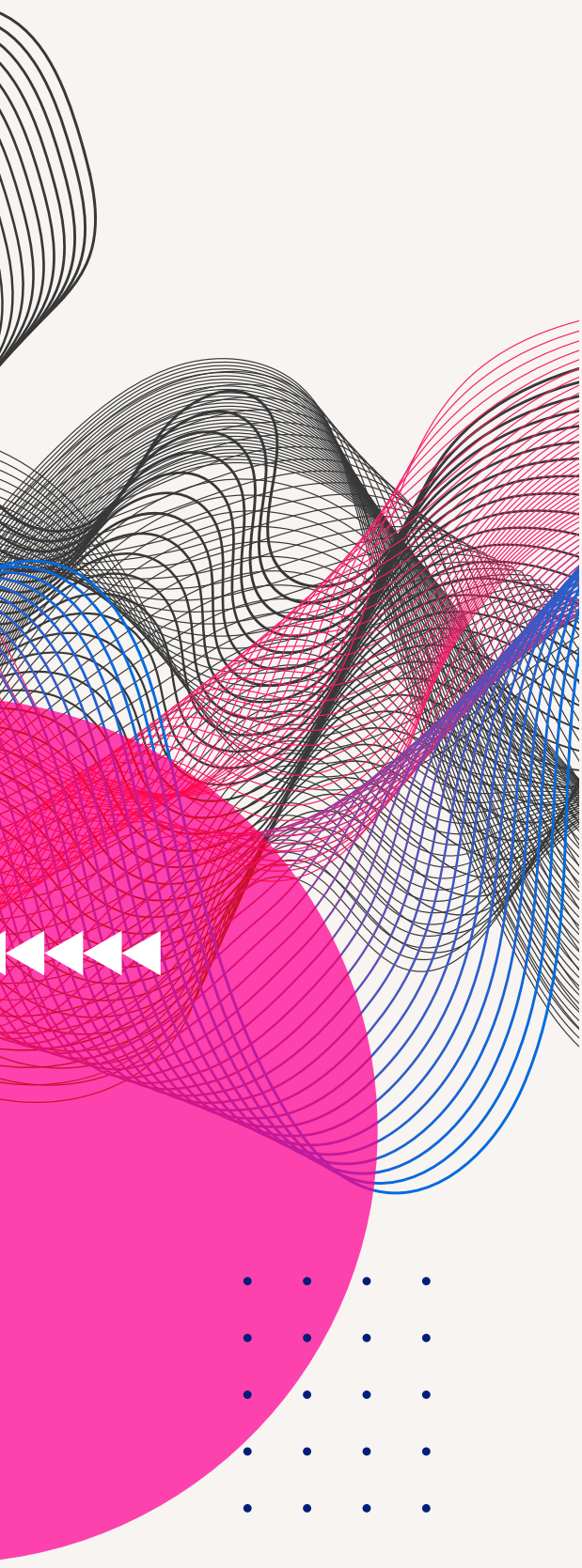
performA UDS

Le conseil pédagogique au cœur des transformations de l'enseignement collégial

Constance Denis, Sonia Proust-Androwkha, Félix Arguin et Christelle Lison



Mention de source : iStock/Sandipkumar Patel



Dans une époque marquée par des transformations majeures du paysage éducatif, notamment à la suite de la crise sanitaire de 2020 et avec l'avènement de l'intelligence artificielle (IA), l'adage « tout se transforme » est devenu une réalité qui contribue à remodeler en profondeur l'enseignement supérieur. Au cœur de cette évolution, face aux défis incessants, les personnes conseillères pédagogiques (CP) sont, plus que jamais, des piliers essentiels de la qualité de l'enseignement. De même, face aux attentes actuelles de la population étudiante, orientées vers plus de flexibilité, d'interactivité et de personnalisation, mais aussi d'excellence scolaire, les CP soutiennent les personnes enseignantes dans la mise en place de méthodes d'enseignement centrées sur l'apprenant et l'apprentissage actif. Ainsi, leur contribution est également cruciale dans le développement professionnel continu des personnes enseignantes, à travers la proposition de formations et de ressources adaptées aux tendances pédagogiques et numériques actuelles.

Pour que cette vision se concrétise, le rôle des CP s'avère crucial et s'articule autour de trois axes stratégiques :

1. L'accompagnement pédagogique dans l'actualisation des programmes d'études, garantissant ainsi une offre éducative à la fois pertinente et distincte ;
2. Le soutien actif au développement des compétences pédagonumériques du corps enseignant, ouvrant la voie à des méthodes d'enseignement plus interactives et adaptées aux réalités contemporaines ;
3. La promotion de la diversité des approches pédagogiques, en vue d'une adaptation plus fine aux divers profils et besoins des personnes étudiantes.

Toutefois, malgré leur rôle central au cœur du système éducatif, il apparait que la profession des CP reste « largement méconnue, souvent peu valorisée et encore moins reconnue » (Moreau, 2023, p. 47). Cette situation souligne un contraste frappant : alors que les CP sont au cœur de l'innovation et de la qualité pédagogique dans l'enseignement supérieur, leur valeur et leur reconnaissance demeurent insuffisantes.

Cet article s'appuie sur les résultats d'une recherche (Proust-Androwkha et collab., sous presse, 2024) menée au cours de la dernière année pour offrir une vision actuelle de la profession de CP dans les collèges francophones du Québec. En soulignant les évolutions et les défis que recouvre le métier de CP, nous ouvrons également le débat sur sa transformation, dans le but de valoriser davantage cette profession essentielle.

Le conseil pédagogique en enseignement supérieur

La récente recherche menée dans le cadre du projet i-mersion CP[1] par Proust-Androwkha et collab. (sous presse, 2024) apporte un éclairage renouvelé sur la profession de CP et sur la perception que ces personnes professionnelles ont de leur rôle dans l'enseignement supérieur francophone au Québec.

Les CP, traditionnellement investis de compétences en éducation et en enseignement, proviennent aujourd'hui d'horizons diversifiés. Cette tendance, décrite par Daele (2021) comme celle des « migrants académiques », souligne l'ambigüité entourant leur statut professionnel. L'absence de lignes directrices claires concernant les missions, les activités et les responsabilités des CP génère une possible mécompréhension de la profession au sein de la communauté éducative (Daele, 2021). De plus, mentionnons que, selon la taille des établissements et le nombre de CP dans l'équipe, il est possible que tous et toutes n'effectuent pas les mêmes tâches. Au gré des orientations des établissements, les mandats eux-mêmes peuvent évoluer.

Par ailleurs, la recherche montre une évolution notable dans le profil des CP, avec une majorité de personnes ayant moins de trois ans d'expérience dans leur fonction (voir **tableau 1**), ce qui indique un recrutement intense et des défis en termes de rétention à long terme des CP dans la profession (Proust-Androwkha et collab., sous presse). Ces défis ne se limitent pas aux équipes de terrain, mais concernent également les gestionnaires.

La recherche révèle aussi une grande diversité et une complexité des activités des CP (Proust-Androwkha et collab., 2024). Ces personnes professionnelles doivent non seulement démontrer une vaste gamme de compétences, mais aussi gérer une charge de travail souvent lourde due à cette diversité (Houle et Pratte, 2007 ; Proust-Androwkha et collab., 2024). Dans ce cadre, la fragmentation du temps de travail, usuellement entre 1 et 10 % pour chaque tâche, pose des défis d'organisation et de priorisation, pouvant avoir des retombées sur la concentration, la qualité du travail et la satisfaction professionnelle (Proust-Androwkha et collab., sous presse). Comme le mentionne Moreau (2023), cette situation engendre divers enjeux, tels que l'isolement professionnel, la surcharge de travail face à la pénurie de main-d'œuvre, les difficultés de recrutement de personnes candidates qualifiées, les défis en matière de formation continue (créditée ou non) et la nécessité d'une actualisation constante des compétences.

Les éléments méthodologiques

Un questionnaire a été distribué sur une période de six semaines, de la mi-décembre 2022 au début de février 2023. Les réponses de 137 personnes participantes ont ainsi été recueillies, la majorité étant des femmes (68,4 %) (voir **tableau 1**).

Tableau 1

Caractéristiques générales des personnes répondantes

Plus haut diplôme obtenu	Baccalauréat	24,8 %
	Maitrise	44,5 %
	Autre deuxième cycle	18,3 %
	Doctorat	9,5 %
Statut dans le poste actuel	Permanent, temps plein	71,6 %
	Contractuel, temps plein	20,5 %
Expérience dans la fonction de CP	0 à 3 ans	46,7 %
	4 à 10 ans	32,8 %
	11 à 20 ans	17,5 %
	Plus de 20 ans	2,9 %

[1] i-mersion CP : communauté de personnes praticiennes, favorise le développement de la compétence numérique chez les CP des secteurs collégial et universitaire, à travers des ateliers, des conférences, des balados et des ressources éducatives libres, stimulant ainsi l'innovation pédagogique.

La première partie du questionnaire était composée d'énoncés sous forme de questions fermées. Elle portait sur des informations sociodémographiques, les types d'activités réalisées par les personnes répondantes dans leur établissement et les actions correspondantes. Pour élaborer cette partie, nous nous sommes appuyés sur diverses sources documentaires, dont l'enquête menée par Houle et Pratte (2007) sur la fonction des CP dans le réseau collégial, notre connaissance du milieu, ainsi qu'un travail de recherche mené en amont de cette étude et portant sur l'analyse d'annonces d'emplois de CP dans l'enseignement supérieur au Québec. La seconde partie du questionnaire regroupait des questions ouvertes visant à cerner les ressentis des personnes répondantes sur leur métier ainsi que les défis à venir dans l'exercice de leur métier.

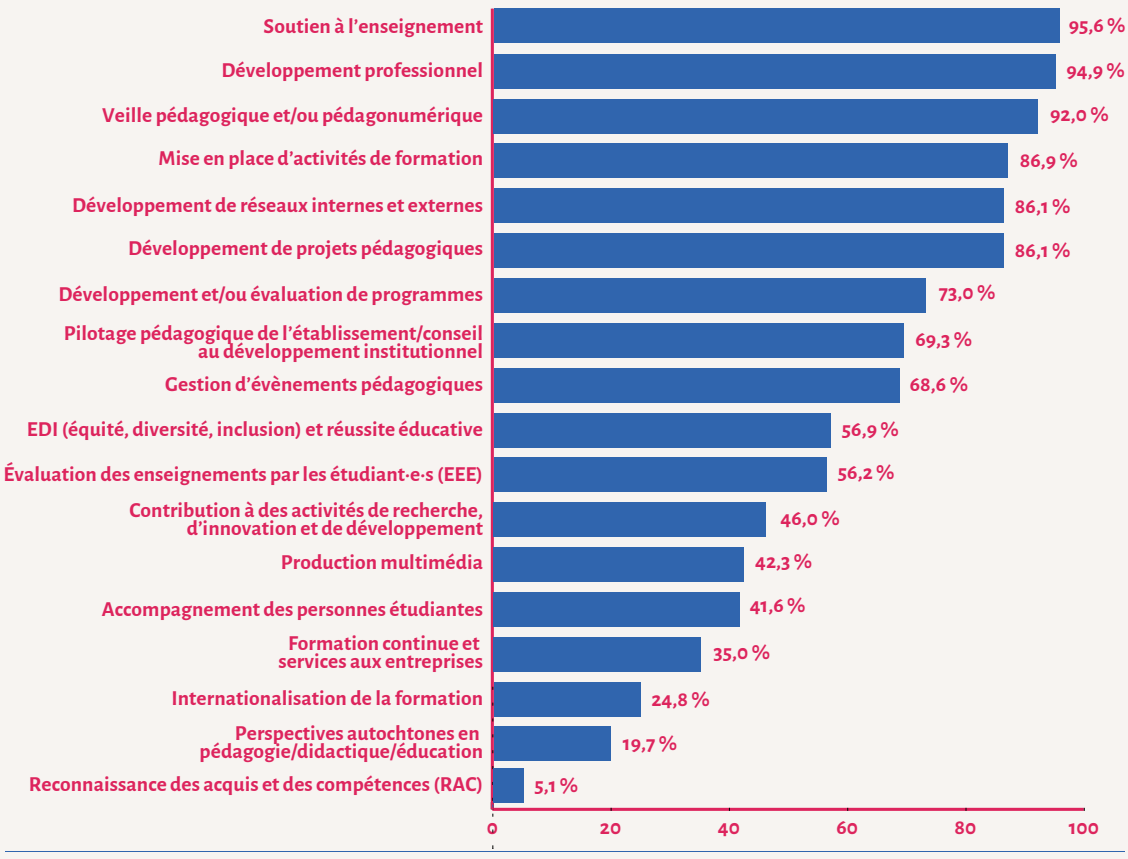
L'analyse des réponses a combiné une approche statistique descriptive pour la première partie du questionnaire et une analyse lexicométrique (étude des mots utilisés) pour les réponses à la seconde partie. Cet article en esquisse les grands traits.

Un éventail d'activités

Nos résultats mettent en évidence une diversification marquée des fonctions exercées par les CP, avec un total de 18 activités distinctes identifiées. Les tâches les plus courantes incluent le soutien à l'enseignement (95,6 %), le développement professionnel personnel (94,9 %), la veille pédagogique (92 %), la création d'activités de formation (86,9 %) et le développement de projets pédagogiques (86,1 %). À l'opposé, les activités liées à l'internationalisation de la formation (24,8 %), aux perspectives autochtones (19,7 %) et à la reconnaissance des acquis et des compétences (5,1 %) sont nettement moins répandues. La **figure 1** illustre de manière synthétique ces 18 domaines d'activité où sont engagés les CP.

Figure 1

Synthèse des activités impliquant les CP



Cette cartographie détaillée des activités des personnes CP amène à examiner les changements qu'elles jugent positifs dans leur pratique professionnelle. Ainsi, les réponses aux questions ouvertes du questionnaire révèlent que les CP accordent une importance particulière aux tâches liées à la personne enseignante, telles que l'accompagnement, la formation, le développement et l'évaluation de programmes ainsi que les projets pédagogiques. Concernant ces projets, ils se concentrent surtout sur l'apport à leur conception et sur l'accompagnement des personnes enseignantes dans la réalisation d'initiatives pédagogiques innovantes, depuis leur élaboration jusqu'à leur mise en œuvre, en y intégrant des aspects numériques.

Tableau 2

Appréciation des tâches selon les CP

Tâches appréciées	Tâches moins appréciées
• Accompagnement • Soutien à l'enseignement • Soutien à l'insertion professionnelle • Mise en place de dispositifs pédagonumériques • Projets d'innovation pédagogique ou curriculaire • Conception et animation des formations pédago-numériques • Développement, implantation, évaluation, révision et actualisation de programmes d'études	• Gestion administrative • Traitement de dossiers • Remplissage de formulaires • Reddition de comptes • Soutien technique • Envoi et traitement de questionnaires • Rédaction de rapports, de bilans et de politiques

En outre, les CP expriment une appréciation particulière pour l'accompagnement, soulignant le soutien qu'ils apportent aux personnes enseignantes, en particulier celles en début de carrière. Cela inclut la mise en place de dispositifs pédagonumériques et la participation à des projets d'innovation pédagogique ou curriculaire. Les CP apprécient également la conception et l'animation de formations visant à soutenir le développement de la compétence numérique chez les personnes enseignantes. Enfin, les activités liées au développement, à l'implantation, à l'évaluation, à la révision, et à l'actualisation des programmes d'études sont également appréciées.

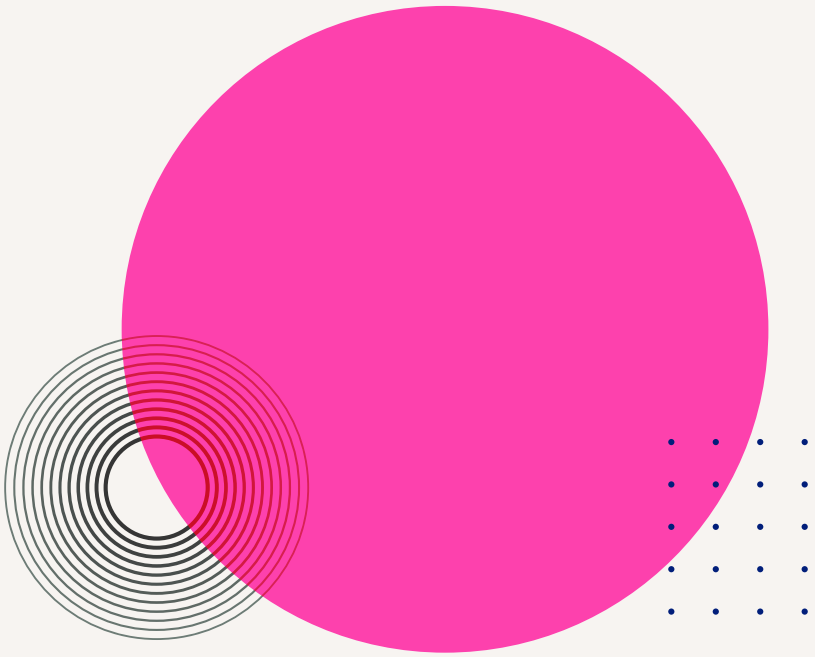
D'autres activités, telles que la création de projets, la recherche et le développement, le conseil, l'aide ainsi que les rencontres sont mentionnées comme contribuant à la satisfaction des CP. Concrètement, les analyses soulignent l'importance pour les CP d'entretenir des relations avec leurs collègues, que ce soit d'autres CP, des personnes coordonnatrices, des spécialistes de contenu ou des personnes étudiantes.

Soulignons toutefois que cette polyvalence, tout en étant enrichissante, soulève des préoccupations quant à la charge de travail et à la gestion du temps (Moreau, 2023). Face à une moyenne d'environ 11 activités par CP, le défi de préserver une qualité optimale dans chaque domaine est manifeste. Rares sont les CP dans le secteur collégial qui se consacrent exclusivement à une seule activité, la plupart embrassant plutôt entre 3 et 17 activités (moyenne de 10,8, médiane de 11, écart-type de 2,66). Notons cependant que certaines activités, comme le soutien à l'enseignement ou

le développement et l'évaluation des programmes, prennent souvent plus de place dans leur agenda. Malgré cette diversité, les CP trouvent des occasions d'innover et de collaborer, ce qui les place dans un rôle crucial pour l'évolution de l'enseignement supérieur et des établissements. Dans le même temps, la variété d'activités souligne la nécessité de rationaliser les tâches professionnelles et de déléguer les responsabilités non pédagogiques à des personnes collaboratrices qualifiées et disponibles.

Ainsi, dans notre recherche, les CP ont identifié les aspects de leur travail qu'elles apprécient moins. Principalement, cela concerne la gestion administrative et le traitement des dossiers. Les CP expriment le souhait de pouvoir confier ces tâches administratives (p. ex. : le remplissage de formulaires et la reddition de comptes) à d'autres, préférant se concentrer sur les activités pédagogiques plus directement liées à leur mission principale. Pour réduire la charge administrative pesant sur les CP, nous pouvons d'ores et déjà envisager le transfert des responsabilités administratives à des personnes adjointes. Une autre catégorie de tâches, jugée moins gratifiante par les CP, est le soutien technique (p. ex. : relativement à la plateforme d'enseignement et d'apprentissage utilisée par l'établissement), tâche perçue comme répétitive et principalement axée sur la résolution de problèmes ou l'assistance technique liée aux outils et aux applications numériques. Concernant la gestion des programmes, les tâches associées à l'organisation, à la gestion et à l'évaluation des programmes (p. ex. : l'envoi et le traitement de questionnaires), ainsi que le développement de projets de recherche (p. ex. : le remplissage de formulaires éthiques ou financiers), sont identifiés comme moins satisfaisants. De même, la rédaction de rapports, de bilans et de politiques est également citée parmi les tâches que les CP aimeraient pouvoir déléguer, soulignant une préférence pour des activités professionnelles plus engagées et réflexives.

Cette réflexion est d'autant plus pertinente que certaines directions d'établissement semblent parfois éprouver des difficultés à saisir pleinement les fonctions des CP, leur proposant de temps à autre des missions éloignées de leur expertise. Il apparait que ce « malentendu » génère chez les CP un sentiment d'inconfort, touchant à la fois à leur légitimité et à la reconnaissance de leurs compétences, une situation rapportée par Daele (2021).



Mention de source : iStock/Sandipkumar Patel

Des évolutions positives

Les CP ont fait part de leurs constats concernant les « changements satisfaisants » qui ont marqué leur métier ces dernières années. Ils rapportent des changements bénéfiques dans leur profession, notamment une reconnaissance accrue de leur expertise. Les améliorations relevées couvrent plusieurs aspects de leur mission : un soutien renforcé à l'accompagnement des personnes enseignantes, le développement de projets pédagogiques innovants, le soutien à l'enseignement en ligne incluant l'intégration efficace des technologies de l'information et de la communication (TIC), ainsi que la formation continue du personnel enseignant. Ces éléments témoignent d'une profession qui s'adapte et évolue pour répondre aux besoins actuels.

Les transformations bénéfiques observées dans la profession s'étendent également sur le plan organisationnel, marqué par une plus grande autonomie dans la gestion des dossiers, le recrutement de collègues pour mieux répondre aux besoins rencontrés et la possibilité d'effectuer du télétravail. Ces changements participent à façonner un paysage professionnel plus flexible et réactif pour les CP, mettant en évidence une évolution de leurs rôles et de leur apport en enseignement supérieur.

Une postpandémie à considérer

Les CP ont aussi été interrogés sur les changements en termes de missions à l'ère postpandémique, alors qu'une accélération de la transition numérique amorcée durant la pandémie s'est imposée. Cette transformation nécessite une adoption croissante des technologies numériques et induit le développement de compétences spécifiques à l'enseignement numérique (incluant parfois le comodal, le distanciel ou l'hybride) chez les CP. L'intégration de l'IA dans l'enseignement supérieur émerge d'ailleurs comme un défi significatif.

Les réponses des CP mettent en avant trois changements majeurs anticipés :

1. L'accent mis sur l'accompagnement pédagogique des CP dans la mise à jour des programmes pour mieux répondre aux besoins des personnes étudiantes et contribuer à une offre distinctive ;
2. Le renforcement du soutien pédagonumérique envers les personnes enseignantes, une nécessité accrue en raison de la pénurie de main-d'œuvre à laquelle de nombreux établissements d'enseignement supérieur font face actuellement ;
3. La diversification des modes d'enseignement compte tenu des difficultés d'apprentissage des personnes étudiantes, d'un manque de motivation et de la passivité de certaines d'entre elles face à leurs apprentissages.

Dans ce contexte, une présence plus marquée du soutien pédagonumérique, notamment en ce qui concerne l'enseignement à distance ou hybride, est attendue. Cette perspective met en lumière l'importance, selon les CP, d'une approche proactive dans l'adaptation des pratiques pédagonumériques pour non seulement mieux répondre aux défis émergents dans le paysage éducatif postpandémique et favoriser les réussites des personnes étudiantes, mais aussi pour s'assurer du bienêtre des personnes enseignantes.

Des perspectives d'amélioration continue

Les transformations dans la profession de CP ont des implications directes sur l'enseignement collégial. La diversification de leurs profils scolaires et universitaires non seulement offre une richesse de perspectives, mais souligne également la nécessité d'adaptabilité et de formation continue. Les institutions collégiales doivent reconnaitre cette diversité et investir dans des programmes de développement professionnel qui tiennent compte des compétences

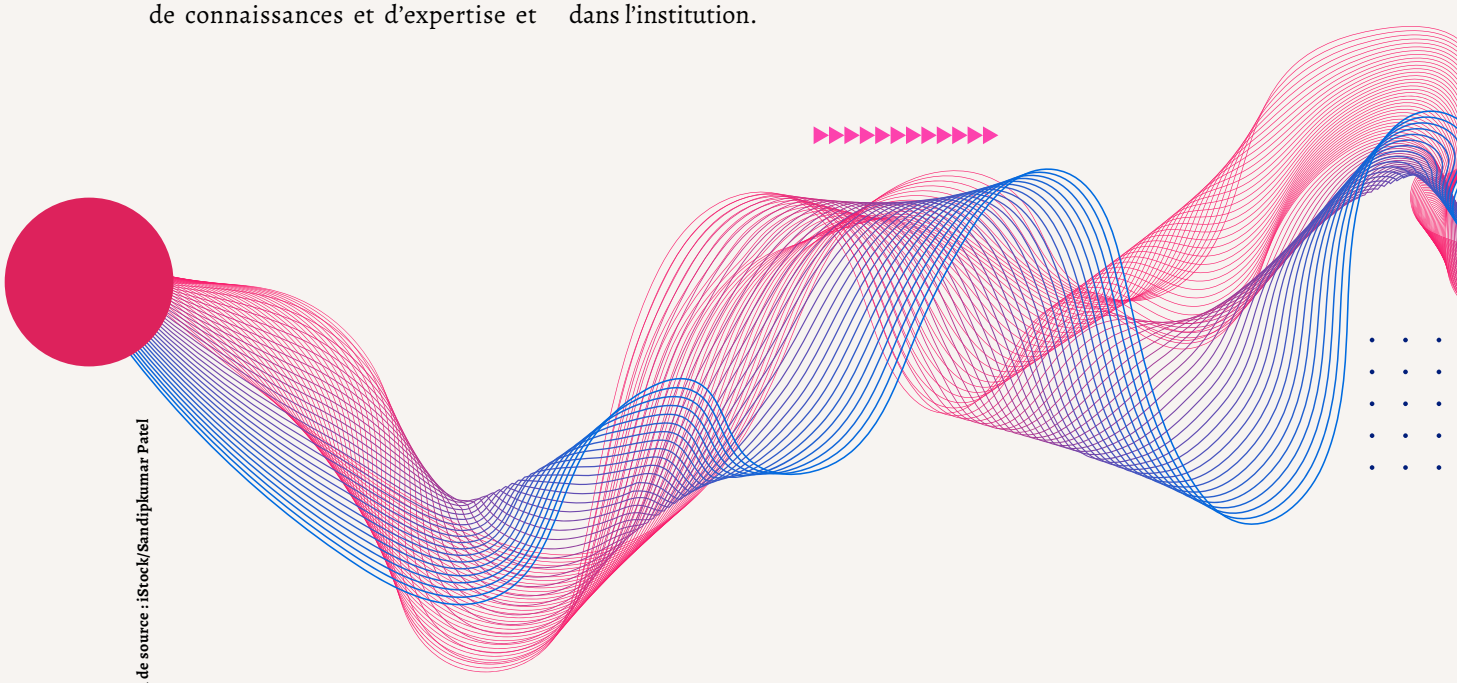
multidisciplinaires nécessaires à l'exercice de leurs fonctions. Or, nombre de CP déplorent actuellement un accès limité aux possibilités de développement professionnel, alors même que ces dernières sont essentielles pour rester à la pointe des évolutions éducatives et technologiques.

Une analyse approfondie de la répartition du temps des CP révèle des défis organisationnels mettant en lumière la nécessité, soulignée par Moreau (2023), d'optimiser cette distribution. Une meilleure répartition des ressources et du temps permettrait aux CP de se concentrer sur les missions qui leur paraissent essentielles, malgré une charge de travail accrue.

En outre, encourager la collaboration interdisciplinaire, voire parfois interordre, entre les CP et d'autres spécialistes de l'éducation pourrait favoriser des échanges fructueux de connaissances et d'expertise et renforcer les retombées d'initiatives pédagogiques. Cela permettrait également aux CP qui se sentent plus isolés dans leur établissement de faire partie d'une communauté et ainsi de trouver des réponses à leurs questionnements. Enfin, la mise en place de mécanismes d'évaluation continue des besoins des CP semble cruciale, permettant d'ajuster les programmes de formation et les politiques institutionnelles en fonction des évolutions du secteur et des attentes professionnelles. Ces initiatives visent à créer un environnement propice à l'amélioration continue des pratiques des CP, contribuant ainsi à l'évolution positive de la profession dans le contexte changeant de l'éducation supérieure (Lison et Paquelin, 2019). Il y a là un travail à réaliser avec les directions des établissements d'enseignement supérieur afin qu'elles perçoivent la pertinence de ce processus développemental pour les CP, qui jouent un rôle crucial dans l'institution.

Conclusion

Les changements en conseil pédagogique ouvrent de nouvelles possibilités pour l'enseignement collégial. En comprenant les implications de ces transformations et en prenant des mesures proactives, les institutions assureront probablement une meilleure qualité d'enseignement, renforçant ainsi leur rôle dans la formation des générations futures. La clé réside dans la capacité d'adaptation, dans la recherche constante d'innovations et dans la reconnaissance du rôle essentiel des CP dans la construction de l'avenir éducatif. Cela permettra de favoriser une rétention de ces personnes précieuses dont les rôles sont parfois mal connus et qui sont pourtant des maillons essentiels pour penser un milieu d'enseignement et d'apprentissage de qualité. ▬



Mention de source : iStock/Sandipkumar Patel

Références bibliographiques

Daele, A. (2021). « Se définir pour définir son métier : quelques éléments pour comprendre la construction de l'identité professionnelle des ingénieurs et conseillers pédagogiques dans l'enseignement supérieur », *Distances et médiations des savoirs*, vol. 36 [En ligne].

Houle, H. et M. Pratte (2007). *La fonction de conseiller pédagogique au collégial : rapport de recherche*. Cégep de Sainte-Foy et Performa.

Lison, C. et D. Paquelin (2019). « La formation des enseignants du supérieur : un levier de transformation des universités québécoises », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, vol. 80, p. 61-70.

Moreau, C. (2023). « CP : premiers de cordée, toujours dans l'ombre », *Pédagogie collégiale*, vol. 36, n° 3, p. 46-50.

Proust-Androwkha, S., C. Denis, C. Lison et F. Meyer (2024). « Profils recherchés et évolution du métier de conseiller pédagogique en enseignement supérieur au Québec : regards croisés des établissements et des professionnels en poste à l'aide de la lexicométrie ». Article soumis pour publication.

Proust-Androwkha, S., C. Denis, C. Lison et F. Meyer (sous presse). Les conseillers pédagogiques dans l'enseignement supérieur québécois : profils et activités. *Formation et profession*.



Constance Denis, docteure en éducation, est CP à l'usage pédagogique du numérique à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke. Elle participe au développement et à la mise en ligne de ressources pédagogiques à l'intention des CP de l'enseignement supérieur du Québec au sein du projet i-mersion CP. Elle se passionne pour la formation pédagogique au supérieur et pour l'intégration des technologies.

constance.denis@usherbrooke.ca



Sonia Proust-Androwkha est coordonnatrice de recherche à l'Université de Montréal et titulaire d'un doctorat en éducation. Dans ce cadre, ses travaux de recherche se concentrent principalement sur le développement professionnel des personnes enseignantes et CP exerçant leurs activités dans l'enseignement supérieur. De manière plus globale, elle s'intéresse également à la formation des adultes à distance ainsi qu'aux usages du numérique dans les processus d'enseignement et d'apprentissage.

sonia.proust-androwkha@umontreal.ca



Félix Arguin est coordonnateur pédagonumérique du projet i-mersion CP à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke. Enseignant au secondaire depuis 20 ans, il a travaillé près d'une dizaine d'années comme répondant TIC avant de cofonder Jonction Éducation. Inscrit à la maitrise en sciences de l'éducation, il s'intéresse particulièrement au développement des compétences chez les personnes conseillères pédagonumériques.

felix.arguin@usherbrooke.ca



Christelle Lison, professeure titulaire au Département de pédagogie de la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke, se focalise sur la formation des personnels pédagogiques du postsecondaire, les innovations pédagogiques, ainsi que l'encadrement aux cycles supérieurs. Impliquée dans des recherches au Québec et à l'international, en plus de leur enseigner, elle supervise des personnes étudiantes de divers niveaux. Membre de nombreux comités scientifiques de projets, présidente d'une association internationale, rédactrice en chef d'une revue, elle joue un rôle clé dans la communauté scientifique de l'éducation supérieure.

christelle.lison@usherbrooke.ca

Découvrez nos collections de mathématiques conformes au nouveau programme Sciences de la nature !



James Stewart
Daniel Clegg et Saleem Watson
ISBN 978-2-8973-2512-1



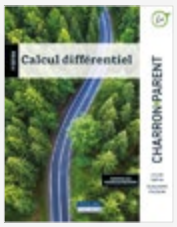
James Stewart
Daniel Clegg et Saleem Watson
ISBN 978-2-8973-2524-4



Josée Hamel et Luc Amyotte
ISBN 978-2-7661-5741-9



Luc Amyotte
ISBN 978-2-7661-5714-3



Charron • Parent
ISBN 978-2-7650-6250-9



Charron • Parent
ISBN 978-2-7650-6247-9

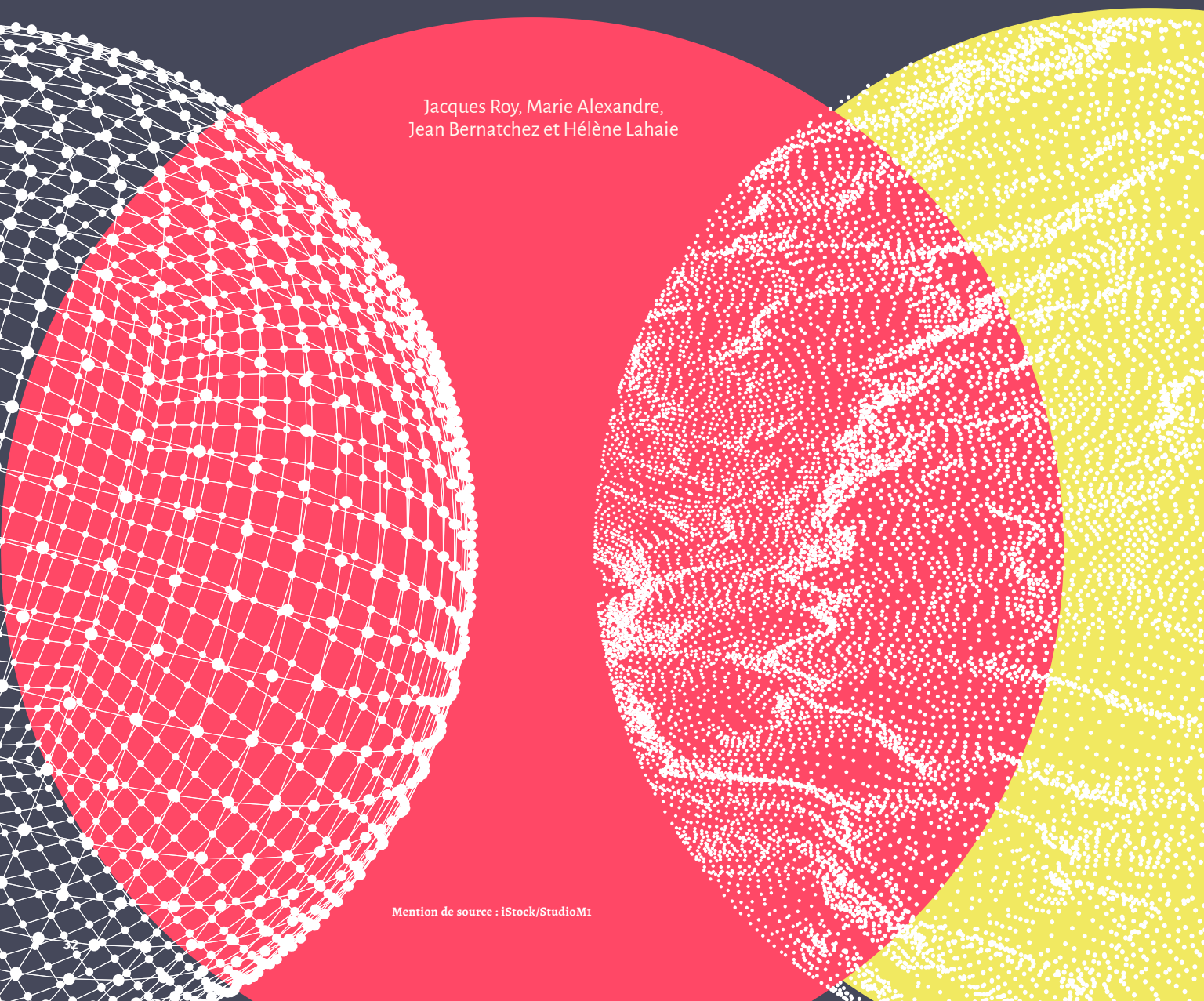
Pour plus d'information, contactez-nous à l'adresse : etudessuperieures@tc.tc
www.cheneliere.ca • www.erpi.com

CHENELIÈRE ÉDUCATION ERPI i+



La formation à distance en milieu collégial : un fossé entre les générations

Jacques Roy, Marie Alexandre,
Jean Bernatchez et Hélène Lahaie



Mention de source : iStock/StudioM1

La formation à distance (FAD) n'est pas une nouveauté, mais les bouleversements des dernières années ont incité le milieu de l'éducation, et la société en général, à reconsidérer son regard sur cette méthode d'enseignement. Une étude récente met en lumière les disparités entre les populations étudiantes jeunes et adultes dans leur expérience de la FAD. Les conclusions sont sans équivoque : il est indéniable qu'un clivage générationnel se dessine lorsque l'on aborde l'enseignement en ligne.

Contexte

L'état des connaissances récentes en matière de FAD identifie des embuches existantes et inhérentes à ce mode de formation pouvant affecter la motivation des étudiants et étudiantes, leur engagement ainsi que leur réussite scolaire (Alexandre et collab., 2022 ; Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu, 2023 ; Papi et collab., 2017). Dans cette perspective, les pratiques pédagogiques qui permettraient le mieux de répondre à ces besoins confirment la complexification de la pratique enseignante sous les dimensions de l'apprentissage et de l'environnement (Fournier Dubé, Alexandre et Bernatchez, 2022).

Ces défis en rencontrent un autre, soit celui de la transformation de la population étudiante et de son rapport au savoir. Selon le Conseil supérieur de l'éducation (2021), les cégeps comptent un nombre grandissant d'adultes et de personnes qui ont interrompu leurs études ou qui y reviennent. Malgré cette situation, les recherches recensées s'intéressant à la population adulte en milieu collégial sont presque inexistantes (Richard, 2022).

Parmi d'autres tendances, notons que les parcours de vie des individus se sont modifiés au point où les frontières sont de plus en plus poreuses entre la jeunesse et le monde des adultes (Hamel, 2019). On assisterait alors à une désynchronisation des temps sociaux où s'entremêlent les études, le travail rémunéré et les loisirs (Roy, 2015, 2019). Enfin, la gestion de ces transitions en temps indéterminé aurait des effets néfastes pour certaines populations étudiantes sur le plan de leur santé mentale dans le contexte d'une conciliation des différentes sphères d'activités (Beaudoin, Rousseau et Chartrey, 2022 ; Fédération étudiante collégiale du Québec, 2021 ; Gaudreault et collab., 2018 ; Gosselin et Ducharme, 2017 ; Lavoie et collab., 2010).

Méthodologie de l'étude

L'objet du présent article porte spécifiquement sur les différences observées entre jeunes et adultes à la faveur d'une étude exploratoire[1] concernant l'expérience de la FAD à l'hiver 2021 au Cégep de la Gaspésie et des Îles. L'enquête par questionnaire s'est effectuée auprès de personnes étudiantes inscrites dans quatre programmes collégiaux utilisant des environnements numériques d'apprentissage, soit les diplômes d'études collégiales (DEC) en Techniques juridiques, Techniques d'intervention en délinquance et Techniques d'éducation spécialisée, ainsi que le programme préuniversitaire Arts, lettres et communication. Du nombre total des 128 personnes participantes issues de ces programmes d'études, 51 ont rempli le questionnaire, ce qui représente un taux de participation de 39,8 %.

Dans la conception du questionnaire, six sections ont été retenues en raison de leur importance selon les écrits :

1. Leurs caractéristiques personnelles (p. ex. : âge, sexe, provenance géographique) ;
2. Leurs relations avec le personnel enseignant, le milieu scolaire et les modes d'apprentissage en FAD (p. ex. : perception du cégep, temps accordé aux travaux scolaires, persévérance scolaire, relations avec le personnel enseignant et la population étudiante, appréciation du travail des pédagogues et des modes d'apprentissage en FAD) ;
3. Le réseau social et familial (p. ex. : soutien parental, effet perçu du réseau des amis sur les études) ;
4. Le bienêtre personnel (p. ex. : indicateurs de santé mentale, tels que le stress, le sentiment d'être déprimé, le degré d'autosatisfaction et la consommation d'alcool et de drogues) ;
5. Le système de valeurs des étudiants et étudiantes (p. ex. : valeurs générales, celles se rapportant à l'importance accordée à la réussite des études) ;
6. Les conditions socioéconomiques (situation financière et travail rémunéré).

Les relations avec le personnel enseignant dans un contexte d'enseignement numérique ainsi que l'évaluation par les étudiants et étudiantes des outils et des modalités d'apprentissage liés à l'environnement numérique ont constitué le socle principal des résultats. On les retrouve principalement dans la section 2 du questionnaire.

En raison de la taille de l'échantillon, les résultats ne peuvent être généralisés à l'ensemble du cégep ni permettre une analyse comparée avec l'enseignement régulier. L'analyse selon une logique de genre des personnes étudiantes est, elle aussi, limitée par le nombre : on dénombre 5 étudiants et 46 étudiantes. En revanche, la répartition de l'échantillon selon l'âge a permis des comparaisons intéressantes selon le clivage jeunes et adultes. De fait, dans l'échantillon des personnes participantes, 15 sont âgées de 17 à 19 ans (29,4 %), 16 de 20 à 24 ans (31,4 %), 9 de 25 à 30 ans (17,6 %), puis 11 de 31 ans et plus (21,6 %).

Les principaux résultats

L'un des objectifs de l'étude exploratoire portait sur l'adéquation entre les pratiques pédagogiques mises en place en FAD par le personnel enseignant du collégial et la réponse aux profils et aux besoins exprimés par des étudiants et étudiantes utilisant des environnements numériques d'apprentissage. Nous nous limiterons principalement ici aux résultats directement concernés par cet objectif avec une attention toute spéciale liée à la comparaison entre les jeunes et les adultes.

[1] La recherche a été financée par le Fonds de recherche du Québec – Société et culture (FRQSC) et les résultats seront publiés en 2024. Elle comprend trois volets : enquête par questionnaire, entrevues de type *Living Lab* et processus d'échanges avec le personnel enseignant sur les résultats.

Un portrait plus favorable à la réussite scolaire chez les personnes étudiantes plus âgées

Avant d'aborder spécifiquement des composantes de la FAD, examinons quelques résultats généraux qui, en quelque sorte, mettent la table à l'analyse comparée selon l'âge des étudiants et étudiantes. Le **tableau 1** reproduisant les résultats d'une analyse bivariée concerne le rendement scolaire.

Tableau 1

Principaux facteurs associés positivement au rendement scolaire chez les personnes étudiantes[2]

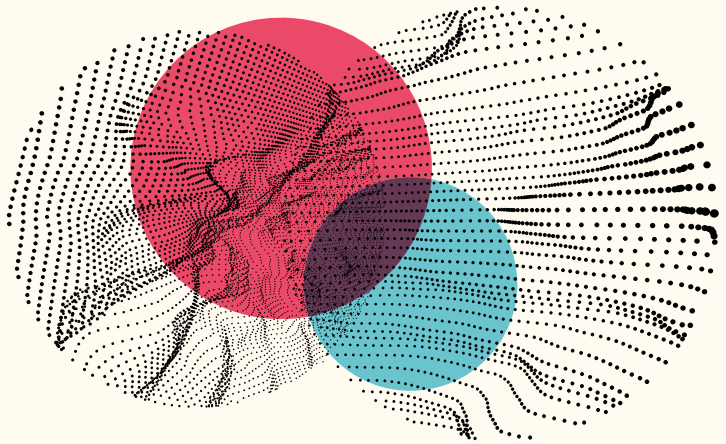
Comparativement aux autres, la personne étudiante qui a de « bons » résultats scolaires :

- n'éprouve pas de difficultés scolaires dans son programme actuel ;
- ne se sent pas déprimée ;
- ne songe pas à abandonner ses études ;
- est plus âgée.

Il s'agit des quatre principaux facteurs qui conditionnent le rendement scolaire[3]. Le facteur « âge » est le quatrième en importance. De fait, en subdivisant les étudiants et étudiantes en trois groupes d'âge, on obtient les moyennes scolaires suivantes pour chacun des groupes d'âge, soit les moins de 20 ans à 77 % ; les 20 ans et plus à 82 % ; les 30 ans et plus à 86 %. Ainsi, la différenciation des moyennes scolaires est progressive selon l'âge. Plus loin, nous nous pencherons sur certains facteurs explicatifs des différences observées à ce titre entre jeunes et adultes.

[2] Les variables sont en ordre décroissant. La valeur-p mesurant le degré d'association est inférieure à 0,05, donc c'est significatif sur le plan statistique.

[3] Bien sûr, dans les écrits, l'éventail des facteurs associés positivement au rendement scolaire est plus important. Nous étions limités dans l'étude à un échantillon de faible taille (51) ne nous permettant pas d'être plus exhaustifs.



Mention de source : iStock/StudioM1

Le **tableau 2** reproduit les principales caractéristiques qui sont étroitement associées à l'âge des étudiants et étudiantes selon les résultats de l'analyse bivariée.

Tableau 2

Principales caractéristiques associées à l'âge des personnes étudiantes[4]

Comparativement aux autres, la personne étudiante qui a de « bons » résultats scolaires :

- bénéficie moins d'un soutien financier pour les études de la part de ses parents ;
- accorde moins d'importance au fait de gagner de l'argent rapidement ;
- n'éprouve pas de difficultés scolaires dans son programme actuel ;
- accorde moins d'importance au plaisir ;
- ne songe pas à abandonner ses études ;
- accorde moins d'importance à la consommation de biens matériels.

La section Discussion abordera les résultats de ce tableau, qui trace d'emblée un portrait plus favorable à la réussite scolaire chez les cégépiennes et cégépiens plus âgés. Retenons ici que quatre des six facteurs de ce tableau sont fortement associés à la réussite scolaire[5]. Quant au facteur lié au soutien parental, il tient tout simplement à des conditions générationnelles liées à l'âge adulte. Portons maintenant notre attention sur les résultats directement associés à la FAD.

Des personnes étudiantes manifestement favorables à la FAD

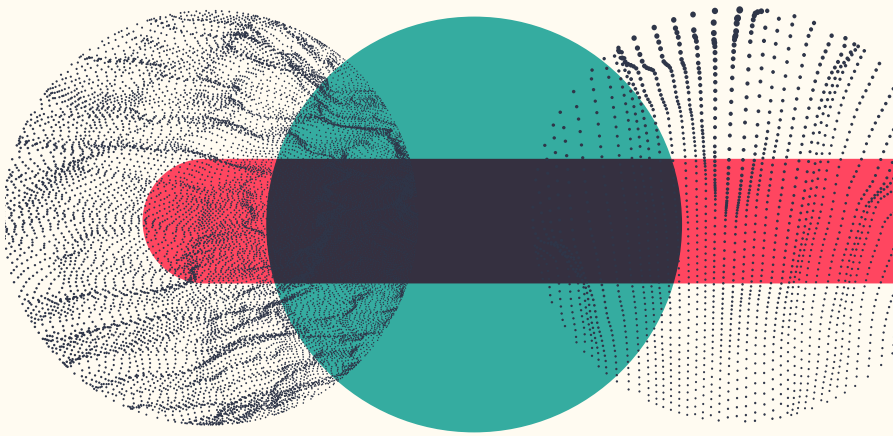
Quels que soient les indicateurs retenus pour apprécier les modes d'apprentissage en FAD, tous indiquent un certain degré de satisfaction chez les personnes étudiantes, avec une tendance plus marquée chez les adultes. De fait, les différents points de vue convergent vers une réception positive, tout particulièrement à l'endroit du personnel enseignant et du recours au mode synchrone. Regardons de plus près.

La satisfaction des étudiants et étudiantes envers le personnel enseignant est manifestement élevée. La presque totalité des personnes étudiantes qualifient leurs relations avec les membres du corps professoral de « satisfaisantes » (33 %) à « très satisfaisantes » (65 %), laissant un maigre 2 % « d'insatisfaites ». Selon des écrits, le degré de satisfaction à l'endroit du personnel enseignant est généralement très élevé, mais pas autant que les proportions enregistrées dans cette étude (Ducharme, 2012 ; Roy, 2015). Cela peut s'expliquer par le fait que notre échantillon comprenait une proportion significative d'adultes, lesquels sont généralement davantage satisfaits de leurs professeurs que les plus jeunes, comme en témoigne le **tableau 3**.

[4] Les variables sont en ordre décroissant. La valeur-p mesurant le degré d'association est inférieure à 0,05, donc c'est significatif sur le plan statistique.

[5] Accorde moins d'importance au fait de gagner de l'argent rapidement ; n'éprouve pas de difficultés scolaires dans son programme actuel ; ne songe pas à abandonner ses études ; et accorde moins d'importance à la consommation de biens matériels (Roy, 2015).

Les commentaires recueillis mettent en évidence que les membres du personnel enseignant seraient perçus comme gentils et compréhensifs, avec une belle capacité d'écoute, ainsi que disponibles pour répondre aux questions des étudiantes et étudiants. Selon plusieurs, le fait d'avoir de petites cohortes étudiantes favoriserait le rapprochement dans la relation avec le personnel enseignant. En outre, il est souligné que les membres du corps professoral maitrisent bien leur matériel et les plateformes qui seraient adaptés aux cours interactifs.



Mention de source : iStock/StudioM1

Tableau 3 **Répartition procentuelle des étudiants et étudiantes selon leur degré d'accord sur les énoncés concernant les personnes enseignantes et la pédagogie numérique**

Énoncés concernant les personnes enseignantes	Tout à fait d'accord (%)	Plutôt d'accord (%)	Plutôt en désaccord (%)	Tout à fait en désaccord (%)
Elles utilisent efficacement l'environnement numérique d'apprentissage (p. ex. : Omnivox, Moodle, Teams).	74,5	23,5	0,0	2,0
Elles connaissent bien le contenu à enseigner.	88,2	9,8	2,0	0,0
Elles sont présentes dans l'environnement numérique d'apprentissage.	80,4	15,7	2,0	2,0
Elles s'impliquent dans notre réussite.	82,4	15,7	0,0	2,0
Elles fournissent des rétroactions fréquentes dans l'environnement numérique d'apprentissage.	76,5	19,6	2,0	2,0
Elles maintiennent une relation significative avec le groupe.	74,5	23,5	0,0	2,0
Elles suscitent des interactions entre les personnes apprenantes dans l'environnement numérique d'apprentissage.	70,6	23,5	3,9	2,0
Elles soutiennent l'intérêt des personnes apprenantes.	74,5	23,5	0,0	2,0

Dans l'ensemble, les étudiants et étudiantes semblent manifestement apprécier leurs professeurs ainsi que leurs méthodes pédagogiques en FAD. Ainsi, aux différents énoncés, près de 8 personnes étudiantes sur 10, soit de 70,6 % à 88,2 % d'entre elles, se disent « Tout à fait d'accord ». Un clivage manifeste entre les jeunes et les adultes s'opère dans les résultats, et parfois de façon intensive. Une illustration de ce clivage générationnel se trouve dans l'étude de Roy (2015), basée sur 1 816 cégépiens et cégépiennes, où 18,9 % ont répondu être « Tout à fait d'accord » avec l'énoncé « Les professeurs savent nous intéresser ». Dans cette étude, la proportion grimpe à 74,5 %, soit une proportion quatre fois plus élevée[6]. La surreprésentation de la population adulte dans notre échantillon (7 personnes étudiantes sur 10 sont âgées de 20 ans et plus) comparativement à celle dans l'enquête nationale de Roy (2015), dans laquelle les trois quarts des cégépiennes et cégépiens étaient âgés de 17 à 20 ans, explique fondamentalement cette différence.

Portons maintenant notre regard sur la perception des étudiants et étudiantes quant à l'efficacité des outils numériques mis à leur disposition par le personnel enseignant.

Tableau 4

Répartition procentuelle des étudiants et étudiantes selon le degré d'efficacité accordé aux outils numériques utilisés par les personnes enseignantes

Outils pédagogiques	Beaucoup (%)	Assez (%)	Peu (%)	Pas du tout (%)	Ne sait pas (%)
Plan de cours	9,8	43,1	29,4	13,7	3,9
Notes de cours	72,5	25,5	2,0	0,0	0,0
Livres et articles	52,9	35,3	7,8	3,9	0,0
Site Internet	35,3	47,1	17,6	0,0	0,0
Courriel	9,8	39,2	23,5	3,9	23,5
Diaporama	60,8	31,4	3,9	0,0	3,9
Vidéo	66,7	31,4	0,0	0,0	2,0
Rencontres synchrones (p. ex. : Zoom, Skype, Teams, visioconférence)	72,5	17,6	3,9	0,0	5,9
Devoir (p. ex. : Omnivox, Moodle, Teams)	51,0	45,1	2,0	2,0	0,0
Forum (p. ex. : Omnivox, Moodle, Teams)	19,6	39,2	15,7	13,7	11,8
Suivi des progrès (p. ex. : Omnivox, Moodle, Teams)	31,4	27,5	19,6	2,0	19,5
Groupes d'utilisateurs[7] (p. ex. : Omnivox, Moodle, Teams)	15,7	39,2	13,7	3,9	27,5

[6] Les deux énoncés sont similaires, soit « Les professeurs savent nous intéresser » dans l'étude de Roy (2015) et « Les personnes enseignantes soutiennent l'intérêt des personnes apprenantes » dans la présente étude.

[7] Le groupe d'utilisateurs et utilisatrices sert à organiser, former et gérer des équipes dans la classe virtuelle, tant sur la plateforme d'apprentissage que sur un logiciel de vidéoconférence.

Deux outils se distinguent, soit les notes de cours et les rencontres synchrones (près des trois quarts des étudiants et étudiantes considèrent que ces outils sont « Beaucoup » efficaces sur le plan pédagogique). Deux autres outils suivent de près les deux premiers dans l'appréciation de leur efficacité, soit le recours à des vidéos (66,7 % « Beaucoup ») et à des diaporamas (60,8 % « Beaucoup »). Les étudiants et étudiantes considèrent que l'utilisation de ces quatre outils numériques dans le cadre de la FAD facilite leur apprentissage. En outre, ces résultats suggèrent une cohérence certaine de l'environnement numérique d'apprentissage mise de l'avant par les personnes enseignantes, ce qui correspond aux travaux de Ames et collab. (2021) sur la sélection par le personnel enseignant de la bonne forme de technologie en lien avec la tâche à accomplir. Toutefois, un écart apparait pour le plan de cours qui, utilisé à 100 %, compte pour seulement 59,2 % de l'efficacité perçue par les personnes apprenantes sur leur apprentissage. Il est permis de penser que le plan de cours, souvent considéré comme la carte du « territoire d'apprentissage » pour la personne enseignante, ne soit pas perçu comme aussi utile par les étudiants et étudiantes.

En ce qui concerne les modes d'enseignement, le **tableau 5** illustre la popularité du mode synchrone parmi les étudiants et étudiantes.

Tableau 5

Répartition procentuelle des étudiants et étudiantes selon le degré d'efficacité accordé aux modes synchrone et asynchrone utilisés par les personnes enseignantes

Outils pédagogiques	Beaucoup (%)	Assez (%)	Peu (%)	Pas du tout (%)	Ne sait pas (%)
Synchrone	84,3	11,8	3,9	0,0	0,0
Asynchrone	17,6	51,0	25,5	5,9	0,0

La proportion d'étudiants et étudiantes qui estiment que le mode synchrone est « Beaucoup » efficace est cinq fois plus importante que pour le mode asynchrone qui, par ailleurs et toujours en proportion, compte huit fois plus de personnes étudiantes qui considèrent que ce mode est « Peu » ou « Pas du tout » efficace comparativement au mode synchrone. Un commentaire d'une étudiante en témoigne : « Moi, j'ai préféré le cours synchrone qu'asynchrone parce qu'il fallait qu'on soit présents devant la caméra. On n'avait pas le choix. » Certaines personnes apprenantes et timides disent avoir plus de facilité à entrer en contact en mode synchrone. De façon générale, les personnes apprenantes apprécient la dynamique de groupe et l'entraide qui se créent en mode synchrone : « C'est motivant de se rencontrer en synchrone, de voir ta *gang* que tu suivais depuis le début. T'avais hâte de voir tes profs, tandis que là, t'écoutes la vidéo, après t'es pas nécessairement en *live* », exprime une étudiante.

De même, Anastasiades et collab. (2010) ont démontré que les personnes apprenantes sont à l'aise avec le personnel enseignant à distance et plutôt positives à l'égard de la communication et de la collaboration entre elles en classe virtuelle. En outre, 44 % des personnes étudiantes préfèrent une combinaison des deux modalités d'enseignement, synchrone et asynchrone. En revanche, certaines préfèreraient que toutes les leçons soient enseignées en présentiel, alors qu'un pourcentage considérable d'entre elles apprécieraient davantage d'enseignement à distance.

Un nombre significatif souhaiterait que toutes les leçons soient enseignées à distance. Par ailleurs, les apprenants et apprenantes ont une opinion négative concernant la possibilité de remplacer l'enseignement en présence par un enseignement à distance même si l'utilisation de la visioconférence facilite leur apprentissage.

Bond (2020) met de l'avant l'utilisation d'une combinaison de technologies synchrones et asynchrones. Niemi et Kousa (2020) rapportent qu'un manque de relations sociales entraine des abandons. Selon nos résultats, les étudiants et étudiantes déplorent une trop grande utilisation du mode asynchrone qui nuit à la création de « vrais » liens, ce qui contribue à l'isolement. De plus, les personnes étudiantes mentionnent « se sentir moins engagées » alors que le cours est « moins divertissant ».

Discussion : un point de vue générationnel

> Il nous apparaît essentiel d'instaurer une véritable culture de différenciation dans l'aide à la réussite qui va bien au-delà de la simple différenciation pédagogique. (Chouinard et Piché, 2017, p. 88)

Cette citation introduit la discussion. C'est ainsi qu'au-delà des aspects pédagogiques, l'essentiel de la comparaison entre les populations étudiantes plus jeunes et adultes tiendrait davantage à des caractéristiques individuelles et familiales distinctes. Il est, par ailleurs, une différence importante qui loge entre les deux groupes étudiants quant aux modes synchrone et asynchrone de l'enseignement à distance, ce que l'on constatera plus loin.

Selon des écrits, les étudiants et étudiantes adultes seraient des personnes ayant des « expériences, une motivation, une perception du temps et un concept de soi » différents de ceux de leurs pairs plus jeunes (CSE, 2018, p. 4). Dans la même foulée, d'autres études insistent sur le fait que l'une des principales composantes qui distinguent la population étudiante adulte de celle qui suit un parcours dit « traditionnel » ou « linéaire » serait une motivation plus élevée et intrinsèque à l'égard du projet d'études (Langrehr et collab., 2015 ; Lapointe Therrien et Richard, 2021 ; Javed et collab., 2022). Chez les étudiants et étudiantes adultes, le choix vocationnel serait également plus défini (Lin, 2016 ; Richard, 2022). Même son de cloche du côté de l'importante recherche descriptive de Gaudrault et collab. (2018) sur les effectifs étudiants du réseau collégial, laquelle conclut à l'existence de différences appréciables entre le profil des personnes étudiantes âgées de 20 ans et plus et celles âgées de 17 ans ou moins. Les auteurs de cette étude considèrent également que la majorité des étudiantes et étudiants adultes « savent exactement ce qu'ils veulent faire et ils indiquent qu'ils ont moins besoin d'aide pour confirmer leur choix de carrière ou pour se motiver face aux études » (Gaudrault et collab., 2018, p. 105).

Dans la présente étude, il a été constaté, et parfois avec des différences appréciables, que les étudiantes et étudiants plus âgés enregistraient des résultats scolaires plus élevés. En concordance, les résultats du **tableau 2**, portant sur les principales caractéristiques associées à l'âge des étudiants et étudiantes, révélaient la présence de facteurs associés positivement à la réussite scolaire, tels qu'une volonté de persévérance aux études plus grande que chez les plus jeunes et un système de valeurs plus compatible avec la poursuite des études[7]. Soumettons ici l'hypothèse que leur motivation plus grande ainsi que leurs aspirations plus claires par rapport à leur projet d'études peuvent aussi concourir à un rendement scolaire plus élevé.

Mais qu'en est-il au registre de la FAD en ce qui concerne la différenciation entre jeunes et adultes ? Selon nos résultats, le degré de satisfaction concernant les personnels enseignants et l'efficacité des modes d'apprentissage serait relativement élevé chez les deux groupes étudiants. Cependant, un examen des commentaires recueillis révèle que les avis sont plus partagés parmi les personnes étudiantes plus jeunes que parmi les adultes. Notamment, deux points de vue distingueraient les deux groupes étudiants à l'endroit du mode asynchrone de FAD. C'est ainsi que les plus jeunes soulignent que ce mode ne permet pas de répondre à leur besoin de socialisation, par exemple de partager en présence et de s'entraider en classe. Aspirations jugées fort légitimes si l'on s'en tient au Conseil supérieur de l'éducation :

> La préférence pour une formation en classe est justifiée d'abord par les difficultés vécues dans un mode de formation à distance, puis par le besoin de socialisation de même que par l'effet positif perçu sur la réussite et la persévérance. (2021, p. 81)

[7] Notamment, ils accorderaient moins d'importance au fait de gagner de l'argent rapidement, au plaisir et à la consommation de biens matériels, trois valeurs associées négativement à la réussite scolaire (Roy, 2015).

Selon nos résultats, des adultes, plus matures, plus motivés par les études, percevraient davantage dans la FAD un mode d'apprentissage qui conviendrait à leur condition sociale (conciliation travail, études et famille) et à leur désir d'autonomie personnelle, ne cherchant pas, comme le soulignait un étudiant, à participer « à un esprit de communauté ».

Une hypothèse alors : se peut-il que la socialisation recherchée transcende du moins une partie de l'appréciation de la FAD entre les jeunes et les adultes ? Ainsi, en termes sociologiques, la quête d'un lien social au sens que l'entend Akoun (1999) serait distincte selon une perspective générationnelle et pourrait conditionner un regard porté selon des lunettes différentes.

L'apprentissage à distance requiert une bonne dose de discipline personnelle et d'autogestion. Toutefois, contrairement à la formation en classe, ce cadre pédagogique permet beaucoup plus de latitude, d'où certains pièges, notamment du côté des plus jeunes étudiants et étudiantes. Ces propos rejoignent les conclusions des travaux récents de Niemi et Kousa (2020) en période de pandémie, ainsi que de Manderscheid et Jeunesse (2007).

Conclusion

La question de l'âge des personnes étudiantes est apparue centrale dans cette étude exploratoire. Elle s'est manifestée à travers différentes dimensions tenant à des caractéristiques personnelles distinctes et à des apprentissages en FAD parfois vécus d'une manière différente, témoignant de l'existence de besoins et de réalités propres à des cycles de vie. Elle met aussi en évidence le piège d'occulter des différences générationnelles en amalgamant, dans des portraits globaux, des effectifs étudiants de moins de 20 ans qui sont très majoritaires (plus de 90 % des effectifs) avec une minorité de personnes étudiantes adultes dont la réalité serait ainsi noyée dans l'ensemble, passant de ce fait sous le radar.

Ce nouvel angle d'analyse ouvre la voie à de futurs travaux distinguant les périodes de l'adolescence et de la vie adulte dans le contexte de la FAD. Cette perspective analytique favorisera, croyons-nous, une réflexion collective pour mieux intervenir selon les réalités propres aux deux groupes étudiants. Ceci est d'autant important que les possibilités d'enrichissement pédagogique fournies par le numérique et la FAD représenteraient un avantage stratégique pour le réseau collégial (Fédération des cégeps, 2021). ▬



Mention de source : iStock/StudioM1

Références bibliographiques

Akoun, A. (1999). « Lien social », dans P. Ansart (dir.), *Dictionnaire de sociologie*, Paris, Le Robert/Le Seuil, p. 307-308.

Alexandre, M. et collab. (2022). « Des solidarités numériques en action : le soutien aux étudiant.es utilisant des environnements numériques d'apprentissage en milieu collégial », *Médiations et médiatisations*, vol. 9, p.1-21.

Ames, K. et collab. (2021). « "So you can make it fast or make it up": K-12 teachers' perspectives on technology's affordances and constraints when supporting distance education learning », *The Australian Educational Researcher*, vol. 48, nº 2, p. 359-376.

Anastasiades, P. et collab. (2010). « Interactive videoconferencing for collaborative learning at a distance in the school of 21st century: A case study in elementary schools in Greece », *Computers & Education*, vol. 54, nº 2, p. 321-339.

Beaudoin, C., N, Rousseau et D. Chartrey (2022). « Expérience d'apprentissage en contexte d'enseignement à distance en temps de pandémie de COVID-19 : point de vue d'élèves du secondaire qui bénéficient d'un programme de services de soutien scolaire et personnel du Carrefour jeunesse-emploi », *Enfance en difficulté*, vol. 9, p. 79-115.

Bond, M. (2020). *Facilitating student engagement through educational technology: Current research, practices and perspectives*, thèse de doctorat, Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.

Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu (2023). *Défis des étudiant.es en formation à distance* [carrefourpedagogique.cstjean.qc.ca/les-defis-en-fad].

Chouinard, S. et S. Piché. (2017). *Pour des interventions différenciées lors de l'intégration aux études collégiales*, recherche PAREA.

Conseil supérieur de l'éducation (2018). *Services et programmes d'études. Formation générale des adultes 2018-2019*, Québec, Conseil supérieur de l'éducation.

Conseil supérieur de l'éducation (2021). *Formation collégiale : expérience éducative et nouvelles réalités*, avis à la ministre de l'Enseignement supérieur, Québec, Conseil supérieur de l'éducation.

Ducharme, R. (2012). *La voie de la réussite, la voix des étudiants*, rapport d'enquête sur les facteurs de réussite réalisée auprès des étudiants du collégial qui ont réussi tous leurs cours de première session à l'automne 2010, Montréal, Carrefour de la réussite au collégial et Fédération des cégeps.

Fédération des cégeps (2021). *La réussite au cégep : regards rétrospectifs et prospectifs*, Montréal, Fédération des cégeps.

Fédération étudiante collégiale du Québec (2021). *Derrière ton écran : une enquête de la FECQ sur les impacts de la COVID-19 sur la condition étudiante au collégial*, rapport de l'enquête nationale, Québec, Fédération étudiante collégiale du Québec.

Fournier Dubé, N., M. Alexandre et J. Bernatchez (2022). « Annexe 1 : Questions 1, 2 et 3 », dans N. Lauzon (dir.), *Le numérique en éducation et en enseignement supérieur dans le contexte de la pandémie de COVID-19*, FQRSC, rapport de recherche Actions concertées, p. 1-14.

Gaudreault, M. M. et collab. (2018). *Caractéristiques de la population étudiante collégiale : valeurs, besoins, intérêts, occupations, aspirations, choix de carrière. Données provenant du Sondage provincial sur les étudiants des cégeps (SPEC) administré aux étudiants nouvellement admis aux études collégiales à l'automne 2016*, Jonquière, ÉCOBES – Recherche et transfert, Cégep de Jonquière.

Gosselin, M.-A. et R. Ducharme (2017). « Détresse et anxiété chez les étudiants du collégial et recours aux services d'aide socioaffectifs », *Interventions en matière d'agressions sexuelles*, vol. 63, nº 1, p. 92-104.

Hamel, J. (2019). « Quels sont les véritables besoins en formation des milléniaux au cégep ? », dans 112e réunion de la Commission de l'enseignement collégial, 28 mars, Montréal.

Javed, R. et collab. (2022). « Academic intrinsic motivation and learning engagement in mature students in private higher education institutions in the South of England », *European Journal of Education Studies*, vol. 9, nº 2, p. 1-24.

Langrehr, K. J. et collab. (2015). « Determinants of nontraditional student status: A methodological review of the research », *Journal of College Student Development*, vol. 56, nº 8, p. 876-881.

Lapointe Therrien, I. et É. Richard (2021). « Les étudiants adultes au collégial. Les comprendre pour mieux les soutenir », *Pédagogie collégiale*, vol. 35, nº 1, p. 16-24.

Lavoie, K. et collab. (2010). *Portrait de santé des jeunes Québécois âgés de 15 à 24 ans*, Montréal, Fédération des cégeps.

Lin, X. (2016). « Barriers and challenges of female adult students enrolled in higher education: A literature review », *Higher Education Studies*, vol. 6, nº 2, p. 119-126.

Manderscheid, J.-C. et C. Jeunesse (dir.) (2007). *L'enseignement en ligne. À l'Université et dans les formations professionnelles. Pourquoi ? Comment ?* De Boeck et Larsier.

Niemi, H. M. et P. Kousa (2020). « A case study of students' and teachers' perceptions in a Finnish high school during the COVID pandemic », *International Journal of Technology in Education and Science*, vol. 4, nº 4, p. 352-369.

Papi, C. et collab. (2017). « L'interaction en formation à distance : entre théories et pratiques », *TransFormations-Recherches en éducation et formation des adultes*, vol. 17, p. 1-25.

Richard, É. (2022). « Qui sont les personnes étudiantes adultes à l'enseignement supérieur collégial québécois ? », *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, vol. 24, nº 3, p. 123-144.

Roy, J. (2019). « Le cégep, un milieu satellite pour les jeunes ? », dans 112e réunion de la Commission de l'enseignement collégial, 28 mars, Montréal.

Roy, J. (2015). *Les cégépiens et la réussite scolaire: un point de vue sociologique.* Québec, Presses de l'Université Laval.



Jacques Roy est professeur associé à l'Université du Québec à Chicoutimi et chercheur au Pôle d'expertise et de recherche en santé et bien-être des hommes. Il compte à son actif de multiples publications et communications dans le domaine de la recherche sociale. Il fut professeur au Cégep de Sainte-Foy pendant 20 ans et auteur de quatre livres sur la réussite scolaire dans le réseau collégial.

roy-jacques@bell.net



Jean Bernatchez est professeur-chercheur à l'Université du Québec à Rimouski. Il est politologue et détient un doctorat en administration et politique scolaires. Il est membre de plusieurs regroupements de recherche et il publie les résultats de ses travaux au Québec et à l'étranger. Il est père de quatre jeunes adultes, sept fois grand-père et citoyen engagé.

jean_bernatchez@uqar.ca



Marie Alexandre est professeure titulaire en Sciences de l'éducation à l'Université du Québec à Rimouski. Elle a dirigé pendant près de cinq ans (2010-2016) le seul programme universitaire d'enseignement en formation professionnelle à distance agréé par le ministère de l'Éducation du Québec. Ses recherches touchent les environnements numériques d'apprentissage, les pratiques didactiques en formation à distance et le savoir-enseigner.

marie_alexandre@uqar.ca

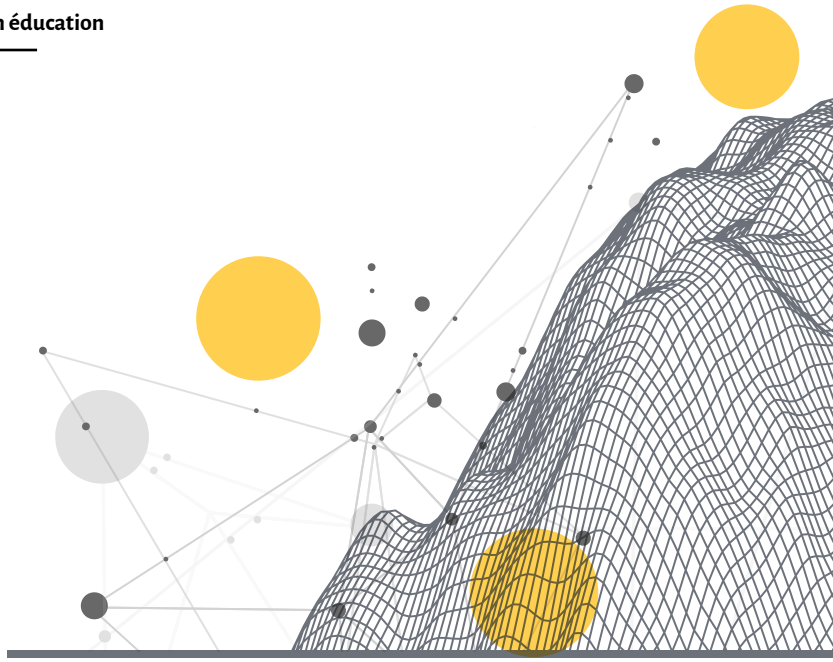


Hélène Lahaie est titulaire d'un baccalauréat en ingénierie et en psychologie, d'un diplôme de 2e cycle en gestion de l'environnement et d'un MBA. Elle poursuit des études en sociologie à l'Université Laval. Comme professionnelle de recherche, elle a eu l'occasion de participer à deux recherches sur la réussite scolaire en milieu collégial.

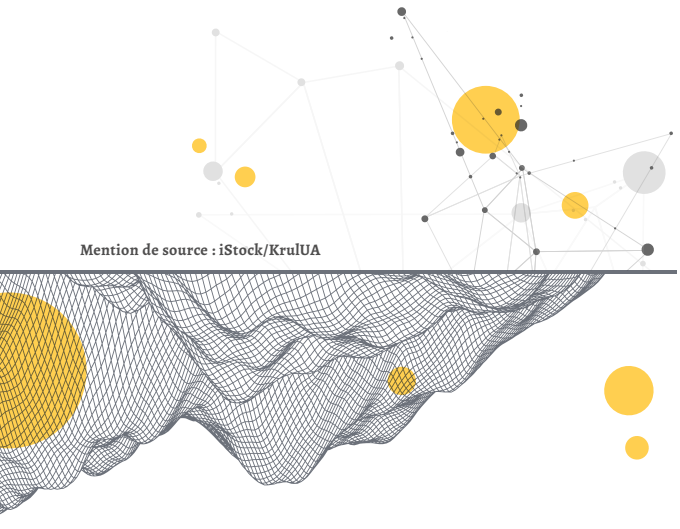
helene.lahaie@icloud.com



Miser sur la métacognition pour transformer l'état d'esprit des personnes étudiantes



Andy Van Drom[1]



Mention de source : iStock/KrulUA

Avez-vous déjà dû composer avec des personnes étudiantes qui expliquent leur manque de motivation dans votre cours en déclarant désespérément qu'elles ne peuvent pas imaginer réussir parce que la matière n'est tout simplement « pas leur force » ou, au contraire, en affirmant avec assurance qu'elles n'ont « plus rien à apprendre » à ce sujet ? Malgré tous mes efforts pour proposer des activités d'apprentissage engageantes, j'ai régulièrement entendu ces commentaires – ou une variante de ceux-ci – de la part de personnes étudiantes démotivées dans mes cours d'anglais langue seconde (ALS). Il m'a semblé que ces deux attitudes ont leur origine dans les idées préconçues des personnes étudiantes sur leur (in)capacité à apprendre l'anglais (ou toute autre compétence qu'elles pourraient considérer comme un talent immuable), ce qui affecte négativement leur motivation. La bonne nouvelle ? La recherche montre que les personnes enseignantes peuvent agir pour aider celles étudiantes à transformer cet état d'esprit dit *fixe* en un état d'esprit *de croissance*, et les résultats d'une étude exploratoire que j'ai menée suggèrent que la capacité métacognitive pourrait être la clé pour faire évoluer l'état d'esprit et la motivation des apprenants et apprenantes de manière positive.

[1] L'auteur tient à remercier Séverine Parent (Université du Québec à Rimouski) et Nigel Mantou Lou (Université de Victoria), qui ont supervisé la recherche dont cet article rend compte.

Dans son rapport sur la réussite étudiante, la Fédération des cégeps (2021) souligne l'importance de déployer au sein des cégeps des pratiques pédagogiques qui nourrissent la motivation. En recherchant de telles pratiques, je me suis intéressé à la théorie de l'état d'esprit de Carol Dweck parce qu'elle offre un cadre conceptuel pour comprendre la motivation et la réussite étudiante qui transcende le contexte pédagogique immédiat. En ce sens, la prise en compte de l'état d'esprit permet aux pédagogues d'agir en amont en amenant les personnes étudiantes à être plus réceptives à la valeur perçue des tâches pédagogiques, ce qui donne lieu à des niveaux de motivation plus élevés.

Dweck (2010) suggère que les individus ont des croyances qui encadrent la manière dont ils perçoivent et expliquent leur monde social. Ces états d'esprit les amènent à considérer leurs qualités personnelles comme immuables (état d'esprit fixe) ou malléables (état d'esprit de croissance), les motivant à penser, ressentir et agir différemment. Comme le montre le **tableau 1**, les personnes étudiantes qui adhèrent à un état d'esprit fixe ont tendance à attribuer leurs échecs à un manque d'intelligence ou de talent et sont susceptibles de douter de leur capacité à apprendre, tandis que les personnes étudiantes qui font preuve d'un état d'esprit de croissance attribuent les échecs à leurs efforts et sont plus enclines à travailler davantage parce qu'elles sont convaincues qu'elles peuvent améliorer leurs compétences en fournissant les efforts nécessaires. Cela peut avoir des conséquences importantes sur la motivation et la réussite.

Tableau 1

Attitudes de l'état d'esprit fixe et de l'état d'esprit de croissance

État d'esprit fixe	État d'esprit de croissance
Soit je suis bon dans quelque chose, soit je ne le suis pas.	Je peux apprendre à faire tout ce que je veux.
C'est tout simplement qui je suis. Je ne peux pas changer mes talents.	La pratique et les rétroactions me permettent d'évoluer et de progresser continuellement.
Si on doit travailler dur, c'est qu'on n'a pas la capacité.	Plus on se met au défi, plus on devient compétent.
Si je n'essaie pas, je n'échouerai pas.	Je n'échoue que lorsque j'arrête d'essayer.
Ce travail n'est pas du tout à ma portée.	Ce travail semble difficile. Je devrai investir du temps et des efforts pour réussir.

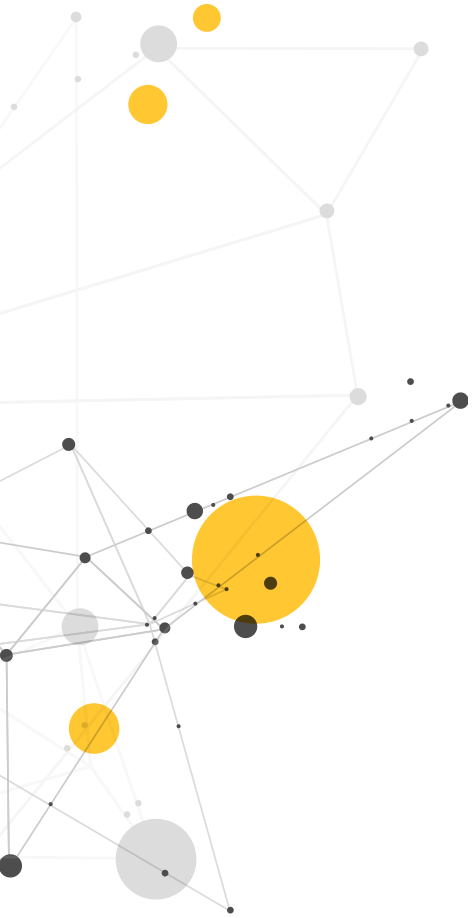
En effet, si les personnes étudiantes pensent qu'elles peuvent s'améliorer grâce aux efforts qu'elles déploient, elles sont généralement plus motivées (Lou et Noels, 2021). Pour adopter une telle posture, elles doivent disposer de bonnes capacités métacognitives (Miele, Son et Metcalfe, 2013) afin de comprendre comment améliorer leur compétence pour s'en croire capables de le faire. Cette question est au cœur de la recherche que j'ai menée dans le cadre de ma maitrise en pédagogie de l'enseignement supérieur au collégial. Cette étude se concentre sur l'intersection de ces notions – état d'esprit, métacognition et motivation – et donne lieu de comprendre de quelle façon les activités pédagogiques favorisant la capacité métacognitive[2] peuvent agir comme un levier pour l'adhésion des personnes étudiantes à un état d'esprit de croissance et avoir une influence positive sur leur motivation.

Je me suis concentré sur les états d'esprit langagiers (Lou et Noels, 2016) qui sont au cœur de la discipline que j'enseigne – l'anglais langue seconde –, mais il a également été démontré que les états d'esprit fixes et de croissance sous-tendent les attitudes dans d'autres disciplines pour lesquelles certaines personnes étudiantes peuvent penser ne pas avoir de propension, par exemple les mathématiques, les sciences, l'éducation physique et les compétences techniques ou informatiques (Yeager et Dweck, 2012). Par conséquent, la théorie de l'état d'esprit offre une lentille précieuse pour examiner la motivation scolaire à toute la communauté enseignante au collégial.

[2] Bien que mon étude se soit concentrée sur les boucles métacognitives comme l'un de ces types d'activités, d'autres exemples incluent l'échafaudage, la tenue d'un journal de bord et différentes activités de type penser-préparer-partager. Le lectorat pourrait également être intéressé par le questionnaire d'attribution causale développé et testé par Julie Roberge, tel que décrit dans son article « Enseigner l'apprentissage : le rôle de la pratique réflexive et des attributions causales », publié dans le numéro d'automne 2023 de la revue *Pédagogie collégiale*.

La dynamique motivationnelle

Au collégial, le travail de fond effectué par Rolland Viau a permis aux pédagogues de mieux comprendre les interrelations qui existent entre la motivation à apprendre, les perceptions qu'ont les personnes étudiantes d'une situation d'apprentissage et les éléments contextuels, en envisageant la motivation comme un processus dynamique de construction, de déconstruction et de reconstruction. Plus spécifiquement, Viau (2009) souligne l'importance du contexte pédagogique, à travers les stratégies pédagogiques mises en œuvre par la personne enseignante, dans la modulation de la motivation à apprendre. Les activités pédagogiques influencent les perceptions qu'ont les personnes étudiantes de la valeur de la tâche (le jugement sur l'utilité d'une activité pédagogique), de la compétence par rapport à la tâche (l'évaluation de sa capacité à réussir une activité avant de l'entreprendre) et de la contrôlabilité de la tâche (l'évaluation du degré de contrôle que la personne étudiante s'attend à pouvoir exercer sur l'activité qu'elle doit réaliser). Les perceptions positives favorisent l'engagement cognitif et la persévérance – les manifestations de la motivation –, tandis que les perceptions négatives les affaiblissent.



Mais ces perceptions sont-elles enracinées de façon totalement objective dans le contexte pédagogique soigneusement élaboré par la personne enseignante ? Ou peuvent-elles être influencées par les croyances des personnes étudiantes – leurs états d'esprit respectifs – qui restent largement inconnues pour la personne enseignante ? Il convient de noter que ces états d'esprit sont indépendants des compétences réelles (Dweck, 2010). Ainsi, une personne étudiante ayant un niveau de compétence élevé peut tout de même avoir un état d'esprit fixe. De plus, ces croyances se différencient du sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 1997), qui repose sur des évaluations de la capacité d'une personne à réussir des tâches particulières. Les états d'esprit, en revanche, sont des croyances plus générales sur la possibilité de développer cette capacité. Par exemple, une personne étudiante peut estimer qu'elle n'a pas la capacité de bien réussir l'examen auquel elle se prépare, tout en croyant qu'elle peut s'améliorer tout au long du cours.

Le continuum des états d'esprit

À une extrémité du continuum des états d'esprit, les personnes étudiantes qui adhèrent à un état d'esprit fixe sont plus susceptibles d'attribuer leurs performances au talent ; elles accordent plus d'importance aux capacités qu'aux efforts pour expliquer leurs échecs. Elles considèrent également l'effort comme inefficace et l'interprètent comme la preuve d'un manque de talent (Lou et Noels, 2016). Ces personnes étudiantes sont plus enclines à se fixer des objectifs de performance, notamment en comparant leurs résultats à ceux des autres. Si elles s'attendent à être moins performantes dans une tâche, elles cherchent à l'éviter, car elles interprètent une performance négative comme un signe d'incapacité inhérente (Dweck, 2010). Pour protéger leur estime de soi et réaffirmer leurs capacités, elles ont tendance à nier leur manque de compétence en adoptant des comportements d'évitement. À la suite d'échecs et de rétroactions négatives, elles sont plus susceptibles d'être démotivées (Yeager et Dweck, 2012).

À l'autre extrémité du continuum, les personnes étudiantes qui adhèrent à un état d'esprit de croissance ont tendance à attribuer leurs performances à l'effort, une variable qu'elles estiment contrôlable (Yeager et Dweck, 2012). Elles considèrent que l'effort est important et efficace pour le développement des compétences. Lorsqu'elles se fixent des objectifs, ces personnes étudiantes ont tendance à se concentrer sur la maitrise de leurs connaissances déclaratives et sur l'amélioration de leurs compétences dans des contextes authentiques ; elles se concentrent davantage sur le processus d'apprentissage et sur leur

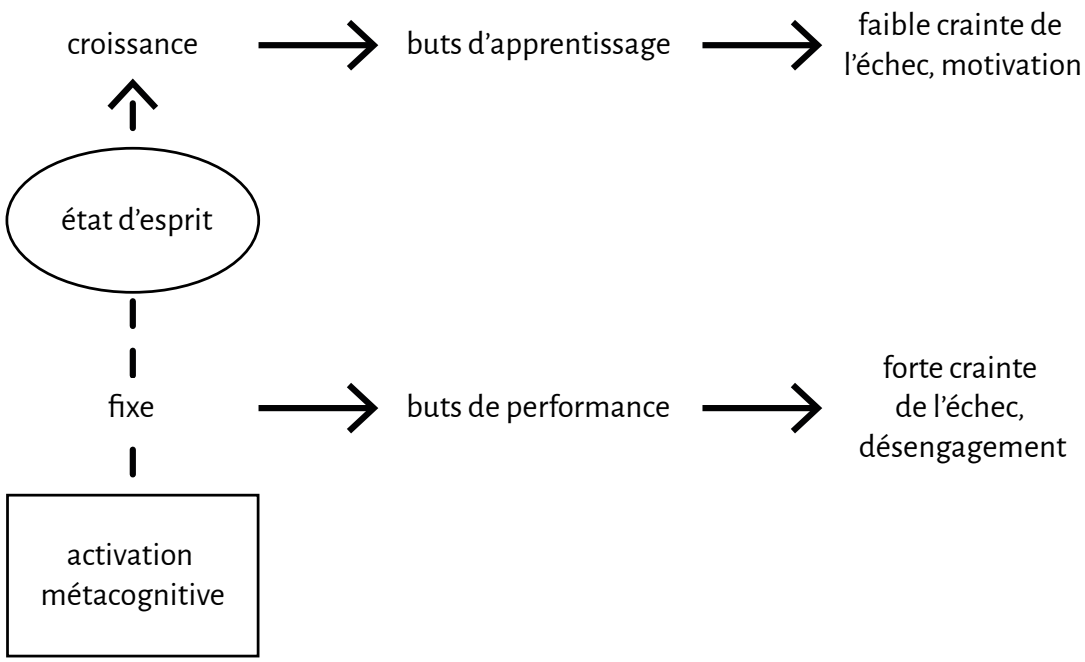
propre amélioration, plutôt que sur les résultats et les comparaisons avec la performance des autres (Blackwell, Trzesniewski et Dweck, 2007). Lorsqu'elles commettent des erreurs ou sont placées dans des situations d'échec, ces personnes étudiantes sont susceptibles d'interpréter ces situations comme des opportunités d'apprentissage. Par conséquent, elles cherchent à ajuster leurs stratégies d'apprentissage et à s'équiper pour surmonter leurs échecs.

Les états d'esprit ne sont pas un phénomène dichotomique ; la plupart des individus sont susceptibles d'adhérer à un mélange des deux croyances. Ainsi, si une personne étudiante est décrite comme ayant un état d'esprit de croissance, elle a tendance à soutenir ou à articuler cette croyance relativement plus fortement qu'une croyance fixe. Cela ne signifie pas qu'elle croit exclusivement que sa réussite soit due à ses efforts et que d'autres facteurs n'ont rien à voir avec ses compétences. En outre, les états d'esprit peuvent varier chez un même individu au fil du temps et selon les situations.

À tout moment, les personnes étudiantes peuvent donc puiser leur motivation dans leur désir d'apprendre ou celui de démontrer ce qu'elles savent déjà (performance). Les buts de performance peuvent être orientés positivement vers la réussite ou négativement vers l'absence d'échec. Viau (2009) souligne que les personnes étudiantes ayant des buts d'apprentissage sont les plus engagées et les plus persévérantes. J'ai donc entrepris de démontrer qu'en adoptant un état d'esprit de croissance, toutes les personnes étudiantes ont la capacité de recadrer leur apprentissage, ce qui conduit à la transformation et à l'augmentation de leur motivation, comme l'illustre la **figure 1**.

Figure 1

L'influence de la métacognition sur l'état d'esprit et la motivation



L'étude

La recherche a montré qu'une intervention isolée peut suffire pour favoriser un état d'esprit de croissance (Lou et Noels, 2016). Mon objectif était d'étudier si une approche soutenue axée sur le développement de la capacité métacognitive sur l'ensemble d'une session, grâce à l'introduction régulière de boucles métacognitives, comme cela est décrit ci-dessous, conduirait les personnes étudiantes à adopter durablement un état d'esprit de croissance, basé sur une meilleure compréhension de la façon dont elles peuvent améliorer leur compétence.

Au cours de la session, dans le cadre de la séquence d'apprentissage, les personnes étudiantes ont été exposées à des boucles métacognitives[3] (Sethares et Asselin, 2022) en classe sur une base hebdomadaire. Comme l'illustre le **tableau 2**, il s'agit d'activités, souvent sous forme de questions, qui entourent une tâche d'apprentissage afin d'inciter les personnes étudiantes à s'interroger et à réfléchir sur leurs habitudes d'étude et de travail avant (et pendant) la tâche, puis à analyser les progrès et les résultats de la tâche après l'avoir accomplie. Les boucles métacognitives abordent ainsi trois éléments du processus d'apprentissage, à savoir la préparation à la tâche (connaissances et stratégies), les difficultés rencontrées et les types d'erreurs commises, ainsi que les ajustements possibles. Elles visent donc à permettre aux personnes étudiantes d'améliorer leurs stratégies d'apprentissage et, par conséquent, leurs capacités métacognitives. Dans ce cas précis, les boucles métacognitives ont été diffusées sous forme électronique, intégrées au journal d'apprentissage que je demande à mes groupes de tenir sur OneNote. Cependant, ces activités peuvent tout aussi bien être faites sur papier, ou même oralement, selon le format du cours et les préférences de la personne enseignante.

Tableau 2

Exemple d'une boucle métacognitive : rédiger un énoncé de thèse

Avant la tâche	Après la tâche
Demander à la personne étudiante ce qu'elle sait sur le sujet en question et comment elle compte le mettre en pratique (connaissances et stratégies) • Quels sont les éléments d'un énoncé de thèse solide, tels que tu les as compris ? • En 2 ou 3 phrases, explique comment tu comptes t'assurer que ton énoncé de thèse applique correctement ces principes.	**Demander à la personne étudiante de verbaliser ce qu'elle a fait, les difficultés qu'elle a rencontrées et comment elle les a surmontées (défis et ajustements)** • En 2 ou 3 phrases, explique ce que tu as fait pour appliquer au mieux les principes de rédaction d'un énoncé de thèse. Quelles difficultés as-tu rencontrées ? • Qu'as-tu l'intention de faire différemment la prochaine fois ? • De quoi penses-tu avoir besoin pour y parvenir ? ▫ Plus d'explications ▫ Plus d'exemples ▫ Plus de pratique ▫ Autre chose (préciser)

[3] Le lectorat intéressé par la conception de boucles métacognitives trouvera de plus amples informations dans l'article d'Andy Van Drom intitulé « Apprendre comment apprendre pour croire qu'on peut apprendre : les activités métacognitives au service de l'état d'esprit » publié sur *Éductive* en 2023.

L'étude exploratoire à méthodes mixtes que j'ai menée a porté sur 44 personnes étudiantes du Cégep Limoilou inscrites au cours d'ALS de niveau avancé *Culture et littérature anglaise* (604-103-MQ), à la session d'automne 2022. Suivant le principe de l'échantillonnage non probabiliste accidentel, les personnes participantes ont été sélectionnées en fonction de leur accessibilité, en l'occurrence parce qu'elles étaient inscrites dans l'un des deux groupes-cours ciblés dont j'étais le professeur pendant le déroulement du projet de recherche. Rappelons qu'indépendamment de leur niveau de compétence avancé, les personnes étudiantes peuvent adhérer à un état d'esprit fixe, par exemple si elles considèrent qu'elles « n'ont tout simplement pas le talent pour devenir parfaitement à l'aise à l'oral » ou, au contraire, si elles ont tellement confiance en leurs capacités qu'elles croient « ne pouvoir rien apprendre de nouveau dans ce cours ».

Au cours de la première phase, qui s'est étendue sur toute la durée de la session, des données quantitatives et qualitatives ont été recueillies à quatre reprises au moyen d'un questionnaire visant à mesurer et à qualifier la capacité métacognitive, l'état d'esprit langagier et la motivation des personnes participantes. Le questionnaire contenait 29 questions sur une échelle de Likert en 6 points, ainsi que 2 questions ouvertes. Dans la deuxième phase, à la fin de la session, des entrevues semi-dirigées ont été menées avec un échantillon de quatre volontaires afin d'approfondir les résultats des données quantitatives. Alors que l'analyse des données quantitatives[4] a indiqué une augmentation statistiquement significative au cours de la session des trois concepts mesurés, à savoir la métacognition, l'état d'esprit et la motivation, les données qualitatives discutées dans cet article ont permis de mieux comprendre comment l'état d'esprit et la motivation des étudiants et étudiantes ont été transformés.

La transformation de l'état d'esprit

Dans chaque questionnaire, les personnes étudiantes étaient invitées à répondre aux deux mêmes questions ouvertes concernant leur état d'esprit et leur motivation : « Comment te sens-tu actuellement par rapport à ta capacité à améliorer tes compétences en anglais ? » et « Qu'est-ce qui te motive actuellement à suivre ou à poursuivre ce cours d'anglais ? »[5] Le **tableau 3** présente les réponses des personnes étudiantes représentatives de l'échantillon. Au début de la session, comme prévu, l'expression d'un état d'esprit fixe était liée à l'absence perçue de la possibilité d'apprendre (p. ex. : « J'ai l'impression que mon anglais est à un niveau suffisamment bon sans qu'il soit nécessaire de changer quoi que ce soit à ce sujet »). Cela dit, la plupart des personnes participantes ont exprimé un état d'esprit de croissance dans une certaine mesure, bien qu'elles aient eu tendance à atténuer la portée de cette affirmation en l'introduisant par un verbe d'opinion (p. ex. : « Je *crois que* je suis capable d'améliorer mes compétences en anglais ») ou un verbe modal (p. ex. : « J'ai l'impression que je *pourrais* devenir bien meilleur »).

[4] Le lectorat intéressé par l'analyse et la discussion des résultats basés sur les données quantitatives de l'étude est invité à consulter, en anglais, « Learning *How* to Learn Leads to the Belief One *Can* Learn: The Motivational Dynamics of Metacognition and Language Mindset » par Andy Van Drom et Nigel Mantou Lou, chapitre 14 dans *Mindsets in Language Learning* (2024).

[5] Les questions et les réponses présentées ont été traduites de l'anglais par l'auteur. Les énoncés originaux sont présentés dans la version anglaise de ce numéro de *Pédagogie collégiale*.

Tableau 3

Énoncés liés à un état d'esprit de croissance et thèmes associés

Énoncés	Semaines	Thèmes
« Je crois que je suis capable d'améliorer mes compétences en anglais. Je dois juste faire des efforts et faire de mon mieux. »	1	Effort (verbe d'opinion)
« En suivant ce cours, je devrais pouvoir m'améliorer. »	1	Apprentissage (verbe modal)
« Bien, pour être honnête, je pense vraiment que j'améliore mes compétences en anglais, même si je dois travailler très fort. »	6	Effort
« Je pense que je peux encore améliorer mes compétences orales en anglais. Si j'y mets du mien, je peux faire beaucoup de progrès. La seule chose, c'est que je n'ai pas vraiment la motivation nécessaire pour le moment. »	6	Effort Manque de motivation
« On peut toujours s'améliorer, bien sûr. […] J'ai encore beaucoup de choses à accomplir. C'est vrai que c'est frustrant, mais au moins je vais de l'avant. Si je connaissais déjà ces choses, je m'ennuierais dans ce cours. »	10	Effort Frustration Persévérance
« Je sens que je m'améliore […]. Même si je n'ai pas la note que j'aimerais avoir, je crois que j'y arriverai. »	10	Effort Buts d'apprentissage et non de performance
« J'ai travaillé très fort sur mes faiblesses en anglais […] et ça a porté fruit. »	15	Effort menant à l'apprentissage
« Je sais que je peux améliorer mes compétences en anglais. Quand je reçois des commentaires sur mon travail, je vérifie toujours si je les ai bien compris. »	15	Erreurs comme opportunités d'apprentissage
« Je me sens bien, et j'espère encore m'améliorer et essayer d'améliorer mes compétences en anglais. Je pense qu'il faut que je me dise que je ne suis pas forcément le meilleur en anglais, mais que je peux m'améliorer. En fait, il faut que je me laisse aller, que je laisse tomber mon égo et que je me laisse aider en anglais pour pouvoir m'améliorer. »	15	Buts d'apprentissage plus importants que buts de performance

Alors que les réponses recueillies lors de la première semaine demandaient aux personnes étudiantes de se projeter dans l'avenir, celles des semaines 6 et 10 étaient basées sur l'expérience d'apprentissage réelle dans le cadre du cours. Ces réponses fournissent donc des indicateurs sur les perceptions qui pourraient influencer leur état d'esprit. Comme l'illustre le **tableau 3**, un thème commun est la prise de conscience que l'apprentissage dans un cours d'anglais de niveau collégial exige un effort accru. Gingras et Terrill (2006) notent que la transition secondaire-collégial implique généralement des défis qui déstabilisent les points de repère sociaux et scolaires des personnes étudiantes. Ainsi, le cégep peut être une période où les états d'esprit ont une incidence particulièrement significative sur la manière dont les personnes étudiantes abordent ces défis.

Certaines personnes étudiantes ont reconnu la frustration liée à l'effort requis, mais ont également reconnu la nécessité de continuer à apprendre. Elles se sont donc fixé des objectifs

d'apprentissage plutôt que des objectifs de performance. En revanche, face à l'effort demandé, d'autres se sont démotivées tout en conservant un état d'esprit de croissance, projeté dans un futur hypothétique. Rappelons que, face aux défis et aux difficultés, les personnes étudiantes ayant un état d'esprit langagier fixe se sentent plus démunies, ce qui peut générer de l'anxiété, voire du désengagement (Lou et Noels, 2017). Bien sûr, les personnes étudiantes avec un état d'esprit de croissance peuvent aussi se sentir frustrées face aux embuches, mais elles choisissent d'affronter ces défis en mettant en place des stratégies.

Cela dit, à la fin de la session, au cours de la semaine 15, un nombre progressif de déclarations exprimaient clairement un état d'esprit de croissance. Les personnes étudiantes qui sont orientées vers la croissance sont non seulement beaucoup moins susceptibles d'être sur la défensive par rapport aux défis, mais aussi lorsqu'elles reçoivent des rétroactions correctives, parce qu'elles ne les perçoivent pas comme un échec, mais comme faisant partie du processus d'apprentissage (Tinkel, 2022). Ainsi, en ayant accès à des stratégies métacognitives pertinentes, les personnes étudiantes dotées d'un état d'esprit de croissance quelque peu développé à leur arrivée au collège les mettent rapidement à profit pour développer davantage leur état d'esprit de croissance et cibler des objectifs d'apprentissage.

La transformation de la motivation

Les réponses à la deuxième question ouverte, présentées dans le **tableau 4**, permettent d'identifier les motivations d'apprentissage des personnes étudiantes. Certaines sont intrinsèquement motivées par leur appréciation personnelle de la langue. À l'autre bout du spectre, on trouve des personnes étudiantes démotivées ; elles ne ressentent aucune motivation personnelle par rapport au cours. Ce portrait est complété par des personnes exprimant une motivation extrinsèque. Elles peuvent percevoir leur motivation comme extérieure à elles-mêmes (Deci et Ryan, 1985), comme le désir d'obtenir un bon résultat, ou l'intérioriser à un certain niveau, en comprenant l'utilité de l'apprentissage de l'anglais pour le travail, les études universitaires ou les loisirs. L'apprentissage lui-même émerge plus fréquemment comme une source de motivation à partir de la semaine 6, démontrant une évolution vers des types de motivation plus étroitement intégrés. En d'autres termes, au cours de la session, la motivation scolaire se transforme, allant de facteurs plus extrinsèques et utilitaires à des motivations plus intrinsèques centrées sur l'apprentissage lui-même. Ce constat est conforme à l'observation de Kirschner et Hendrick (2020) selon laquelle l'apprentissage lui-même est à l'origine de la motivation scolaire.

Tableau 4 **Énoncés liés à la motivation et thèmes associés**

Énoncés	Motivations
« Ce qui me motive le plus, c'est que je dois réussir ce cours. »	Résultats scolaires
« Je veux améliorer mon anglais pour avoir plus de possibilités de carrière. »	Travail-études
« Je veux être capable de parler et d'avoir une conversation avec quelqu'un en anglais sans avoir de difficultés. »	Communication
« Je veux beaucoup voyager, ça pourrait être très utile. »	Loisirs
« Je pourrais aussi l'utiliser au quotidien pour regarder des émissions de télé. »	
« J'aimerais pouvoir lire des livres plus compliqués. »	
« J'aime vraiment l'anglais. »	Appréciation personnelle
« Je pense que l'anglais est une langue importante. »	
« Je veux continuer à améliorer mes compétences en anglais. »	Apprentissage
« Je veux m'améliorer. J'aime apprendre. »	

Transformations illustrées

Les quatre personnes étudiantes qui ont participé aux entrevues semi-dirigées ont toutes exprimé ce lien entre l'apprentissage et la motivation. Plus précisément, elles ont fait état de sentiments positifs qui résultent de cet apprentissage et qui conduisent à une motivation accrue : sentiment de progression (Jacob), confiance (Marie), sentiment de développer de nouvelles compétences (Anne) et fierté de relever un défi (Daniel). Chacun de ces quatre individus a explicitement mentionné l'apport des boucles métacognitives à leur apprentissage dans le cours, quel que fût leur état d'esprit initial.

Les boucles métacognitives, par exemple, ont aidé Anne et Marie à faire face aux insécurités ou aux difficultés perçues, notamment en leur permettant de mieux comprendre les efforts qu'elles investissaient, les éléments sur lesquels elles devaient travailler et les stratégies qu'elles pouvaient utiliser pour y parvenir.

Les trajectoires d'Anne et de Marie au fil des semaines n'étaient pas identiques, mais elles étaient similaires en ce sens qu'elles n'étaient pas linéaires ; les deux étudiantes adhéraient à des états d'esprit qui ne se situaient pas clairement à l'une ou l'autre extrémité du continuum. Qui plus est, en particulier au cours des premières semaines de la session, elles affichaient parfois des attitudes liées à un état d'esprit fixe.

En raison de sa propre expérience d'apprentissage de l'anglais langue seconde en immersion à l'école primaire, Marie est généralement convaincue que tout le monde a la capacité d'améliorer ses compétences en matière d'apprentissage des langues.

> Oui, je le crois parce que c'est ce que j'ai fait. J'ai fait ma sixième année en anglais. Au début, je ne savais pas dans quoi je m'embarquais et je ne parlais pas un mot d'anglais, alors c'était vraiment difficile pour moi. Mais j'ai vu ma sœur aller et elle est passée par là avant moi, alors j'ai su que je pouvais changer, apprendre l'anglais et le parler. Et c'est ce que j'ai fait. J'ai appris et je continue à m'améliorer parce qu'il y a toujours quelque chose que je peux améliorer et dans lequel je peux devenir meilleure[6].

Cependant, elle a exprimé des doutes quant à sa propre capacité à s'améliorer au début du cours en raison du niveau de difficulté perçu.

> Au début de la session de ce cours, j'ai trouvé ça très difficile. Je n'étais pas très motivée et je ne savais pas comment m'améliorer. J'ai donc voulu changer [de niveau]. [Au] début, je ne savais pas si je pouvais encore améliorer mon anglais, mais maintenant, je vois que je l'ai fait, et je suis vraiment contente de ma décision [de terminer le cours].

En lien avec le niveau de difficulté perçu et l'effort demandé, Anne, dont l'état d'esprit mesuré par le questionnaire en début de session tend plutôt vers un état fixe, a une réaction similaire :

> Au début du cours, je me demandais vraiment pourquoi j'étais en anglais 103, genre « je ne sais pas ce que je fais ici ». J'avais un peu plus de difficultés, auxquelles je n'étais pas habituée parce qu'à l'école secondaire, c'était vraiment super facile pour moi. Mais [...] j'ai fini par y arriver.

Face à la difficulté perçue, elles se sont remises en question sur la base d'attitudes qui tendent vers un état d'esprit fixe, comme elles concernent le talent et la performance. Cependant, dans les semaines qui ont suivi, les deux étudiantes ont commencé à faire preuve d'un état d'esprit langagier qui tend vers la croissance. Marie a alors établi un lien direct entre les boucles métacognitives et son état d'esprit.

> Le simple fait de continuer à tenir mon journal de bord et de voir les rétroactions que je recevais lorsque je faisais un devoir m'a vraiment aidée, et je pense que c'était bon pour moi parce que ça m'a motivée à continuer d'améliorer mon anglais. [...] L'autoévaluation m'a vraiment aidée. Mes stratégies ont beaucoup changé.

Anne nous permet de mieux comprendre la contribution des boucles métacognitives à cet égard.

> Avant, c'est comme si j'avais les informations, mais que mon cerveau ne savait pas comment les classer ou les assembler. Et une fois que j'ai réussi à les mettre ensemble, ça a marché. [...] [Les boucles métacognitives] ont été très utiles, surtout [...] parce que ça portait aussi sur la façon dont je me percevais et mes efforts.

[6] Les verbatims des entrevues semi-dirigées, conduites en anglais, ont été traduits par l'auteur. Les énoncés originaux sont présentés dans la version anglaise de ce numéro de *Pédagogie collégiale*.

Anne et Marie ont aussi indiqué clairement que les faits de comprendre comment s'améliorer et de percevoir l'apprentissage pouvant en résulter étaient des sources de motivation. Par exemple, Anne n'était pas très motivée en raison des expériences d'apprentissage de l'anglais langue seconde qu'elle avait vécues à l'école secondaire.

> Je dirais qu'en ce moment [ma motivation] est plus grande parce que j'ai appris de nouvelles choses et je sais que je peux en apprendre davantage et m'améliorer en anglais en général […] Je veux en apprendre davantage.

Les premières notes ont été à l'origine de la baisse de motivation de Marie. Cependant, elle a, elle aussi, retrouvé sa motivation lorsque, à l'aide des boucles métacognitives, elle a réalisé qu'elle était capable de s'améliorer et qu'elle savait comment le faire.

> [Ma motivation] était vraiment basse après avoir vu ma première note dans le premier journal, parce que j'étais habituée à avoir de bonnes notes ; mes cours d'anglais avant étaient faciles. Quand j'ai compris ce que je devais faire pour m'améliorer, c'est ce qui m'a vraiment motivée. C'est ma récompense pour tout le travail que j'ai fait. Les deux sont plutôt égaux, car la première motivation est la compréhension, et la motivation ultime est la note.

De telle manière les données qualitatives issues des questions ouvertes et des entrevues semi-dirigées suggèrent que l'activation métacognitive a des retombées positives sur l'état d'esprit de croissance, qui agit comme facteur médiateur et, à son tour, influence positivement la motivation des personnes étudiantes. Les commentaires d'Anne et de Marie illustrent clairement ces interrelations, puisqu'ils montrent comment les boucles métacognitives leur ont permis d'évoluer vers un état d'esprit de croissance après un découragement insufflé par les défis (état d'esprit fixe), ce qui les a motivées ultimement.

Conclusion

Les résultats présentés dans cet article illustrent le fait que les personnes étudiantes peuvent développer un état d'esprit de croissance grâce au contexte d'apprentissage, et que les personnes enseignantes peuvent jouer un rôle clé dans ce processus (Lou et Noels, 2021). La mise en œuvre d'une pratique pédagogique relativement simple – l'insertion de boucles métacognitives dans la séquence d'apprentissage – a eu une incidence statistiquement significative sur la capacité métacognitive, l'état d'esprit et la motivation des personnes étudiantes dans mes groupes. Les données qualitatives présentées confirment qu'elles perçoivent la valeur de cette pratique et évaluent ses contributions de manière positive. Une telle pratique inclusive peut bénéficier à toutes les personnes étudiantes, quelle que soit la discipline enseignée, en les encourageant à atteindre leur plein potentiel, ce qui, à son tour, est propice à la réussite.

Bien entendu, compte tenu des limites de cette recherche exploratoire, notamment l'absence d'un groupe témoin et la petite taille de l'échantillon, il est nécessaire de répéter l'étude avec un échantillon plus important et d'introduire des groupes témoins pour confirmer les observations faites. En outre, des groupes de cours de différents niveaux de compétence (p. ex. : les quatre niveaux d'anglais de la formation générale) devraient être inclus. Je mène actuellement une deuxième étude qui met en œuvre ces paramètres, ce qui pourrait également faciliter une plus grande transférabilité à d'autres disciplines et contextes d'enseignement.

De plus, d'autres facteurs non mesurés peuvent contribuer à la dynamique observée. Par exemple, outre les facteurs liés à la classe, Viau (2009) identifie des facteurs relatifs à l'école, à la vie personnelle et à la société comme affectant la dynamique motivationnelle des personnes étudiantes au collégial. Des recherches futures pourraient contribuer à mettre en lumière les effets de ces facteurs sur l'état d'esprit des personnes apprenantes.

Cela dit, cette étude souligne l'importance pour les personnes enseignantes d'accorder de l'importance non seulement à la didactique disciplinaire, mais aussi aux stratégies d'apprentissage et, en particulier, à celles liées à la métacognition. Ces stratégies peuvent être un moyen relativement simple et efficace de renforcer la conviction des personnes étudiantes qu'elles sont capables d'apprendre (et de réussir), et donc de transformer leur motivation de manière positive. De plus, ces effets positifs peuvent être transposés dans d'autres contextes quand les personnes étudiantes réinvestissent dans d'autres cours les stratégies métacognitives adoptées.

Comme le soulignent Lou et Noels (2019), il est essentiel que les recherches futures abordent ces questions pour continuer à aider les personnes enseignantes (dont celles en langues) et les équipes de recherche à mieux comprendre le rôle de l'état d'esprit de croissance en tant qu'outil pédagogique. ▬

Références bibliographiques

Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. W.H. Freeman.

Blackwell, L., K. Trzesniewski et C. Dweck (2007). « Implicit Theories of Intelligence Predict Achievement Across an Adolescent Transition: A Longitudinal Study and an Intervention », *Child Development*, vol. 78, p. 246-263.

Deci, E. L. et R. M. Ryan (1985). *Intrinsic Motivation and Selfdetermination in Human Behavior*. New York, Plenum.

Dweck, C. (2010). *Changer d'état d'esprit : une nouvelle psychologie de la réussite*. Mardaga.

Fédération des cégeps. (2021). *La réussite au cégep. Regards rétrospectifs et prospectifs*.

Gingras, M. et R. Terrill (2006). *Passage secondaire-collégial. Caractéristiques étudiantes et rendement scolaire : dix ans plus tard*. Service régional d'admission du Montréal métropolitain.

Kirschner, P. A. et C. Hendrick (2020). *How Learning Happens: Seminal Works in Educational Psychology and What They Mean in Practice*. Routledge.

Lou, N. et K. Noels (2016). « Changing Language Mindsets: Implications for Goal Orientations and Responses to Failure in and Outside the Second Language Classroom », *Contemporary Educational Psychology*, vol. 46, p. 22-33.

Lou, N. et K. Noels (2017). « Measuring Language Mindsets and Modeling Their Relations With Goal Orientations and Emotional and Behavioral Responses in Failure Situations », *The Modern Language Journal*, vol. 101, n° 1, p. 214-243.

Lou, N. et K. Noels (2019). « Language Mindsets, Meaning-Making, and Motivation », *The Palgrave Handbook of Motivation for Language Learning*, Springer International Publishing, p. 537-559.

Lou, N. et K. Noels (2021) « Growth, fixed and mixed mindsets: Mindset system profiles in foreign language learners and their role in engagement and achievement », *Studies in Second Language Acquisition*, p. 1-26.

Miele, D. B., L. K. Son et J. Metcalfe (2013). « Children's Naive Theories of Intelligence Influence Their Metacognitive Judgments », *Child Development*, vol. 84, n° 6, p. 1879-1886.

Sethares, K. et M. Asselin (2022). « Use of Exam Wrapper Metacognitive Strategy to Promote Student Self-assessment of Learning: An Integrative Review », *Nurse Educator*, vol. 47, n° 1, p. 37-41.

Tinkel, I. (2022). « The Interconnectedness of Mindset and Learning Strategies: How Teaching the Lexical Approach could Support Deep Learning », *MAP Education and Humanities*, p. 30-44.

Viau, R. (2009). *La motivation à apprendre en milieu scolaire*. Éditions du Renouveau pédagogique.

Yeager, D. et C. Dweck (2012). « Mindsets That Promote Resilience: When Students Believe That Personal Characteristics Can Be Developed » *Educational Psychologist*, vol. 47, n° 4, p. 302-314.



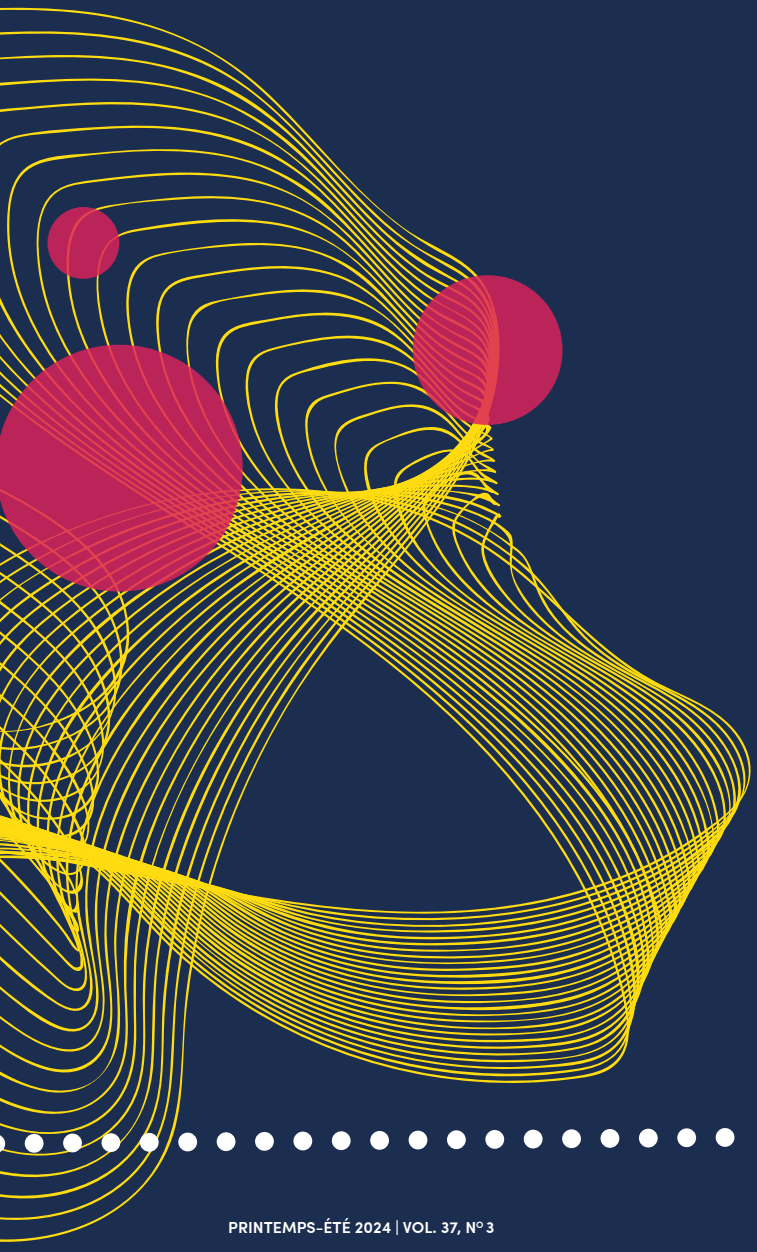
Andy Van Drom enseigne l'anglais langue seconde au Cégep Limoilou depuis 2012. Après avoir terminé des études doctorales en linguistique (Université Laval), il a obtenu une deuxième maitrise en pédagogie de l'enseignement supérieur au collégial (Université de Sherbrooke). Visant à soutenir les pratiques inclusives et la réussite étudiante, il s'intéresse au rôle de l'état d'esprit dans la motivation des personnes apprenantes. Son désir d'innover en pédagogie lui a valu une mention d'honneur de l'AQPC, un prix Forces Avenir et le prix EF Excellence Award in Language Teaching.

andy.vandrom@cegeplimoilou.ca



Trois voies pour développer les compétences pour la lutte contre les changements climatiques

Mélanie Perroux, Hélène Gayraud,
Geneviève Grenier et Mélanie Beaudoin



Comme bien des membres du personnel enseignant des cégeps, peut-être avez-vous certaines préoccupations quant à l'urgence climatique ? Eh bien, sachez que cette inquiétude est partagée par une large proportion de la population étudiante. Au niveau collégial, où se forge la conscience citoyenne, l'intégration de la lutte contre les changements climatiques (LCC) peut avoir un apport significatif sur l'engagement civique, la capacité de la population étudiante à se prémunir des impacts des changements climatiques sur leur santé et l'acquisition de compétences professionnelles. Puisque l'enseignement aux changements climatiques est relativement récent, cet article examine trois approches possibles pour développer les compétences pour la LCC au collégial. Il propose aussi des pistes de solution pour surmonter les principaux obstacles rencontrés par le personnel enseignant.

Mention de source : iStock/yuda lesmana

À propos de l'INSPQ

L'Institut national de santé publique du Québec (INSPQ) est un pôle d'expertise gouvernemental visant l'amélioration de la santé et du mieux-être de la population québécoise. Ses équipes couvrent un large spectre de la santé publique, allant des sciences de la nature aux analyses de laboratoire, des sciences sociales à l'élaboration de politiques, et déploient des efforts de veille, de recherche et développement, de transfert de connaissances et de formation pour aider les autorités et les communautés concernées. Les changements climatiques sont depuis longtemps une préoccupation majeure de l'INSPQ qui a notamment mis en place plusieurs formations sur ce thème.

Un défi de santé et d'adaptation de la formation

Les principales organisations professionnelles au Québec et à l'international reconnaissent que les professionnelles et professionnels de la santé sont en première ligne pour répondre aux besoins croissants des populations et que ces derniers peuvent les accompagner dans leur cheminement vers des modes de vie sains et durables (CII, 2018 ; Lespérance et Macdonald, 2019 ; OIIQ, 2019 ; OPIQ, 2022 ; Orozco et Roy, 2017). Le cadre d'analyse des impacts potentiels des changements climatiques sur la santé et la sécurité des travailleurs et travailleuses permet de voir l'ampleur des modifications dans le monde du travail dont sont tirés les exemples au **tableau 1** (Adam-Poupart et collab., 2012)[1].

Tableau 1

Exemples de risques sur la santé par secteurs d'emplois affectés par les changements climatiques

Risques sur la santé	Exemples de secteurs affectés
Risque sur la santé et la sécurité à la suite de l'exposition des individus	• Premiers répondants (ambulanciers, pompiers, cliniciens) • Travailleurs extérieurs
Changement dans les pratiques, en raison des perturbations dans les écosystèmes	• Pêcherie • Agriculture • Tourisme et plein air • Foresterie
Changements du contexte socioéconomique induit par la diminution d'emplois et la croissance des industries « vertes »	• Recyclage • Construction et urbanisme • Énergie • Transport

[1] Le lectorat souhaitant découvrir d'autres secteurs affectés par les changements climatiques peut consulter le cadre de l'Institut de recherche en santé et sécurité du travail (Adam-Poupart et collab., 2012) adapté de Schulte et Chun (2009) [inspq.qc.ca/sante-au-travail/atacc].

La mise en œuvre 2022-2027 du Plan pour une économie verte du gouvernement du Québec reconnait d'ailleurs qu'une adaptation de la main-d'œuvre par le biais de la formation à tous les niveaux s'avère nécessaire. Cette démarche peut notamment s'inscrire dans un mouvement vers l'écologisation des cursus (UNESCO-UNEVOC, 2017).

La littérature concernant l'ajout d'une lentille « changements climatiques » dans la formation initiale repère toutefois trois principales barrières (Blanchard et collab., 2023). Premièrement, les cursus sont trop chargés. Deuxièmement, si les équipes pédagogiques sont dans l'ensemble sensibilisées à la LCC, celles-ci ne s'estiment pas suffisamment renseignées sur ses fondements scientifiques. Troisièmement, l'action climatique est souvent présentée ou perçue comme concernant la biodiversité ou la réduction des émissions de GES, tandis que demeure flou le lien avec certaines disciplines comme les sciences sociales, la santé ou les arts.

Par ailleurs, nombre de membres du personnel enseignant se questionnent sur leur propre niveau de connaissances sur le sujet : Ne risquent-ils pas de participer à la désinformation ? Ne devraient-ils pas plutôt interpeler une personne experte ? N'y a-t-il pas des risques d'exacerber l'écoanxiété étudiante sachant que 54 % de la population estime ressentir cette écoémotion en 2023 (Champagne St-Arnaud et collab., 2023) ? Plusieurs personnes enseignantes aimeraient pouvoir agir en soutien aux jeunes, qui se sentent peu outillés et sont plus susceptibles de vivre des symptômes d'écoanxiété, tout en leur montrant que les adultes ne rejettent pas la responsabilité aux générations suivantes (Bruch et collab., 2022), mais comment s'y prendre ? Explorons différentes options qui s'offrent à elles.

Trois voies pour l'enseignement des changements climatiques

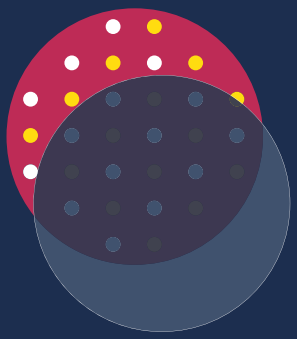
Pour comprendre comment aborder la crise climatique dans la formation initale et continue des prestataires de soins et de services sociaux, l'INSPQ a effectué une revue narrative systématisée de la littérature. Si 381 articles ont été repérés depuis 2012, seulement 81 abordaient la formation, dont seuls 7 articles publiés évaluaient les effets des formations développées (Alvarez-Nieto et collab., 2018 ; Aronsson et collab., 2020 ; Grose et Richardson, 2016 ; Keating et collab., 2022 ; Leung et collab., 2022 ; Nguyen et collab., 2021 ; Richardson et collab., 2017).

Bien que la revue narrative ait porté exclusivement sur le domaine de la santé et des services sociaux, on peut constater des similitudes avec d'autres disciplines, pour lesquelles ce ne sont pas tant les connaissances sur la science du climat que celles sur les solutions et les modifications de pratiques qui sont nécessaires. Par exemple, en sécurité au travail, que la chaleur provienne de vagues de chaleur ou d'un procédé industriel, les risques sur la santé des équipes de travail sont les mêmes. Toutefois, la sensibilisation devra être faite auprès d'organisations qui ne se sentaient auparavant pas concernées par cet enjeu.

Loin de s'additionner à d'autres enjeux, comme l'intégration de notions d'équité, de diversité et d'inclusion ou encore l'autochtonisation des cursus, la contextualisation de certaines compétences à la lumière de la LCC vient renforcer ces thématiques, puisque les impacts des changements climatiques sont plus importants auprès de ces populations, alors qu'elles y ont le moins contribué et qu'elles bénéficient de leviers moindres pour s'en prémunir.

La majorité des articles repérés décrivaient des processus ou des contenus de formations de niveaux universitaire ou préuniversitaire. Trois voies pour l'enseignement des changements climatiques émergent : l'exemplification, l'intégration et l'inclusion. Celles-ci ont le potentiel de s'entrecroiser, de se compléter ou de représenter différentes étapes de la progression d'un programme ou d'un établissement dans l'intégration de l'enjeu.

L'exemplification



L'exemplification utilise la LCC comme lunette tout au long d'un cours portant sur des thématiques ou des compétences liées à la formation générale commune et à la formation générale propre (p. ex. : philosophie, communication, culture scientifique et technologique, langue seconde). L'objectif du cours reste l'acquisition des compétences figurant au plan-cadre. La thématique climatique vient contextualiser ces objectifs à une mise en pratique spécifique. Les évaluations ne portent donc pas sur la LCC.

Ces initiatives sont souvent portées par une seule personne enseignante, dans le cadre d'un ou de plusieurs cours sous sa responsabilité. Voici deux exemples concrets, adaptés de la littérature scientifique.

- Dans un cours de philosophie, la personne enseignante prévoit des discussions sur la perception de l'humain comme être hors de la nature et lui étant supérieur, ce qui peut engendrer des modèles économiques, sociaux et culturels exacerbant la crise climatique. En lien avec une compétence propre aux soins infirmiers, la perspective philosophique pourrait mener la classe à une réflexion éthique quant à certains soins contribuant à détériorer la santé des populations par leurs émissions importantes de GES.
- Un cours d'anglais langue seconde peut amener la classe à analyser un discours fait lors de la COP28 et à produire un argumentaire oral sur l'utilisation des énergies fossiles.

Cette voie permet de sensibiliser significativement les étudiants et étudiantes à l'enjeu climatique, mais peut s'avérer limitée quant aux apprentissages en profondeur concernant la LCC, à moins que l'enjeu ne soit présent tout au long du cours comme un fil conducteur. La personne enseignante peut doser l'exemplification, selon sa mesure de l'intérêt de ses groupes, pour favoriser la motivation et l'engagement. Des stages ayant des mandats liés à la LCC peuvent être inclus dans l'exemplification.

L'intégration



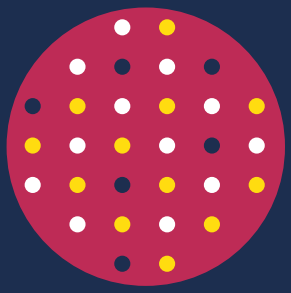
La seconde voie repérée est l'ajout d'activités pédagogiques qui visent l'acquisition de connaissances et de compétences propres à la LCC. Il peut s'agir d'activités périscolaires sur les campus, notamment des conférences, projections de films, débats, participations à des activités de la société civile ou implications au sein du processus d'écologisation d'un établissement.

Il peut par ailleurs s'agir d'activités curriculaires comme l'ajout de profils à certains programmes ou de cours optionnels. Par exemple, proposer un profil « Santé durable » dans le programme 180.A0 Soins infirmiers permettrait d'expliquer comment soigner les personnes vulnérables (jeunes enfants, femmes enceintes, personnes âgées, personnes ayant des maladies chroniques ou de la pharmacothérapie, etc.) qui vivent des conséquences physiques et psychologiques des aléas climatiques telles qu'un coup de chaleur, une insuffisance rénale aigüe due à la chaleur, des allergies au pollen, une exacerbation des maladies respiratoires ou cardiovasculaires, un stress posttraumatique lié aux urgences climatiques ou encore de l'écoanxiété. On pourrait également former les classes à la gestion des déchets biomédicaux et à l'implantation de pratiques durables en prévention des infections. Enfin, selon les assises de l'exercice professionnel concernant l'autonomie de la personne, les cours du profil pourraient viser l'accompagnement des individus qui souhaitent maintenir ou améliorer leurs habitudes de vie tout en respectant les limites planétaires.

L'intégration nécessite la collaboration et la concertation de l'équipe programme et peut exiger une redéfinition du profil de sortie. En contrepartie de ces efforts, les cours développés comprennent des cibles d'apprentissage liées à la LCC rendant l'évaluation possible, ce qui n'était pas le cas avec la voie de l'intégration. Cette voie permet également de renforcer le sentiment de capacité des personnes étudiantes face à une crise qui suscite un grand sentiment d'impuissance.

L'intégration peut émerger à l'initiative de quelques personnes professionnelles, enseignantes ou étudiantes. Des personnes ou organisations externes au cégep peuvent en outre être sollicitées : scientifiques, organisations environnementales, etc.

L'inclusion



La dernière voie vise la modification des cibles de formation ou d'apprentissage d'un cours ou d'un programme pour y inclure les éléments pertinents à la LCC. L'inclusion peut débuter dans un cours seulement. Pour favoriser l'apprentissage en profondeur et la transférabilité des connaissances et des compétences, l'inclusion à plusieurs cours est éventuellement requise. Le **tableau 2** répertorie quelques exemples (Climate Resources for Health Education, 2023).

Tableau 2 **Objectifs liés à la LCC inclus dans les disciplines de la santé et des services sociaux**

Discipline	Objectif initial	Exemples d'objectifs liés à la LCC	Exemples de contenus essentiels
Inhalothérapie	Enseigner, superviser et administrer des traitements aux personnes atteintes de troubles respiratoires chroniques ou aigus	Enseigner, superviser et administrer des traitements aux personnes atteintes de troubles respiratoires chroniques ou aigus lors d'une vague de chaleur, d'un pic de pollution ou de feux de forêt Favoriser les pratiques durables dans les soins apportés aux personnes atteintes de troubles respiratoires chroniques ou aigus	• Comprendre les associations entre la chaleur, les pics de pollution et l'exacerbation de troubles respiratoires chroniques ou aigus et leurs conséquences possibles (p. ex. : visites aux urgences, décès) • Enseigner les comportements adaptatifs (p. ex. : réduction des activités extérieures non nécessaires, d'autres sources de pollution intérieure) • Renforcer les suivis des patients asthmatiques pendant ces périodes • Relier les inhalateurs d'aérosols doseurs aux émissions de GES et connaitre les solutions de rechange
Travail social	Analyser les besoins et les ressources d'une famille Effectuer des interventions psychosociales	Analyser les besoins et ressources d'une famille à la suite d'une inondation Effectuer des interventions psychosociales à la suite d'un feu de forêt ou à l'occasion d'un anniversaire commémoratif	• Connaitre les ressources disponibles (p. ex. : financières, psychosociales, alimentaires, matérielles) pouvant faire suite à un évènement météorologique extrême • Expliquer comment les évènements météorologiques extrêmes peuvent amener le développement ou l'exacerbation de diverses problématiques (p. ex. : dépendance, violence conjugale, appauvrissement, perte d'autonomie)

Quelle voie choisir ?

Étant donné le peu de projets évalués, la revue narrative systématisée n'a pas permis de déterminer avec certitude quelle voie parmi ces trois approches est la plus efficace. En revanche, voici un aperçu des éléments à considérer associés à chacune d'entre elles.

Méthode		Avantages	Éléments à considérer
Exemplification		• Facilite une première démarche • Renforce une posture d'ouverture et de réflexivité • Rejoint des personnes étudiantes avec des degrés de sensibilisation/connaissances hétérogènes • Travaille le sens critique et l'analyse • Favorise une prise en compte des émotions grâce au lien formé dans le groupe-classe • N'exige pas d'expertise en science du climat ; l'expertise de sa pratique disciplinaire suffit	• Instrumentalise la crise climatique, sans nécessairement démontrer son importance propre • Demeure ponctuelle dans le parcours • Nécessite un plus grand recours à des méthodes pédagogiques contextualisées, authentiques ou expérientielles pour la transférabilité dans la pratique • Réduit les chances de pérennité si repose sur la volonté d'une seule personne enseignante • Limite l'évaluation des apprentissages spécifiques à la LCC
Intégration	périscolaire	• Favorise la collaboration interdisciplinaire, interne et externe à l'établissement • Ne s'appuie que sur quelques personnes volontaires : peu de sensibilisation à faire en amont • Offre une bonne visibilité à l'enjeu • Favorise la mobilisation étudiante • Soutient le développement de compétences transversales des personnes apprenantes participant à l'organisation	• Mobilise des personnes déjà sensibilisées et informées • A un effet non structurant sur la formation initiale • Peut nécessiter le soutien de l'établissement et des services à la vie étudiante • Nécessite des efforts de promotion et de communication • Tempère la transférabilité à la pratique professionnelle • Limite l'évaluation des apprentissages
	curriculaire	• Permet le développement d'une vision systémique et d'une capacité d'analyse • Favorise les capacités d'agir des personnes étudiantes • Soutient le développement de compétences transversales • Permet l'approfondissement des connaissances de base • Favorise une prise en compte des émotions grâce au lien formé dans le groupe-classe • Permet l'évaluation des apprentissages spécifiques à la LCC	• Mobilise souvent des personnes déjà sensibilisées et informées • A un effet peu structurant sur la formation initiale • Peut complexifier la logistique des horaires de cours • Requiert des efforts importants des équipes pédagogiques et de direction
Inclusion		• Rejoint l'ensemble des étudiants et étudiantes d'un programme • Permet l'apprentissage par les pairs avec les personnes étudiantes plus informées • Favorise l'apprentissage en spirale (répétitions de l'enjeu dans plusieurs cours ou sur plusieurs années) • Vise à établir des liens concrets avec la pratique • Démontre que la LCC nécessite des implications multiples dans la pratique (durabilité des pratiques, enseignement aux patients, leadeurship, etc.) • Permet d'intégrer l'enjeu sans dépendre de la révision des devis ministériels ou des référentiels de compétences • N'exige pas d'expertise en science du climat ; l'expertise de sa pratique disciplinaire suffit	• Exige de sensibiliser un grand nombre de personnes • Nécessite une réelle approche-programme et une bonne concertation de l'équipe-programme pour assurer la cohérence et la non-redondance des contenus • Présente le risque d'une vision unidisciplinaire et simplifiée de l'enjeu • Ne change pas les paradigmes et cadres conceptuels disciplinaires existants, mais s'y conforme • Ne permet pas la visibilité des efforts des équipes pédagogiques pour enseigner l'enjeu

Diverses réflexions permettent d'éclairer le choix de la ou des voies les plus adaptées à son contexte, à la vision de son établissement sur cet enjeu et à sa posture pédagogique (Bisaillon et Levesque, 2016). Voici quelques questionnements possibles :

- Doit-on former le plus de personnes possible ou développer une expertise étudiante ?
- Souhaite-t-on favoriser les discussions et les réflexions sur le sujet, ou influencer le développement de pratiques professionnelles adaptées ?
- Envisage-t-on de travailler en solo ou de manière concertée ?
- Quels sont les soutiens institutionnels disponibles : recherche, enseignement, communauté, opérations et vie sur le campus ? (Bisaillon et Levesque, 2016)
- Quels sont les alliés disponibles (équipes pédagogiques, enseignantes, etc.) ?
- Quels sont les partenaires potentiels ? Existe-t-il des milieux de stage ou de recherche ?
- Quel est le degré de mobilisation des associations étudiantes ? Quels sont leurs besoins ?

À l'échelle d'un établissement, ou même d'un programme, les trois voies peuvent s'implanter simultanément ou successivement. Certaines initiatives individuelles ont débuté par l'exemplification, amenant une équipe pédagogique à élaborer une programmation intégrée, facilitant ainsi l'inclusion de l'enjeu climatique dans plusieurs cours, grâce au soutien des conseillers et conseillères pédagogiques.

Quelques pistes de réflexion pour le développement de compétences en LCC

Traitement : aborder les changements climatiques de façon systémique et dynamique

Le développement d'une vision systémique et interdisciplinaire de l'enjeu est conseillé, notamment en touchant simultanément l'atténuation des émissions de GES et l'adaptation des pratiques professionnelles. Il est également recommandé de développer l'esprit critique des personnes étudiantes afin de leur permettre d'analyser les paradigmes ou cadres conceptuels existants (p. ex. : le modèle biomédical en santé, l'Anthropocène[2], la place de l'économie), ainsi que leurs impacts climatiques.

Contenus : agir localement et miser sur le concret et les acquis antérieurs

Bien que la LCC implique une concertation internationale, les articles suggéraient d'ancrer l'enseignement dans une perspective locale, pour affiner la compréhension des impacts et des solutions sur un territoire donné.

Le besoin d'une vision globale et systémique s'accompagne, selon les articles, de celui d'une traduction concrète des apprentissages de la LCC dans la pratique professionnelle. Les méthodes pédagogiques et activités d'apprentissage pertinentes à l'enjeu climatique et favorisant cette transférabilité sont déjà maitrisées par les équipes pédagogiques : étude de cas, apprentissage par scénario ou simulation, travail de groupe… Plusieurs recommandaient de s'appuyer sur les connaissances, attitudes et compétences existantes des personnes apprenantes et leur utilité tant pour la planète que pour la vie professionnelle.

Communication : sortir de la menace

Les changements climatiques sont souvent abordés sous l'angle de la menace. Pourtant, l'environnement naturel est un déterminant du bienêtre des populations et rend des services importants aux humains. Il convient ainsi d'en proposer une vision positive et de s'appuyer sur le principe de cobénéfice[3] (Holguera et Senn, 2021).

Il importe également d'aborder l'enjeu de manière à limiter les écoémotions négatives et à favoriser la mise en action. Dans la lignée de la pédagogie de l'espoir (Brouillette, 2010), on peut présenter des initiatives ou des réalisations positives vis-à-vis de l'enjeu climatique. Différents guides sont en développement sur la communication climatique, et il est possible de consulter des organisations de type Éco-motion.

[2] L'Anthropocène est une époque géologique qui se caractérise par l'avènement des humains comme principale force de changement sur Terre, surpassant les forces géophysiques.

[3] Le terme *co-bénéfice* décrit des interventions et mesures d'ordres structurel, communautaire ou individuel découlant de stratégies liées à la LCC, qui ont par ailleurs des bénéfices directs pour la santé, l'environnement, l'intégration sociale ou l'économie.

Conclusion

L'enseignement aux changements climatiques au sein des établissements collégiaux ouvre la voie à une diversité d'approches, chacune avec ses propres bénéfices et défis. Que ce soit par l'exemplification, l'intégration, l'inclusion ou une fusion de ces méthodes, il est crucial de comprendre pleinement les besoins et les réalités de chaque contexte éducatif avant de se lancer. Plutôt que de privilégier une approche standardisée, une transition graduelle et adaptée à chaque programme facilite le développement de compétences spécifiques à la LLC. En misant sur une réflexion collective et concertée, les membres du réseau collégial peuvent jouer un rôle déterminant dans la formation de citoyennes et citoyens conscients et outillés face aux enjeux climatiques. –

Mention de source : iStock/yuda lesmana

Références bibliographiques

Adam-Poupart, A. et collab. (2012). « Impacts des changements climatiques sur la santé et la sécurité des travailleurs », *Études et recherches R-733*, Institut de recherche Robert-Sauvé en santé et en sécurité du travail (IRSST).

Alvarez-Nieto, C. et collab. (2018). « Developing digital educational materials for nursing and sustainability: The results of an observational study », *Nurse education today*, vol. 60, p. 139-146.

Aronsson, J. et collab. (2020). « Student nurses exposed to sustainability education can challenge practice: A cohort study », *Nursing & Health Sciences*, vol. 22, nº 3, p. 803-811.

Bisaillon, V. et F. Levesque (2016). *Enseigner et participer au changement. Le développement durable au collégial*, Les cahiers de l'AQPC, Association québécoise de pédagogie collégiale.

Blanchard, O. A. et collab. (2023). « The Climate Change Conversation: Understanding Nationwide Medical Education Efforts », *Yale Journal of Biology and Medicine*, vol. 96, nº 2, p. 171-184.

Brouillette, V. (2010). « Comment parler d'avenir aux jeunes ? Pour une pédagogie de l'espoir… », *Vie pédagogique*, vol. 154 [En ligne].

Burch, H. et collab. (2022). « A planetary health–organ system map to integrate climate change and health content into medical curricula », *Medical Journal of Australia*, vol. 217, nº 9, p. 469-473.

Champagne St-Arnaud, V. et collab. (2023). *Baromètre de l'action climatique : Disposition des Québécoises et des Québécois envers les défis climatiques*, Groupe de recherche sur la communication marketing climatique, Université Laval.

CII (2018). *Le Conseil International des Infirmières appelle au renforcement du leadership infirmier contre les effets sanitaires du changement climatique*, ICN – International Council of Nurses.

Climate Resources for Health Education (2023). *Climate Resources for Health Education Implementation Guide*, 21 juillet.

Grose, J. et J. Richardson (2016). « Can a sustainability and health scenario provide a realistic challenge to student nurses and provoke changes in practice ? An evaluation of a training intervention », *Nursing & health sciences*, vol. 18, nº 2, p. 256-261.

Holguera, J. G. et N. Senn (2021). « Co-bénéfices santé-environnement et changement climatique : Concepts et implication pour l'alimentation, la mobilité et le contact avec la nature en pratique clinique », *La Presse Médicale Formation*, vol. 2, nº 6, p. 622-627.

Keating, S. A. et collab. (2022). « Integrating Climate Change in the Curriculum: Using Instructional Design Methods to Create an Educational Innovation for Nurse Practitioners in a Doctor of Nursing Practice Program », *Journal for Nurse Practitioners*, vol. 18, nº 4, p. 424-428.

Lespérance, J. D. et S.-A. Macdonald (2019). « La justice environnementale : Dans l'angle mort de la formation en travail social? », *Intervention*, vol. 150, p. 113-119.

Leung, W. S. et collab. (2022). « Implementing Environmental Sustainability Educational Intervention in Dental Hygiene Instruction », *Journal of dental hygiene: JDH*, vol. 96, nº 4, p. 57-64.

Nguyen, E. et collab. (2021). « Characterisation of an elective course on climate change for health professional students », *Pharmacy Education*, vol. 21, nº 1, p. 216-221.

OIIQ (2019). *Les impacts des changements climatiques sur la santé des populations et la pratique infirmière : Prise de position*, Ordre des infirmières et infirmiers du Québec.

OPIQ (2022). « Urgence climatique… plus tard, c'est trop tard ! », *L'Inhalo*, Ordre professionnel des inhalothérapeutes du Québec, vol. 39, nº 1, p. 9-33.

Orozco, T. et J. Roy (2017). *Changements climatiques : Quel est le rôle de la physiothérapie ?*, Université de Montréal.

Richardson J. et collab. (2017). « Developing awareness of sustainability in nursing and midwifery using a scenario-based approach : Evidence from a pre and post educational intervention study », *Nurse Education Today*, vol. 54, p. 51-55.

UNESCO- UNEVOC (2017). *Écologisation de l'enseignement et de la formation techniques et professionnels*, Guide pratique pour les institutions.



Mélanie Perroux, conseillère scientifique à l'INSPQ, est responsable de la programmation de formations concernant les changements climatiques et la santé. Auparavant directrice d'une chaire de recherche sur l'organisation du système de santé, elle connait bien les différents rôles professionnels en santé et services sociaux.

melanie.perroux@inspq.qc.ca



Hélène Gayraud est conseillère scientifique à l'INSPQ depuis novembre 2023, où elle porte divers projets de formation ou y contribue. C'est grâce à des études de deuxième cycle et dans le cadre de sa pratique professionnelle comme nutritionniste formatrice, conférencière et enseignante en éducation à la santé qu'elle a développé ses connaissances et compétences en pédagogie et en andragogie. Elle a également été conseillère pédagogique au collégial et responsable de la création d'un programme universitaire de baccalauréat en nutrition.

helene.gayraud@inspq.qc.ca



Geneviève Grenier cumule plus de 15 ans d'expérience en recherche et en transfert de connaissances. Elle détient une maitrise de la Faculté des arts et des sciences et un diplôme d'études supérieures de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal. En plus d'accompagner les équipes de l'INSPQ dans leurs projets de transfert des connaissances, elle s'intéresse à l'appropriation des connaissances et à leur évaluation.

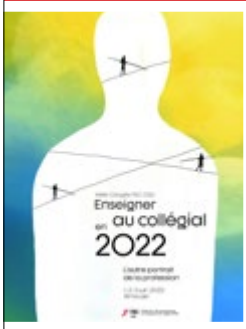
genevieve.grenier@inspq.qc.ca

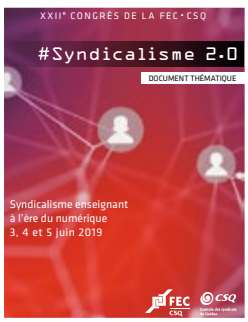


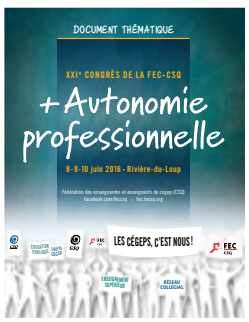
Mélanie Beaudoin, conseillère scientifique et coordonnatrice à l'INSPQ, travaille en environnement depuis près de 25 ans. Longtemps été experte de la question de la lutte contre les ilots de chaleur urbains et des bénéfices des espaces verts sur la santé, elle est maintenant responsable de l'action formation-santé et de l'action mobilisation-santé du Plan pour une économie verte.

melanie.beaudoin@inspq.qc.ca

Mon syndicat,
bien plus qu'une convention











FEC CSQ Fédération de l'enseignement collégial (CSQ)

fec.lacsq.org

Regard sur la transformation professionnelle du nouveau personnel enseignant

Entretien avec Isabelle Leclerc, Magali Plante, Émilie Chouinard et Félicia Roy-Giroux, membres du Département de Techniques de pharmacie du Cégep de Thetford

Propos recueillis par Lia Tarini, conseillère pédagogique au Cégep de Thetford



Chaque année, les établissements collégiaux accueillent de nouveaux visages enseignants, que ce soit dans le secteur préuniversitaire, les programmes techniques ou à la formation continue. Souvent issues d'horizons professionnels variés, ces personnes n'ont généralement pas de formation en pédagogie. Leur arrivée dans un collège marque alors le début d'une grande transformation. Leur identité professionnelle change, évolue ; ces personnes se métamorphosent et deviennent partie prenante du personnel enseignant. À l'automne 2021, Isabelle Leclerc, Magali Plante et Émilie Chouinard, professeures, ainsi que Félicia Roy-Giroux, technicienne en travaux pratiques (TTP), ont choisi de se lancer dans cette aventure en acceptant le défi de devenir l'équipe fondatrice du programme Techniques de pharmacie au Cégep de Thetford. J'ai souhaité m'entretenir avec ces femmes passionnées afin de mettre en lumière le parcours de développement professionnel traversé par ces nouvelles membres du réseau collégial ayant amorcé leur carrière dans une autre profession. Comment se passe le changement de posture professionnelle ? À quels défis font-elles face ? Comment pouvons-nous mieux les accompagner dans leur transformation professionnelle ?

Mention de source : iStock/KrulUA

Faire le saut en enseignement

Qu'est-ce qui peut bien motiver des professionnelles de la santé, déjà solidement établies dans leur milieu, à faire un virage aussi significatif dans leur trajectoire professionnelle ? L'aspect communicationnel et l'enseignement aux patients et patientes occupent une place importante dans le travail des pharmaciennes en plus d'être un volet qu'elles apprécient particulièrement. Ce désir d'accompagnement et de transmission des connaissances était donc déjà bien présent. « J'ai toujours aimé enseigner, mais dans le contexte de la pharmacie. J'ai éprouvé un grand plaisir à accueillir des stagiaires. Je m'étais même déjà informée pour enseigner au DEP. J'avais toujours eu ça derrière la tête, d'un jour, enseigner, mais je n'aurais jamais pensé que l'enseignement prendrait toute la place », raconte Magali qui est aujourd'hui professeure à temps plein en Techniques de pharmacie. Pour Isabelle, c'est l'attrait de la nouveauté qui l'a dirigée vers l'enseignement. « C'est pour les défis. J'ai eu l'occasion de joindre l'équipe pour l'élaboration du programme et l'aménagement des locaux. C'est surtout cet aspect qui m'intéressait, puisque j'avais déjà fait une démarche similaire à ma pharmacie, explique la professeure. C'est aussi pour faire évoluer la profession, étant donné qu'il s'agit d'une nouvelle catégorie d'emplois. Je souhaitais apporter quelque chose, ma petite touche particulière dans ce programme, pour les futurs techniciens et la profession. Pour transmettre savoirs et passion. »

Lorsque l'on regarde le monde de l'enseignement collégial de l'extérieur, il est souvent facile d'idéaliser ce travail puisque seulement certains aspects du métier (longues vacances d'été, autonomie professionnelle, peu d'heures de cours à l'horaire) sont perceptibles par les gens évoluant hors de ce milieu. Cependant, les nouvelles professeures ont rapidement constaté que la charge de travail était beaucoup plus exigeante que ce qu'elles avaient envisagé. Unanimement, elles affirment que plusieurs facettes du métier sont méconnues et occupent une place importante dans l'horaire. La préparation et la prestation de cours ne sont que la pointe de l'iceberg de tout ce que représente la tâche du personnel enseignant. Ça a été une grande surprise pour elles. « Les heures que j'enseigne, ce n'est rien par rapport à tout ce qu'il y a autour pour en venir à ça », s'exclame Émilie. Il est difficile pour une nouvelle venue de comprendre pleinement ce que cela implique de préparer un cours, de l'enseigner, de concevoir les évaluations, d'encadrer les étudiants et étudiantes, de participer à la vie départementale, etc. Il convient de rappeler que le nouveau personnel enseignant doit souvent s'approprier des contenus propres à son domaine avec lesquels il est parfois moins familier. « Je n'aurais jamais pensé que c'était aussi exigeant, admet Magali. Et je ne dis pas du tout ça au sens négatif. Je me disais : "Je connais mon métier, je vais être capable !" Mais attention, il y a plein de facettes qu'on ne peut pas connaitre. Dans notre cas, je pense au fonctionnement du milieu hospitalier, qui est totalement nouveau pour nous qui sommes pharmaciennes communautaires. »

Un défi supplémentaire attendait ces professeures en Techniques de pharmacie : concevoir un nouveau programme de formation tout en exerçant en tant que pharmaciennes. Ce double emploi, bien qu'il permette de rester à l'affut des nouveautés du milieu pharmaceutique, ajoute certainement à la charge de travail. De plus, à leur arrivée dans le programme, les recrues n'ont pu bénéficier de l'expertise de collègues plus expérimentés et ont dû élaborer leur enseignement à partir d'une page blanche. « On travaille sur un métier qui n'existe pas encore, nous devons défricher le terrain, faire connaitre le rôle des techniciens dans ce milieu », lance Émilie.

Une autre réalité à laquelle les nouvelles professeures ont dû s'adapter est celle de travailler pour un organisme public, alors qu'elles étaient actives dans le secteur des pharmacies privées. Confrontées à des différences notables en ce qui a trait au fonctionnement administratif, aux politiques en place et au contexte syndical, elles ont dû faire face à un changement de dynamique et s'adapter rapidement. Les pharmaciennes et pharmaciens, comme la majorité des professionnels sur le marché du travail, sont très autonomes dans leur pratique et ont un pouvoir décisionnel important. Dans le milieu collégial, bien que l'autonomie du personnel enseignant soit grande, principalement sur le plan pédagogique, d'autres paliers décisionnels sont en place, notamment pour le fonctionnement administratif. « Le cégep, c'est un milieu public. Y prendre une décision peut relever de plusieurs instances, ça peut être long pour faire tourner le bateau, souligne Isabelle. Il y a aussi le côté syndical qui est une inconnue pour nous. Sans compter tout le vocabulaire associé au milieu collégial à s'approprier. » Les nouvelles professeures ont bien vite réalisé qu'il n'est pas possible d'acheter une boite de mouchoirs au cégep aussi facilement qu'à la pharmacie !

Les défis pédagogiques et les nouveaux apprentissages

Quels principaux défis les nouvelles professeures ont-elles dû relever à leur arrivée au cégep ? Toutes mentionnent que leur plus grand défi résidait dans leur manque de connaissances en pédagogie et en didactique. Malgré leur expertise dans le domaine de la pharmacie, elles ont été confrontées à la difficulté de faire des choix. Quels sont les contenus essentiels à enseigner ? Comment équilibrer l'enthousiasme de vouloir tout enseigner sans surcharger les cours ? Comment s'y prendre pour planifier un cours et évaluer les apprentissages ? En tant que premières professeures de ce programme, elles n'ont pas eu accès à du matériel préexistant, habituellement fourni par des collègues plus expérimentés, une ressource précieuse pour les membres du personnel enseignant embauchés depuis peu.

L'une des principales leçons tirées par les nouvelles professeures concerne la structure et le fonctionnement du milieu collégial. En début de carrière, il est particulièrement difficile d'avoir une vision globale du programme dans lequel elle enseigne et de bien comprendre l'approche-programme ainsi que l'évolution des apprentissages des étudiants et étudiantes au fil des sessions. S'approprier le vocabulaire spécifique d'un nouveau milieu représente un défi de taille, mais qui, une fois surmonté, permet à la personne enseignante fraichement en poste d'avoir une connaissance approfondie du programme, contribuant ainsi à transformer un professeur novice en *praticien réflexif*. « Grille de cours, plan-cadre, plan de cours, plan de leçon, nommez-les, maintenant, je suis à l'aise avec tout ça! », se réjouit Magali. « Le devis ministériel, on le connait sur le bout des doigts », renchérit Émilie en riant.

Pour Félicia, le passage du rôle d'assistante technique en pharmacie (ATP) à celui de TTP a demandé une grande polyvalence. En plus de devoir s'approprier les contenus des différents cours de chaque membre du corps professoral afin de les soutenir dans les laboratoires, elle a su développer des aptitudes de gestion (budget pour le matériel, inventaire, etc.) et d'organisation du travail, des aspects moins présents dans sa tâche d'ATP. « Des défis, j'en ai eu beaucoup! Le premier a été de devoir gérer un budget ; je n'avais jamais fait ça auparavant, raconte Félicia. Ensuite, ayant quitté le milieu hospitalier depuis sept ans, il a fallu que je me réapproprie toutes les notions que j'avais oubliées. Ça a été un de mes défis de me remettre à jour, de retravailler mes compétences. » Comme technicienne, elle assure un rôle important auprès du personnel enseignant du programme, notamment grâce à sa connaissance de l'ensemble des cours. « Un autre enjeu, mentionne-t-elle, est d'aider mes collègues de travail, d'être en soutien. Il a fallu que j'assiste à tous les cours pour me représenter la continuité du programme et ainsi bien les accompagner. »

En plus des aspects pédagogiques à considérer, toutes reconnaissent l'importance pour chaque nouvelle personne enseignante de découvrir qui elle est comme professeure par rapport à qui elle est comme professionnelle de son milieu. Par exemple, dans le domaine de la santé, une rigueur est de mise afin de s'assurer de ne laisser passer aucune erreur, par risque pour le patient. En enseignement, la place de l'erreur est toute autre. Elle est tout à fait normale et peut très bien être utilisée au bénéfice de l'apprentissage des étudiants et étudiantes. La perception de l'erreur chez ces professeures inexpérimentées s'est donc transformée au fil des ans. Elles conçoivent maintenant la rigueur professionnelle d'une manière bien différente. « En étant pharmacienne, tu n'as pas le droit de faire des erreurs, souligne Émilie. En enseignement, c'est correct. Les erreurs font partie du processus d'apprentissage, mais ça m'a pris un certain temps à le réaliser. » Selon ces femmes, il ne faut donc pas hésiter à se renseigner, à explorer et à expérimenter pleinement les diverses facettes du métier d'enseignant. C'est ainsi que l'on se transforme et que l'on embrasse cette nouvelle identité professionnelle.

À la rencontre de la population étudiante

Malgré leur attachement envers leurs étudiants et étudiantes, les professeures soulignent avoir fait de nombreux apprentissages au sujet de la population étudiante au collégial. Les professionnels et professionnelles qui se lancent dans l'enseignement sont souvent des personnes qui aimaient l'école et qui réussissaient plutôt bien, surtout dans des domaines comme la santé, où les programmes universitaires sont contingentés. Plusieurs d'entre elles sont également passées par une formation préuniversitaire. En revanche, la diversité de la population étudiante du secteur technique est plus prononcée. Les caractéristiques et besoins des étudiants et étudiantes, qu'il s'agisse de leur niveau de maturité, de leur gestion du stress et de l'anxiété, ou de leur intérêt pour les études ou la

profession, sont aussi variés que les membres d'une classe. Cette population évolue au fil du temps et diffère de celle rencontrée par les professeures lors de leurs dernières années d'études universitaires. « On a appris avec des PowerPoint, on a appris avec un ancien modèle, évoque Isabelle. Lorsqu'on enseigne au cégep, il faut se transformer, il faut aider les étudiants à être autonomes dans l'apprentissage, il faut utiliser toutes sortes de méthodes particulières pour qu'ils apprennent par eux-mêmes. Tout ça, aussi, c'est déstabilisant. » La patience, l'empathie et la créativité sont assurément des clés pour s'adapter à la population hétérogène constituant leur classe.

L'insertion professionnelle

À leur arrivée en poste, les nouveaux membres du personnel enseignant bénéficient d'un encadrement de la part de conseillers et conseillères pédagogiques (CP) du cégep. Cette assistance s'est avérée d'une importance capitale non seulement pour Isabelle, Émilie et Magali, mais aussi pour Félicia qui a été la première à occuper le rôle de TTP dans ce programme. Pour quiconque issu du milieu du travail, être accompagné par une personne spécialiste de la pédagogie facilite grandement la transition professionnelle. En effet, le ou la CP travaille à partir des forces de chaque nouvelle personne enseignante pour l'aider à trouver sa propre couleur et à apprendre son nouveau métier.

La présence d'une cohésion au sein de l'équipe départementale constitue aussi un facteur facilitant l'insertion professionnelle des nouvelles personnes enseignantes. Cette cohésion permet le partage de connaissances propres au programme, mais aussi le partage d'expériences pédagogiques enrichissantes. Dans le cas du programme Techniques de pharmacie, les nouvelles venues ont pu bénéficier de l'aide de collègues enseignant des disciplines contributives au programme quant à l'apprentissage de leur métier. En plaçant les étudiants et étudiantes au centre de leurs préoccupations, tout comme la clientèle était déjà au centre des décisions des pharmaciennes, les professeures ont pu s'entraider pour mettre sur pied un programme cohérent et répondant aux exigences d'une profession naissante : technicien ou technicienne de pharmacie. « On a beaucoup appris toute la *gang* ensemble. Je ne suis pas la même personne que j'étais il y a trois ans », lance Félicia. Ces femmes espèrent même étendre cette collaboration avec les membres du personnel enseignant des autres cégeps offrant le programme, toujours dans l'intérêt des étudiants et étudiantes.

Malgré les nombreux apprentissages réalisés ces trois dernières années, l'équipe enseignante souligne l'importance du développement professionnel continu pour le corps professoral. Ses membres sont d'avis que la formation continue, tant disciplinaire que pédagogique, est indispensable. Pour une personne professionnelle de la santé arrivant du marché du travail, cette approche est tout à fait naturelle, car il est essentiel de rester à l'affut des nouveautés et de se renouveler. Elles se disent d'ailleurs privilégiées de bénéficier de divers moyens de formation, tels que l'AQPC, le réseau Performa et les communautés de pratique en place dans le réseau collégial. « Il est stimulant d'arriver dans une nouvelle profession, un nouveau milieu, et d'avoir accès à tout cela », affirme Isabelle. Elle mentionne aussi l'importance de garder contact avec le marché du travail dans le but d'être à jour plus facilement. « Lorsque je retourne en pharmacie, souligne Magali, je m'assure de ne pas perdre mes acquis. » Même son de cloche du côté de Félicia. « Si je ne travaillais pas comme remplaçante en pharmacie, je ne connaitrais pas les nouveautés. » Cela explique en partie pourquoi il n'est pas rare de voir une nouvelle personne enseignante choisir de conserver aussi son emploi d'origine.

La transformation

Comme CP, j'ai le privilège de travailler avec de nombreux professeurs et professeures de divers programmes. Je suis aux premières loges pour constater les multiples apprentissages réalisés par les membres du personnel enseignant, mais surtout la transformation professionnelle qui s'opère alors qu'ils « deviennent » professeurs. À ses débuts en enseignement, un professeur est souvent axé sur le contenu à enseigner. Comme le mentionnent Lapointe et Doucet (2023), les membres du personnel enseignant « s'appuient [...], dans la plupart des cas, sur leurs expériences personnelles de formation qui proviennent principalement du paradigme de l'enseignement, axé sur le professeur, plutôt que sur l'étudiant » (p. 45). Les modèles d'enseignement universitaire, souvent plus traditionnels, ne sont pas toujours les plus appropriés pour les étudiants et étudiantes du secteur technique au collégial.

Ces trois dernières années, j'ai pu voir ces nouvelles professeures laisser davantage de place au partage de leur vécu professionnel dans les cours, au grand bénéfice (et plaisir) des étudiants et étudiante. Au fil du temps, la relation patient-pharmacienne a évolué vers

une relation pédagogique et permet la création de liens affectifs plus forts avec les personnes étudiantes. Isabelle, la coordonnatrice du programme, souligne à quel point les professeures prennent plaisir à les connaitre davantage, à les voir évoluer et à les voir apprendre leur nouveau métier. « On est super fières de voir leur progression, comment elles évoluent dans tous leurs cours. On est fières de voir ce qu'elles sont maintenant capables de faire. On se dit qu'on a peut-être un petit grain de réussite là-dedans ! » À l'approche de la diplomation, le quatuor de pédagogues appréhende même le moment de leur départ, tellement des liens forts se sont créés avec les membres de cette première cohorte du nouveau programme.

Des conseils à prodiguer

Quels conseils ces nouvelles professeures donneraient-elles à des personnes professionnelles envisageant de se lancer dans la belle aventure de l'enseignement collégial ? D'emblée, Émilie lance : « Il ne faut pas tenir pour acquis que, lorsqu'on connait quelque chose, il est possible de l'enseigner facilement ! » Un point de vue qui fait l'unanimité. Enseigner est un métier qui requiert un apprentissage, tout comme celui qu'un professionnel a dû effectuer pour devenir expert de son domaine. Il importe de s'investir pour bien comprendre la structure collégiale et ne pas hésiter à demander de l'aide aux CP ou à des collègues enseignants. C'est de cette façon – et avec une bonne dose d'autocritique – que l'on se transforme et que l'on peut adopter la bonne posture comme professeur. « Il faut rester curieux et ouvert aux nouvelles technologies et aux nouvelles pratiques, ajoute Isabelle, tant dans son domaine de formation qu'en pédagogie. » Il ne faut surtout pas craindre d'essayer, de se tromper et de s'adapter. Devenir professeur, c'est apprendre, désapprendre et réapprendre, disait le sociologue Alvin Toffler en 1970. Isabelle parle également d'un conseil reçu d'une chargée de cours Performa : « *KISS – Keep it simple* ! » Elle le garde en tête lorsqu'elle prépare un nouveau cours.

Lorsqu'on leur demande ce qui rend leur métier de professeure au collégial si merveilleux, la réponse est unanime et spontanée : « les étudiants ! » Le lien et la relation qu'une personne enseignante développe avec ses étudiants et étudiantes par la transmission de connaissances sont privilégiés. « Le fait de savoir que le bagage de connaissances qu'on a acquis va servir à quelqu'un d'autre, ça, pour moi, c'est magique », affirme Magali. « Il est gratifiant de savoir que notre expertise sera utile pour quelqu'un, que l'on peut faire avancer les choses », renchérit Isabelle. Nombreux sont ceux et celles qui choisissent un métier dans le but d'apporter leur contribution ou de changer les choses. Le passage à l'enseignement collégial leur ouvre cette voie, en participant à la transformation du monde de demain et en formant les prochaines générations. ▬

L'arrivée des techniciennes et techniciens en pharmacie, une transformation du milieu collégial et du marché du travail

Le mois de mai 2024 sera marqué par l'arrivée des premiers finissants et finissantes du programme Techniques de pharmacie, une transformation importante pour le milieu du travail. Ces personnes diplômées seront les premiers techniciens et techniciennes en pharmacie à entrer dans les équipes de travail jusqu'à présent constituées d'ATP ainsi que de pharmaciennes et pharmaciens. L'Ordre des pharmaciens du Québec a entrepris de nombreuses démarches au cours des 20 dernières années en vue de la création d'un tel programme collégial qui a vu le jour en 2020-2021 dans 10 cégeps (maintenant 11) à travers le Québec. C'est à ce moment que des pharmaciennes et pharmaciens ainsi que des ATP d'expérience ont choisi de se tourner vers l'enseignement collégial. Ces figures pionnières jouent un rôle de premier plan dans la promotion du statut de technicien et technicienne en pharmacie, qui se précisera encore davantage dans les milieux communautaires et hospitaliers ces prochaines années.

Référence bibliographique

Lapointe, K. et C. Doucet (2023). « Réussir son entrée dans le réseau collégial. Un programme qui redéfinit l'insertion professionnelle », *Pédagogie collégiale*, vol. 37, n° 1, automne, p. 44-49.



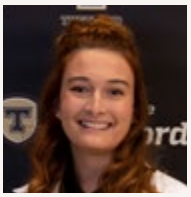
Isabelle Leclerc est diplômée du baccalauréat en pharmacie de l'Université Laval en 2009 et a été pharmacienne propriétaire durant sept ans. Elle est aujourd'hui professeure et coordonnatrice du programme Techniques de pharmacie au Cégep de Thetford. En plus de son amour pour la pédagogie, elle parcourt encore le Québec à titre de pharmacienne remplaçante et de consultante.



Magali Plante, diplômée du baccalauréat en pharmacie de l'Université Laval en 2001 et pharmacienne propriétaire de 2009 à 2023, s'est découvert une nouvelle passion pour l'enseignement. Elle est maintenant professeure à temps plein pour le programme Techniques de pharmacie au Cégep de Thetford.



Émilie Chouinard est diplômée du doctorat de 1er cycle en pharmacie de l'Université Laval en 2020 et du microprogramme de 2e cycle de formation initiale en enseignement au collégial (MIFIEC). Elle a sauté à pieds joints dans l'enseignement rapidement après avoir entrepris son travail de pharmacienne.



Félicia Roy-Giroux est diplômée en tant qu'assistante technique en pharmacie (ATP) et a occupé un poste d'ATP à temps plein pendant cinq ans avant de se lancer dans l'aventure du programme Techniques de pharmacie à titre de technicienne en travaux pratiques. Elle garde encore un pied dans le milieu de la pharmacie communautaire en y travaillant à temps partiel.



Lia Tarini détient une maitrise en enseignement collégial de l'Université de Sherbrooke et travaille comme conseillère pédagogique au Cégep de Thetford depuis 2019. Auparavant, elle y a enseigné la biologie pendant près de 15 ans, principalement en Soins infirmiers. En 2020, elle a participé à la mise sur pied du nouveau programme collégial Techniques de pharmacie. Elle a reçu la Mention d'honneur de l'AQPC en 2012, pour la qualité de son travail et sa contribution locale à l'évolution de l'enseignement.

ltarini@cegepthetford.qc.ca



Vers une confiance en mouvement

Comment rehausser le sentiment d'efficacité personnelle des filles dans les cours d'éducation physique ?

Audrey Caplette Charette



Mention de source : iStock/Agus Supriyatna

Les experts sonnent l'alarme : les jeunes ne sont pas assez actifs. Les étudiants et étudiantes du collégial, en particulier les jeunes femmes, ne font pas exception. Une étude révèle que 79 % des cégépiennes n'atteignent pas les recommandations de l'Organisation mondiale de la santé fixées à 150 minutes d'activités physiques par semaine. En outre, 41 % d'entre elles seraient actives moins de 10 minutes par semaine, donc considérées comme sédentaires (Leriche et collab., 2015). Comment les encourager à bouger davantage ? Quelles mesures adopter dans les cours d'éducation physique et à la santé (EPS) pour stimuler leur engagement face à la pratique d'activités physiques et ainsi lutter contre ce problème de santé publique ? Une recherche menée au collégial met en lumière les suggestions des cégépiennes quant aux pratiques enseignantes susceptibles de renforcer le développement de leur sentiment d'efficacité personnelle (SEP). Implémenter leurs suggestions pourrait s'avérer une voie d'amélioration prometteuse.

Au Québec, seulement 33 % des filles de niveau secondaire se perçoivent compétentes en EPS contre 77 % des garçons (Robitaille, 2019). Toujours au Québec, seules des adolescentes affirment que leurs préférences d'activités physiques ne sont pas prises en compte à l'école, ce qui nuit à leur intérêt en EPS (Dubuc et collab., 2021). Robitaille (2019) note qu'au secondaire, les cours d'EPS proposent davantage de sports collectifs, activités perçues moins intéressantes par les filles.

Selon Davison et collab. (2010), les caractéristiques typées masculines associées aux activités sportives traditionnelles s'opposent aux valeurs féminines. Puisque, dans ce contexte singulier, le genre féminin entre en conflit avec la pratique d'activités physiques, les jeunes femmes investissent peu de temps dans le développement de leurs compétences. Un cercle vicieux s'enclenche. Moins elles pratiquent d'activités physiques, moins elles se sentent compétentes. Moins elles se sentent compétentes, moins elles pratiquent d'activités physiques. Ainsi, à la suite de leur parcours au secondaire, la perception des jeunes femmes de leurs compétences en EPS est à la baisse. Comme membre du corps professoral au collégial, on peut certainement se demander comment inverser cette tendance et les encourager à bouger davantage.

Le contexte de l'étude

Il apparait que le développement du SEP peut avoir une incidence sur l'engagement à la pratique d'activités physiques (Lecomte, 2004). En peu de mots, le SEP fait référence aux compétences perçues d'une personne étudiante relativement à un domaine d'activité donné. Par exemple, une personne ayant une perception positive de ses compétences est plus outillée à faire face aux obstacles menant à l'adoption d'un comportement. En contrepartie, une personne ayant un faible SEP tend à abandonner ledit comportement lorsque des obstacles surviennent (Bandura, 2007 ; Godin, 2012). Alors que les cégépiennes se sentent « moins bonnes » en EPS que leurs confrères du collégial (Chiasson, 2005), l'augmentation de leur SEP apparait comme une voie probante pour soutenir l'adoption et le maintien de comportements liés à la santé (Godin, 2012).

Le point de vue des cégépiennes

Suivant ce raisonnement, une recherche menée dans le cadre d'un mémoire de maitrise[1] s'est intéressée à la perception des cégépiennes quant au construit du SEP en EPS. Trente-huit étudiantes de niveau collégial de la région métropolitaine de Montréal, âgées de 18 à 28 ans, avaient alors participé à l'étude qui cherchait spécifiquement à cerner leur point de vue quant aux comportements que les membres du personnel enseignant en EPS auraient avantage à adopter pour augmenter leur SEP.

Les points de vue des participantes (n=38) ont été recueillis lors de rencontres menées selon la technique du groupe nominal (Delbecq et Van de Ven, 1971). Cette méthode de collecte de données permettait à chaque participante de sélectionner des idées qu'elle pouvait ordonner selon l'importance qu'elle y accordait. Les participantes ont accordé une grande importance à trois grands thèmes, auxquels nous nous intéressons dans cet article, soit : 1) la planification des cours basée sur les gouts des cégépiennes, 2) la réalisation des cours dans un climat agréable et 3) l'évaluation fondée sur des critères adaptés au niveau d'habiletés techniques des cégépiennes. Précisons que les propos des cégépiennes sont issus de leurs perceptions, et que ces dernières ne reflètent pas toujours la réalité ou les intentions des membres du personnel enseignant d'EPS. Notons également que certaines recommandations formulées peuvent tout aussi bien s'appliquer aux garçons suivant des cours d'EPS. Soulignons enfin que plusieurs pistes d'intervention sont susceptibles de susciter la réflexion chez le personnel enseignant de toutes disciplines, notamment celles typées masculines dont les sciences et les mathématiques.

[1] Pour en savoir plus sur le mémoire ayant conduit à la rédaction de cet article, consulter Caplette Charette, 2014.

La planification des cours

Les témoignages des participantes mettent en lumière les pratiques enseignantes liées à la planification des cours d'EPS permettant d'augmenter le SEP des cégépiennes. Ces pratiques comprennent l'adaptation de l'offre de cours aux gouts des cégépiennes, la prise en considération de leurs gouts dans la planification des activités et la planification de certaines activités séparées pour les étudiantes et étudiants lors des cours d'EPS. Examinons plus en détail ces propositions.

Adapter l'offre de cours aux gouts des cégépiennes

Pour une majorité, les participantes suggèrent que l'offre de cours propose une plus grande variété d'activités physiques, individuelles et coopératives. Qui plus est, une forte proportion des participantes a souligné l'importance d'obtenir leur premier choix de cours, car il respecte leurs gouts et leur niveau de compétence. Il apparait que le non-respect de ce premier choix de cours est vu comme un obstacle au développement du SEP chez la population à l'étude. Bien que certaines limites d'ordre logistique influencent l'offre de cours des différents départements d'EPS, ces résultats portent à réfléchir sur les possibilités de la diversifier davantage. Or, pour chaque ensemble de cours, il pourrait être intéressant de s'interroger sur ce qui est proposé selon le point de vue des cégépiennes. Les activités physiques offertes suscitent-elles leur intérêt ? Le choix de cours est-il assez varié ? Bien que l'offre de cours doive être développée en tenant compte des installations disponibles, des intérêts et des compétences du personnel enseignant d'EPS, est-ce possible de la renouveler pour qu'elle réponde aux besoins tant des étudiants que des étudiantes ?

Penser aux cégépiennes lors de la planification des activités

Les participantes, du moins la plupart, suggèrent que la personne enseignante planifie des activités selon les gouts des cégépiennes. Ces mêmes participantes proposent d'impliquer les cégépiennes dans la planification des activités du cours pour soutenir le développement de leur SEP. Cette implication pourrait être faite à divers niveaux. Par exemple, un cours multisports est propice à un remaniement de la planification en début de session en établissant une liste de propositions afin d'intégrer les choix d'activités des cégépiennes. Ou encore, en natation, un professeur pourrait octroyer une liberté de choix quant aux styles de nage en encourageant les cégépiennes à choisir ceux qu'elles préfèrent pour parfaire leurs habiletés. Ainsi, les cégépiennes ont le loisir de choisir des activités qui répondent à leurs besoins, ce qu'elles apprécient.

Prévoir des activités séparées

Certaines participantes ont aussi mentionné vouloir des cours réservés aux filles, option qui est déjà offerte dans divers cégeps, mais la majorité des participantes souhaitent des cours mixtes dans lesquels la personne enseignante prévoit des occasions où les garçons travaillent séparément des filles. Les participantes nuancent leurs propos en suggérant une séparation occasionnelle, notamment lors d'activités d'apprentissage afin qu'elles puissent optimiser leurs habiletés ou lors de situations de jeu. D'après les participantes interrogées, en situation de jeu, les garçons sont souvent plus habiles que les filles et ils leur donnent peu d'occasions de s'exécuter. Lors des sports d'équipe, les participantes soulèvent que les cégépiens leur font peu de passes, car l'importance de marquer des points semble primer sur l'égalité des chances de participer. En contrepartie, d'après les participantes, la mixité pourrait être maintenue lorsque les différences de niveau d'habileté n'empêchent pas les filles de progresser. Ainsi, une différence de calibre peut être mal perçue par les filles, alors même que la comparaison de leurs compétences avec celles des garçons a de bonnes chances de les décourager à persévérer dans le perfectionnement de leurs habiletés techniques. De plus, les participantes indiquent que, pour certaines cégépiennes, l'interaction avec des personnes qui possèdent de meilleures habiletés techniques stimule leur persévérance, ce qui permet de consolider le développement du SEP.

La réalisation des cours

En ce qui concerne les activités d'enseignement et d'apprentissage, une majorité des participantes interviewées proposent que la personne enseignante favorise le perfectionnement des habiletés techniques des cégépiennes, respecte leurs limites, assure un climat plaisant et donne des rétroactions constructives. Voyons comment ces idées étudiantes pourraient s'incarner dans les cours.

Favoriser le perfectionnement des habiletés techniques des cégépiennes

Les participantes indiquent que la personne enseignante devrait assurer le perfectionnement des habiletés techniques en permettant aux cégépiennes d'améliorer leurs points

faibles. Par exemple, elles souhaitent avoir l'occasion de perfectionner leurs habiletés pour ensuite les utiliser en situation de jeu. Selon les participantes, ce type d'activités d'apprentissage contribue au développement du SEP des cégépiennes, car elles peuvent vivre des expériences de réussite.

Respecter les limites des cégépiennes

Une forte majorité de participantes accorde de l'importance au respect des limites des cégépiennes en lien avec leur état physiologique et leur condition physique. Pour les participantes, l'état physiologique correspond aux contraintes physiques telles que leurs menstruations ou la fatigue perçue. D'après Bandura (2007), lorsque des perceptions négatives sont associées à la pratique d'une activité donnée, cela nuit au développement du SEP. À contrario, les émotions positives vécues lors de la pratique d'une activité tel le plaisir consolident le SEP. En ce sens, elles proposent que la personne enseignante adapte certains paramètres de l'activité comme l'intensité afin de respecter leurs limites et de faire preuve de compréhension.

Assurer un climat plaisant

Les participantes affirment qu'un climat plaisant où la personne enseignante privilégie une interaction agréable avec elles et met l'accent sur la coopération plutôt que la compétition est souhaitable. Elles soulignent que la coopération favorise l'acquisition d'habiletés techniques et le plaisir ressenti. Par exemple, lors d'un cours de musculation, les cégépiennes pourraient se regrouper en dyades pour effectuer un circuit d'entrainement et corriger l'exécution des exercices entre elles. L'enseignement par les pairs contribue ici au développement du SEP tout en favorisant l'acquisition d'habiletés techniques.

Fournir des rétroactions constructives

La qualité de la communication et les mots choisis par la personne enseignante influencent le développement du SEP des cégépiennes. Les participantes notent que les rétroactions techniques et personnalisées améliorent leur SEP. Au badminton, des rétroactions techniques explicites sur le dégagement en fond de terrain, par exemple, permettent aux cégépiennes de s'améliorer. Elles ont alors une idée précise de la dimension sur laquelle travailler pour progresser. Par ailleurs, les participantes soutiennent que la personne enseignante devrait remarquer les efforts fournis. Cela permettrait aux cégépiennes qui vivent peu de progrès d'être soutenues dans leurs apprentissages. Enfin, lors des entrevues, les participantes affirment qu'une personne enseignante qui utilise leur prénom renforce encore davantage la qualité de la communication, ce qui contribue au développement de leur SEP.

L'évaluation des apprentissages

En ce qui a trait à l'évaluation des apprentissages, la majorité des participantes suggèrent que la personne enseignante évalue la progression des cégépiennes. Elles soulignent qu'une telle approche de l'évaluation devrait être adaptée au niveau de la condition physique des cégépiennes, leur permettre de participer activement à l'évaluation de leurs propres apprentissages et être réalisée dans un contexte personnalisé.

Mettre l'accent sur la progression

Selon les résultats de l'étude, les participantes souhaitent que la personne enseignante évalue la progression des cégépiennes basée sur des contenus variés et des critères différenciés selon leur niveau de condition physique et d'habileté. Par exemple, lors d'un cours de volleyball, les étudiantes pourraient être invitées à choisir le coup sur lequel elles seront évaluées. Elles pourraient faire un choix en fonction de leur préférence et niveau d'expertise. En outre, le contenu d'évaluation pourrait porter sur divers aspects, dont la maitrise de la technique, la progression et les objectifs personnels afin d'observer le cheminement des cégépiennes dans son ensemble.

Les participantes ajoutent que le personnel enseignant devrait proscrire les tests physiques normalisés pour évaluer la condition physique au début et à la fin de la session, car ces tests sont associés à des catégories de performance telles que « très faible », « faible », « moyen » ou « élevé ». Ainsi, l'évaluation de la condition physique des cégépiennes pourrait être effectuée par des « défis » plutôt que des épreuves standardisées. Par exemple, l'un des défis pourrait être de faire le plus grand nombre de redressements assis en une minute. Puisqu'il n'y a pas de catégories de performance associées aux résultats, cette forme d'évaluation serait orientée sur la progression plutôt que sur la performance et l'adhésion à une norme. Notons que les tests physiques normalisés sont très utiles pour mesurer une population et établir des différences au point de vue de la condition physique pour des cohortes entières ou selon les années afin de faire un suivi populationnel. Cependant, l'utilisation de catégories pour l'évaluation individuelle s'avère moins adéquate, car un certain pourcentage de la population étudiante se situe dans la partie inférieure de l'échelle. Puisque ces catégories normalisées sont établies d'après une grande population, il y a toujours une proportion de la population étudiante qui se retrouve dans des catégories dites « faible », voire « très faible », ce qui affecte à la baisse le développement du SEP. Pourtant, lorsqu'on limite l'analyse aux résultats bruts, sans les catégories normalisées, ces « défis » sont d'excellentes mesures de la progression de la condition physique qui soutiennent le développement du SEP.

Également, à l'inverse de tests physiques normalisés, la méthode des « défis » favoriserait le choix de variantes adaptées au niveau de condition physique. Par exemple, l'exécution des pompes pourrait être décortiquée en quatre variantes plutôt qu'une seule option telle que suggérée par les tests normalisés (en plaçant les genoux sous les hanches, en alignant le corps sur une ligne diagonale avec les genoux au sol, en prenant appui sur les orteils avec les jambes à la largeur des hanches ou en prenant appui sur les orteils avec les pieds collés). Ainsi, différents degrés d'exercices permettent aux cégépiennes d'adapter les critères d'évaluation à leur niveau réel de condition physique.

Conclusion

Dans un contexte où les cégépiennes se désengagent face à la pratique d'activités physiques, leurs points de vue quant au développement du SEP s'avèrent importants et toujours aussi d'actualité. Les suggestions des participantes ont permis de dégager trois catégories de pistes d'intervention importantes en EPS (synthétisées dans le **tableau 1)** qui, pour plusieurs d'entre elles, sont transférables aux autres disciplines de la formation collégiale.

Tableau 1

Suggestions émises par les cégépiennes pour développer leur SEP filles

Lors de la planification des cours, la personne enseignante devrait :

- proposer une offre de cours variée
- séparer les étudiants des étudiantes pour certains types d'activités
- planifier des activités selon les intérêts et les gouts des étudiantes
- permettre de s'impliquer dans la planification des activités du cours

Lors de la réalisation des cours, la personne enseignante devrait :

- encourager et faire des rétroactions
- favoriser les apprentissages de qualité
- émettre des comparaisons valorisantes
- créer un climat plaisant
- adopter une attitude positive
- communiquer de façon constructive et significative
- tenir compte des intérêts de la population étudiante
- respecter les limites de chaque étudiante et étudiant
- adapter son enseignement au niveau d'habiletés des étudiantes et étudiants

Lors de l'évaluation des apprentissages, la personne enseignante devrait :

- évaluer la progression plutôt que la performance
- permettre de se fixer des objectifs personnalisés
- évaluer selon des critères différenciés
- évaluer dans des contextes individualisés
- réaliser une évaluation des apprentissages personnalisée

Les résultats permettent de décrire un contexte idéal favorisant le développement du SEP des cégépiennes, notamment en EPS. Dans ce contexte idéal, la personne enseignante planifie une offre de cours variée comprenant des activités individuelles ou coopératives dans lesquelles les cégépiennes performent et où elles sont invitées à participer au choix des activités. De plus, la réalisation des cours prévoit des activités valorisantes, réalisées dans un climat de classe positif, et conçues dans le respect des limites de chaque étudiante et étudiant. Les participantes proposent aussi que la personne enseignante évalue la progression des cégépiennes plutôt que la performance, favorisant ainsi la fixation d'objectifs personnalisés et une évaluation individualisée au détriment des tests normalisés.

Certes, il serait formidable que toutes ces pratiques enseignantes favorables au développement du SEP des cégépiennes se retrouvent dans un même gymnase, voire dans un même collège. À la fois, il est fort probable que certaines d'entre elles sont déjà en place dans plusieurs collèges du Québec. Rappelons que les propos des participantes recueillis lors de l'étude reflètent leurs perceptions et non les intentions réelles du personnel enseignant d'EPS. Cependant, le SEP se construit sur la base de perceptions. Ainsi, il importe de s'attarder à celles qu'ont les cégépiennes pour développer leur SEP. Cela permet non seulement de se questionner en tant que membres du personnel enseignant, mais aussi de continuer à implanter des pratiques enseignantes différenciées et novatrices. ▬

Références bibliographiques

Bandura, A. (2007). *Auto-efficacité, le sentiment d'efficacité personnelle*, Bruxelles, Éditions de Boeck Université.

Caplette Charette, A. (2014). *Les cours d'éducation physique au collégial et le sentiment d'efficacité personnelle des filles*, mémoire de maitrise, Montréal, Université du Québec à Montréal.

Chiasson, L. (2005). *Analyse du sentiment d'efficacité personnelle des cégépiens et des cégépiennes relativement à l'activité physique, à l'alimentation, aux boissons alcoolisées et au tabagisme*, Québec, Cégep de Lévis-Lauzon.

Davison, K. K. et collab. (2010). « Hop, skip… No! Explaining adolescent girls' disinclination for physical activity », *The Society of Behavioral Medicine*, vol. 39, p. 290-302.

Delbecq, A. L. et A. Van de Ven (1971). « Nominal Versus Interacting Group Processes for Committee Decision-Making Effectieness », *The Academy of Management Journal*, vol. 14, nº 2, p. 203-212.

Dubuc, M-M. et collab. (2021). « High school students voice regarding school-based physical activity: Perceived barriers and facilitating factors », *Health Behavior and Policy Review*, vol. 8, nº 4, p. 331-341.

Godin, G. (2012). *Les comportements dans le domaine de la santé*, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal.

Lecomte, J. (2004). « L'application du sentiment d'efficacité personnelle », *Savoirs*, Hors-série, p. 59-90.

Leriche, J. et collab. (2015) « Au-delà de la réussite scolaire : comment intéresser les étudiants à la discipline ? », *Pédagogie collégiale*, vol. 28, nº 3, p. 16-22.

Robitaille, M.-P. (2019). *Perceptions d'élèves du secondaire au sujet de leurs cours d'éducation physique*, mémoire de maitrise, Québec, Université Laval.



Audrey Caplette Charette est professeure en éducation physique et à la santé au Collège de Bois-de-Boulogne. Elle détient une maitrise en kinanthropologie et un doctorat en éducation. Ses travaux de recherche portent sur le développement du sentiment d'efficacité personnelle, l'intérêt en situation des étudiantes en éducation physique et les pratiques enseignantes inclusives. Plus spécifiquement, elle a étudié la question de la motivation chez les filles dans un contexte d'éducation physique au collégial. Elle est aussi l'autrice du manuel *Yoga, relaxation et méditation* publié aux éditions JFD.

audrey.caplettecharette@bdeb.qc.ca

Réussir ensemble

L'approche-programme : un levier pour la mise en place de pratiques exemplaires favorisant la réussite

Josée Godin Lagacé, Elaine Biron
et Réjeanne Gagnon



Mention de source : iStock/Olemedia

Josée, professeure et coordonnatrice en Techniques juridiques au Cégep de l'Outaouais, avait une quête bien précise en se lançant dans l'élaboration de ce nouveau programme : concevoir une formation répondant aux exigences ministérielles et aux normes professionnelles, tout en favorisant une collaboration active des membres de l'équipe, dans le respect des expertises individuelles. Au cœur de cette initiative : l'instauration d'une vision pédagogique commune et le suivi attentif de chaque personne étudiante tout au long de sa formation. La qualité de cette collaboration, tant disciplinaire qu'interdisciplinaire, est cruciale pour assurer la cohérence et l'efficacité d'un programme d'études. La recherche démontre par ailleurs qu'une personne étudiante a de meilleures chances de réussite si elle s'engage dans un projet de formation pertinent et cohérent. L'élaboration du nouveau programme en Techniques juridiques a été l'occasion pour l'équipe d'appliquer les fondements de l'approche-programme, en instaurant une planification concertée et une progression cohérente des apprentissages. Dans cet article, nous livrons le récit de cette démarche, orchestrée par Josée et guidée par les meilleures pratiques.

Les caractéristiques clés d'un programme d'études élaboré en approche-programme, soit une vision claire et partagée des buts du projet de formation – donc de la profession dans le cas du programme Techniques juridiques –, la collaboration, la concertation et l'alignement pédagogique, sont des pratiques exemplaires qui contribuent significativement à la qualité de l'enseignement et favorisent l'apprentissage. La recherche confirme que l'approche-programme en enseignement supérieur soutient la réussite étudiante parce qu'elle permet de mettre en place un programme pertinent et cohérent (Préjent, Bernard et Kozanitis, 2009 ; Sylvestre, 2013). Les autrices du présent témoignage ont été inspirées par le tableau du Centre de pédagogie universitaire (CPU) de l'Université de Montréal (voir **tableau 1**). On y trouve aux deux premières colonnes des éléments qui assurent la cohérence et la pertinence d'un programme. La dernière colonne liste des exemples d'une formation structurée par l'approche-programme. Tout au long de l'élaboration et de l'implantation du nouveau programme, Josée et la conseillère pédagogique (CP) se sont inspirées de ce référentiel et s'en servent encore pour accompagner l'équipe enseignante.

Tableau 1

Les bénéfices de l'approche-programme (CPU, 2023)

Cohérence	Pertinence	Organisation
• Une vision claire et partagée des finalités du programme • Des actions concertées pour atteindre ces finalités • Des cours dont les apprentissages visés sont en adéquation avec les finalités du programme • Des lacunes repérées et corrigées, p. ex. contenus peu ou insuffisamment approfondis et répétitions inutiles • Une pédagogie universitaire mieux adaptée aux apprentissages visés dans les cours et aux besoins des étudiants (alignement pédagogique)	• Une relation renfoncée entre les apprentissages visés et leur contexte d'utilisation (vie professionnelle, activités de recherche ou monde citoyen) • Des liens clairs et explicites entre les cours du programme qui donnent du sens aux apprentissages à réaliser • Une intégration mieux planifiée des technologies de l'information et de la communication à travers les cours du programme	• Un ordonnancement des cours, des contenus et des activités qui favorise le développement graduel des apprentissages visés et leur intégration dans des situations de plus en plus complexes • Une charge de travail pour les étudiants qui est répartie de façon équilibrée sur le trimestre, l'année et le programme • Une propension grandissante à l'innovation pédagogique et au changement chez les enseignants • Une intégration plus facile et plus rapide des nouveaux intervenants (professeurs, auxiliaires d'enseignement, chargés de cours, etc.) dans le programme • Une démarche d'amélioration continue de la qualité mieux articulée

Les retombées de l'approche-programme ont une incidence positive sur l'ensemble du corps professoral, de la communauté étudiante ou de la gouvernance institutionnelle. Au Cégep de l'Outaouais, les particularités régionales et les besoins du marché du travail ont aussi été soigneusement intégrés aux travaux d'élaboration. Explorons plus en détail ces différents principes et leur adaptation à notre contexte singulier.

La cohérence du programme

Un programme de formation est cohérent s'il se définit par un décloisonnement des disciplines des formations spécifique (FS) et générale (FG). Cette visée nécessite de bons canaux de communication entre tous les acteurs et actrices du programme.

- Quels sont les mécanismes de concertation les plus efficaces pour un programme?
- Comment l'organisation d'une grille de cours permet-elle le développement progressif des compétences et d'éviter les redondances ?

Pour ce faire, les membres du corps professoral ont établi que toute décision départementale devait, dans la mesure du possible, être le fruit d'un consensus. C'est dans cet esprit qu'ont été élaborés un code d'éthique et des règles de régie interne qui sont révisées régulièrement. Ces règles établissent une participation active et équitable de chaque membre de l'équipe enseignante aux activités départementales et du programme. Des outils sont construits pour soutenir des pratiques collaboratives : calendrier des réunions, listes des comités et des membres y siégeant, dépôt des évaluations certificatives finales dans l'infonuagique, élaboration des plans annuels de travail, horaires de disponibilité du personnel enseignant, autres activités avec les étudiants et étudiantes du programme, etc.

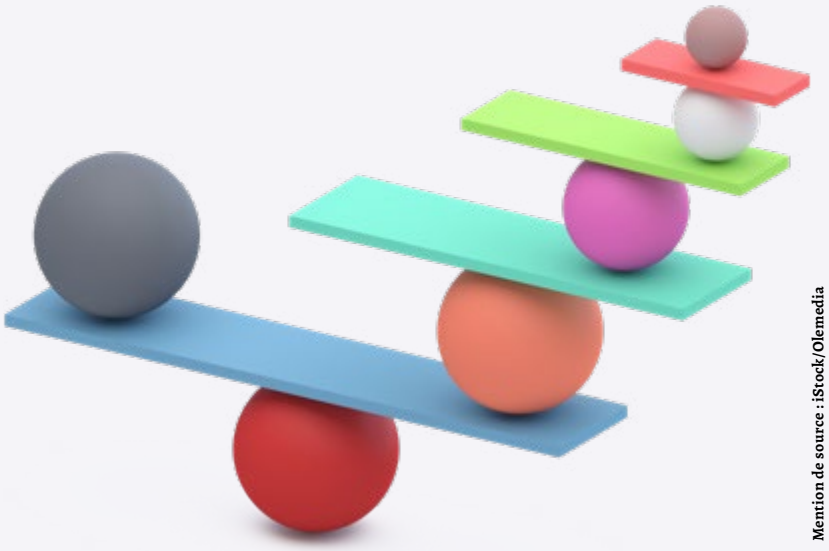
Le rythme régulier des rencontres départementales et du comité de

programme facilite la concertation et le sentiment d'appartenance du personnel enseignant au programme. En département, un point statutaire à l'ordre du jour intitulé « Discussion sur les cours et les étudiants » permet des échanges sur la structure et la progression des apprentissages ainsi que sur les méthodes pédagogiques. Les travaux d'équipe ou les oraux sont-ils profitables ? Si oui, dans quel contexte d'apprentissage et pour y développer quoi ? Toute suggestion susceptible d'améliorer le programme est retenue, même si parfois cela représente beaucoup de travail !

Au sein de l'équipe, la communication joue un rôle clé et implique régulièrement la CP, l'aide pédagogique et la direction ajointe. Une communication ouverte où l'information circule en toute transparence est gage de mobilisation, de confiance et de créativité. Par exemple, pensons à la fructueuse collaboration qui s'est développée avec le personnel enseignant des disciplines contributives et qui permet de contextualiser au maximum les apprentissages. Ainsi, la professeure du cours de psychologie *Communication en situation professionnelle,* situé à la cinquième session du programme, utilise une banque de mises en situation fournie à notre demande par les employeurs de différents milieux juridiques. Sa présence à titre d'observatrice au Salon des carrières juridiques lui permet de relever des situations de communication authentiques entre les personnes étudiantes et les futurs employeurs qui sont par la suite réinvesties dans son cours. Pour une première fois cette année, elle pourra compter sur d'anciens étudiants et étudiantes qui interviendront en tant qu'acteurs pour les mises en situation en classe.

Un autre exemple de collaboration réussie : en première session, une épreuve certificative portant sur la rédaction d'un CV professionnel et d'une lettre de motivation prend la forme d'une évaluation commune et se divise en deux parties. La discipline Bureautique (*Gestion du travail administratif*) qui enseigne la compétence « Utiliser les logiciels d'application courante dans le domaine juridique » dans le cours *Traitement de l'information* a pour tâche d'évaluer la structure et la mise en page des documents, alors que le cours *Carrières juridiques* qui développe les compétences « Analyse de la fonction de travail » et « Adopter un comportement professionnel » se charge d'en évaluer le contenu. La discipline Bureautique enseigne également les fonctions du tableur Excel en utilisant des données reliées au patrimoine familial, notions qui sont vues simultanément dans le cours *Personnes, familles et biens*. Cette collaboration entre les titulaires des trois cours amène les étudiantes et étudiants à comprendre les liens entre leurs cours, donne du sens à leurs apprentissages, puis stimule leur engagement et leur motivation, ce qui favorise leur réussite. En outre, le fait que les membres du corps professoral connaissent très bien ce qui est enseigné dans tous les cours de session 1 plait grandement aux étudiantes et étudiants.

Répondre aux besoins des personnes apprenantes est fondamental dans la mise en œuvre des programmes. Le soutien à l'engagement étudiant est un élément clé de la relation pédagogique. Le premier objectif de la mise en œuvre du Plan d'aide à l'apprentissage et à la réussite 2019-2024 du Cégep de l'Outaouais (Bachand, Chauret et LaCasse, 2019) affirme que la multiplication des occasions de susciter l'engagement des étudiants et étudiantes, que ce soit par des méthodes pédagogiques variées, l'utilisation d'équipement et de ressources variées, permet de consolider la relation pédagogique des titulaires de cours avec leurs groupes étudiants. Le Conseil supérieur de l'Éducation (Moffet, 2008) estime qu'il faut posséder une connaissance



Mention de source : iStock/Olemedia

objective des collégiens et collégiennes pour exercer une influence sur leur conduite scolaire. Afin de répondre à cet objectif, nos cohortes sont régulièrement sondées pour maintenir un portrait juste de leurs besoins. C'est là un puissant mécanisme de régulation ! Le comité programme réserve d'ailleurs deux sièges aux étudiantes et étudiants. Leur expérience directe de l'enseignement et de l'apprentissage offre des idées précieuses sur ce qui fonctionne bien et sur les aspects à améliorer. À titre d'exemples, ces étudiantes et étudiants se sont exprimés dernièrement sur les liens existants entre la FG et la FS et sur l'utilité de l'évaluation commune du CV avec la discipline Bureautique.

Qui plus est, pour renforcer la dimension affective entre les pairs et le sentiment d'appartenance au programme, une équipe d'étudiantes et étudiants mentors est mise en place pour accompagner les personnes nouvellement admises. La toute première activité d'accueil a lieu en mai, ce qui permet aux jeunes de tisser quelques liens avant la rentrée automnale. Cette année, ce sont 22 mentors qui guident nos 70 recrues dans les multiples activités qui ponctuent la vie sociale du programme.

Enfin, nous nous faisons un point d'honneur de faire vivre à nos étudiantes et étudiants des expériences en contexte authentique en dehors du curriculum. En adéquation avec la pratique professionnelle, ces expériences exigent de l'engagement de la part de l'équipe enseignante et de nos cohortes étudiantes. Citons avec fierté les victoires de notre équipe *DUCERE EXEMPLO* (Mener par l'exemple), qui a remporté les deux dernières éditions du concours de plaidoirie en droit criminel CSQ-Juripop[1]. Soulignons également la rigueur avec laquelle les personnes étudiantes préparent leurs dossiers de candidature chaque année dans l'espoir d'obtenir l'une des bourses offertes par des partenaires de notre programme. Ces postulants et postulantes se distinguent tant par leurs attitudes professionnelles que par leur persévérance. Pensons aussi aux pourparlers en cours en vue d'instaurer un programme d'échanges étudiants (Québec-France) pour les stages de fin d'études. Nous les accompagnons avec enthousiasme dans tous ces processus porteurs de sens qui renforcent leur savoir-agir et invitent au dépassement. Plus qu'une simple succession de cours, un programme est une feuille de route stratégique, où chaque élément contribue de manière cohérente à l'ensemble.

La pertinence du curriculum

Un programme de formation est pertinent s'il répond aux exigences présentes et futures du marché du travail et satisfait les attentes et besoins des étudiants et étudiantes.

- Quelles sont les caractéristiques des emplois qu'occuperont les futures personnes diplômées en Outaouais ?
- Le programme prépare-t-il adéquatement les étudiants et étudiantes à tous les types d'emplois du domaine juridique qui leur sont réservés ?
- Comment cela se reflète-t-il dans le profil de sortie ?

Deux réalités propres à notre région devaient servir d'assises pour établir le profil de sortie du programme. Tout d'abord, la présence significative de la fonction publique fédérale en Outaouais en fait un employeur majeur, exigeant le bilinguisme. Par conséquent, pour assurer son employabilité, la future personne diplômée doit posséder un excellent français et un anglais hautement fonctionnel. Ensuite, les tâches des personnes techniciennes juridiques sont plutôt mal connues, voir confondues par le secteur privé (cabinets d'avocats, bureaux de notaires). En effet, nous avons compris que les employeurs confondaient les tâches du secrétaire juridique avec celles de la technicienne ou du technicien juridique. Une mise au point s'imposait. Nous avons donc ajouté cet objectif à notre plan de travail avec notre comité consultatif de partenaires externes issus des milieux juridiques (employeurs potentiels). Les échanges sur le sujet ont permis d'établir cette séparation des tâches, en plus de faire connaitre le programme, de cerner les besoins du milieu et de valider le profil professionnel attendu des personnes diplômées. Cela nous a aussi permis d'identifier les attitudes professionnelles recherchées par les futurs employeurs, ce qui a servi à l'élaboration de notre *Charte des attitudes basée sur les compétences*[2]. Celle-ci fait partie intégrante des outils de l'équipe enseignante. Notre charte précise et associe les attitudes professionnelles à développer tout au

[1] Pour en savoir plus sur le concours de plaidoirie [juripop.org/project/concours-de-plaidoirie].

[2] Cette charte contient la liste des attitudes professionnelles qui sont développées et évaluées progressivement durant les trois années du programme.

long du programme, et ce, à chacune des sessions et pour chacun des cours.

Toujours dans le but d'assurer l'alignement de la formation avec le contexte professionnel, notre comité de programme a réservé deux sièges non votants à des partenaires d'organismes publics ou de firmes privées qui représentent aussi nos milieux de stage. Une idée prometteuse qui a porté fruit tout au long de l'implantation du programme.

En complément, grâce à la structure de notre réseau collégial, lors de l'élaboration de notre première grille de cours, nous avons été en mesure d'étudier les outils de cégeps offrant déjà le programme. En effet, grâce à l'ouverture et à la générosité de personnes à la coordination départementale ou de programme du réseau, nous avons examiné minutieusement des grilles et descriptions de cours, des logigrammes de compétences, voire la gradation des exigences et le choix des disciplines contributives. En plus de ce privilège de prendre connaissance d'une variété de façons de structurer ce programme, nous avons également appris sur l'historique du programme et la variété des contextes régionaux. Par surcroit, dans le cadre de ce travail d'équipe-réseau, ont été soulignés les bons coups à reproduire, les écueils à éviter ou simplement les choix à réviser.

Grâce à la générosité de collègues du réseau, à la contribution des représentants des milieux de travail de notre région, il nous est apparu évident que le Département des techniques juridiques avait besoin d'experts pour chacune des trois spécialisations[3] du programme, soit en lien avec la profession d'avocat, le notariat et le travail de huissier. L'intention de départ demeurait bien présente : créer un programme axé sur le travail d'équipe et le respect des expertises individuelles des personnes enseignantes, la réussite étudiante étant l'objectif central. Pour l'embauche des nouveaux membres de l'équipe de la FS, les questions d'entrevues devaient permettre de vérifier la capacité des personnes candidates à s'intégrer à une équipe programme compétente, dynamique et engagée dans la réussite étudiante. Ainsi, les nouvelles recrues seraient embauchées pour faire apprendre (enseigner) des compétences alignées sur un profil de sortie clair plutôt que pour enseigner un cours en vase clos., c'est-à-dire détaché des autres cours et pas nécessairement aligné sur le profil de sortie. Des professionnelles et professionnels hautement qualifiés ont répondu positivement à l'appel. L'équipe actuelle adhère entièrement à cette culture de collaboration dont la qualité est en constante amélioration depuis l'implantation du programme à l'automne 2017. L'engagement de chaque membre de l'équipe enseignante favorise le partage des mêmes objectifs pédagogiques et des visées de la formation telles que définies dans le profil de sortie.

Le succès de l'approche-programme repose en grande partie sur la capacité de travailler en équipe et sur la qualité des communications. Or, on sait que travailler en équipe exige la création d'un climat de travail bienveillant, du temps, du leadeurship, de l'ouverture, de la bonne volonté et de la générosité. Les valeurs et les pratiques qui ont été instaurées par l'équipe enseignante ont permis de créer des relations professionnelles solides, ce qui a limité les défis et favorisé l'engagement des membres. Afin de faciliter l'intégration du nouveau personnel enseignant, un accompagnement départemental d'insertion professionnelle a été mis en place dès l'embauche.

L'organisation de la formation

Un programme de formation est organisé s'il met en avant-plan l'alignement pédagogique et l'harmonisation des pratiques pour un développement optimal des compétences et la réussite étudiante.

- Est-ce que les méthodes d'enseignement, les activités, les évaluations et les ressources sont en adéquation avec les objectifs d'apprentissage ?
- Quelles activités pédagogiques peuvent être mises en place pour aider les étudiants et étudiantes à réaliser des apprentissages ?
- Comment intégrer harmonieusement la FG au programme ?

Dans cette perspective, nous avons conçu la première session de manière à faciliter la transition au collégial en débutant avec une formation de quatre semaines qui « fusionne » une partie des trois premiers cours de la FS. Ce projet, intitulé *Initiation au Cégep et au droit* s'échelonne

[3] Comme en Techniques policières qui comporte les spécialisations suivantes : le droit, la police et la criminologie.

sur 12 périodes de 3 heures et vise l'acquisition des connaissances communes aux trois cours de la FS. Pour ce projet, nous avons conçu un cahier d'activités pour les étudiants et étudiantes et un cahier de notes destiné au personnel enseignant. Cette formation se conclut par une évaluation commune concertée en équipes-cours lors du dernier cours de ce bloc commun. Les résultats sont probants! Les étudiants et étudiantes apprécient beaucoup cette formule qui aide celles et ceux étant « incertains » à déterminer dès le départ si le programme correspond vraiment à leur champ d'intérêt et qui enracine les passionnés!

L'intégration de la FG au programme est une dimension dans laquelle nous avons aussi beaucoup investi. Les données colligées dans le cadre de nos évaluations continues du programme sont éloquentes : les étudiants et étudiantes de la majorité des programmes techniques perçoivent moins facilement l'apport de la FG à leur programme. Nous devions donc intervenir à ce niveau afin de soutenir la réussite étudiante. Dans une logique axée sur la progression des apprentissages et pour mettre l'épaule à la roue en ce qui a trait à la valorisation de la langue française, le département de la discipline principale soutient les collègues de la FG en enseignant des trucs et astuces d'autocorrection et encourage les étudiants et étudiantes de première session à développer cette capacité à autoévaluer tout texte écrit. Dans le cadre des évaluations certificatives, nous adoptons une approche progressive. Ainsi, l'importance accordée à la maitrise du français est reflétée dans le pourcentage de la pondération accordée à la qualité de la langue. Durant le programme, ce pourcentage passe de 10 % en 1re année à 15 % en 2e année et finalement à 20 % en 3e année.

De plus, avec la collaboration du personnel enseignant de philosophie de la 1re session, nous avons mis sur pied le projet Parlons philo. Des membres du corps professoral des Techniques juridiques ont d'abord conçu un scénario détaillé simulant une situation réaliste d'aide médicale à mourir pour une personne souffrant de trouble mentaux. Dans une cour de justice fictive, les personnes étudiantes-juges devaient identifier les arguments juridiques en faveur et en défaveur de l'aide médicale à mourir pour cette personne, en se référant à la jurisprudence et à d'autres sources du droit. Deux professeurs de philosophie ont ensuite mené une discussion critique et philosophique sur cet enjeu. Il s'agit d'un projet remarquable qui a permis aux étudiants et étudiantes de faire une prise de conscience significative de la transformation des valeurs sociétales et de son incidence sur l'interprétation du droit. Cette initiative a demandé non seulement beaucoup de travail de la part du personnel enseignant superviseur, mais aussi un puissant engagement des apprenants et apprenantes qui se sont totalement investis dans cette aventure. Ce succès témoigne de la pertinence pédagogique de ce projet interdisciplinaire et de son importance pour le programme.

Conclusion

En définitive, une approche-programme, fondée sur un état d'esprit, rassemble les efforts et forces de chaque individu vers un objectif commun. Plus fantastique encore, l'approche-programme ne se limite pas à une simple stratégie pour un programme spécifique, mais elle représente une philosophie transcendant les barrières disciplinaires. Dans le contexte de l'élaboration du programme Techniques juridiques, notre progression vers de meilleures pratiques pédagogiques n'a été possible que par la concertation enseignante et le travail d'équipe, de puissants leviers à la création d'un environnement, cohérent, innovant et centré sur l'engagement étudiant. ▬

Le succès de l'approche-programme repose en grande partie sur la capacité de travailler en équipe et sur la qualité des communications.



Références bibliographiques

Bachand, C.-A., N. Chauret et J. LaCasse (2019). « Soutenir et consolider une culture d'engagement et de collaboration. Plan stratégique + Plan d'aide à l'apprentissage et à la réussite Cégep de l'Outaouais 2019-2024 », Cégep de l'Outaouais.

Centre de pédagogie universitaire (2023). « Approche-programme », Université de Montréal [cpu.umontreal.ca/enseignement-apprentissage/organisation-programme/approche-programme].

Moffet, J.-D. (2008). *Au collégial : l'engagement de l'étudiant dans son projet de formation : une responsabilité partagée avec les acteurs de son collège*, Québec, Conseil supérieur de l'éducation.

Prégent, R., H. Bernard et A. Kozanitis (2009). *Enseigner à l'université dans une approche-programme : un défi à relever.* Presses internationales Polytechnique.

Sylvestre, E. et D. Berthiaume (2013). « Comment organiser un enseignement dans le cadre d'une approche-programme ? », dans D. Berthiaume et N. Rege Colet (dir.), *La pédagogie de l'enseignement supérieur : repères théoriques et applications pratiques. Tome 1. Enseigner au supérieur,* Peter Lang, p. 105-118.



Josée Godin Lagacé est avocate de formation et passionnée de droit criminel. Elle trouve sa vocation au collégial dans l'enseignement et la coordination départementale du programme des Techniques policières. En 2016-2017, c'est à titre de chargée de projet et de future coordonnatrice qu'elle élabore le programme des Techniques juridiques et qu'elle en assure l'implantation.

josee.godinlagace@cegepoutaouais.qc.ca



Elaine Biron est conseillère pédagogique au Service de recherche et de développement pédagogique (SRDP) du Cégep de l'Outaouais. D'abord professeure de sociologie au Cégep Saint-Laurent à Montréal, elle s'établit en Outaouais et poursuit une carrière en conseillance pédagogique. Ayant séjourné cinq ans en Haïti et en Algérie dans la dernière décennie, elle s'envolera bientôt vers la Belgique pour enrichir son parcours professionnel et explorer de nouvelles perspectives.

elaine.biron@cegepoutaouais.qc.ca



Réjeanne Gagnon a été conseillère pédagogique au SRDP de 2009 à 2023. Lauréate en 2022 du prix Vecteur pédagogique de l'AQPC, elle est titulaire du Microprogramme de 2e cycle en conseil pédagogique de l'Université de Sherbrooke. Auparavant professeure en Design de mode au Campus Notre-Dame-de-Foy (1995-2009), elle a été membre de la Commission de l'enseignement collégial du Conseil supérieur de l'éducation pendant quelques années. Elle est maintenant retraitée.

alamode_rej@hotmail.com



L'enseignement explicite de la littératie

Grégoire Bédard

À l'heure où notre cerveau est sans cesse sollicité par les médias et la technologie, la surcharge cognitive règne en maitre. Or, l'enseignement explicite se profile comme une réponse pour favoriser l'autonomie intellectuelle des personnes étudiantes. En proposant un chemin précis vers une réflexion profonde et authentique, cette approche pédagogique renforce la maitrise des processus cognitifs essentiels au développement de la littératie et de la pensée critique chez les apprenants et apprenantes. Cet article met en lumière la démarche en ce sens que j'ai adoptée dans mon cours de littérature.



Mention de source : iStock/invincible_bulldog

La littératie est « la capacité d'utiliser le langage et les images dans des formes riches et variées, pour lire, écrire, écouter, parler, voir, représenter, discuter et penser de façon critique » (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2013, p. 3). Le développement de la littératie est complexe. Il s'appuie « sur les connaissances, la culture et les expériences antérieures afin de générer de nouvelles connaissances et [d']approfondir la compréhension » (*ibid.*, p. 3). Il est aussi multifactoriel : des facteurs sociaux, économiques, historiques, culturels et scolaires font, entre autres, partie de l'équation.

Par conséquent, le point de départ n'est pas le même pour tout le monde.

Par exemple, dans la région de Drummondville, 66,4 % de la population âgée de 25 à 64 ans n'a pas atteint le niveau d'étude collégiale (Statistique Canada, 2024). Un sondage réalisé dans notre cégep, il y a 2 ans, a révélé que 26,6 % des étudiants et étudiantes sont la première génération de leur famille à entreprendre des études collégiales. Au Québec, « à tous les ordres d'enseignement, plus de 50 % des étudiants ont des parents qui n'ont pas fait d'études universitaires » (Bonin et collab., 2015, p. 2).

Que ce soit en termes de capital économique, culturel ou scolaire, les inégalités ne manquent pas. Comment développer la littératie dans un tel contexte ? Comment s'assurer de l'efficacité de l'enseignement ?

Littératie, pensée critique et surcharge cognitive

La pensée critique, également appelée *pensée authentique, rationnelle* ou *délibérative,* se caractérise par quelques points essentiels. Selon Willingham (2007), elle est d'abord *nouvelle* et *originale*, ne se limitant pas à la simple récitation d'informations mémorisées. Elle est également *autonome* et *indépendante*, ne se soumettant pas à des instructions dictées (p. ex. : par une loi, une règle, une idéologie ou une croyance). De plus, la pensée critique *évite les raccourcis* : elle se base sur des faits et des preuves valides en examinant minutieusement les différentes facettes d'une réalité. Elle implique aussi un contrôle des automatismes de pensée et des biais (Houdé, 2022). Enfin, elle est *utile* et *efficace* puisqu'elle contribue à la compréhension, à la résolution de problèmes, à la prise de décision et à la prise de position (Willingham, 2007).

Au niveau collégial, le cours de *Littérature québécoise* (103) est le dernier d'une séquence dans laquelle la personne étudiante est amenée à développer ses compétences en littératie. Elle apprend à « apprécier des textes de la littérature québécoise d'époques et de genres variés ». (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2017, p. 14). Il s'agit de l'habileté cognitive la plus élevée de son parcours en littérature, et cette appréciation est étroitement liée à l'esprit critique.

Un obstacle non négligeable au développement de la littératie et de la pensée critique dans les cours de littérature est la *surcharge cognitive* qui se produit au moment de la lecture et de l'écriture par les étudiants et étudiantes. Cette charge est de trois ordres.

> La charge cognitive intrinsèque est imposée par la structure des informations à acquérir ; la charge cognitive inutile relève de la présentation des informations ; enfin, la charge cognitive pertinente dépend de l'effort pour acquérir et automatiser les schémas pertinents. Chacune de ces sources de charge cognitive nécessite des ressources en [mémoire de travail]. Parce que l'effet de ces types de charge cognitive est cumulatif, si ensemble elles conduisent à un dépassement de la capacité de la [mémoire de travail], alors le système cognitif échouera à traiter l'information. Dans ces conditions, la manière d'enseigner devra être reconsidérée afin de permettre l'apprentissage. (Chanquoy, Tricot et Sweller, 2007, p. 163)

Qui plus est, quand on observe travailler les étudiants et étudiantes, on remarque que leur attention est fragmentée par une série d'allers-retours entre les étapes de l'analyse du texte puis de la planification, de la formulation et de la révision de leur production écrite. L'utilisation de stratégies de travail est moins fréquente ou elle est inefficace, particulièrement, en ce qui a trait aux étudiants et étudiantes en difficulté. Ces derniers « appliquent parfois des stratégies qui leur demandent trop d'effort cognitif ou qui ne leur permettent pas de résoudre plus facilement le problème. Ils ne se rendent cependant souvent pas compte de l'inefficacité de leur démarche et persistent dans une manière de procéder infructueuse » (Bosson, 2009, p. 15).

C'est là que l'enseignement explicite de la littératie se présente comme une approche intéressante. Cet enseignement permet de consolider les bases afin de développer la pensée critique.

L'enseignement explicite

En 1964, tandis que Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron publient leur célèbre critique d'un système scolaire français inégalitaire, aux États-Unis, Siegfried Engelmann s'attaque au défi de l'apprentissage en milieu défavorisé. C'est dans ce contexte qu'il développe l'enseignement direct (*Direct Instruction*), une méthode pédagogique qui s'avère très efficace.

Peu de temps après, l'enseignement direct est soumis à l'épreuve d'une vaste étude longitudinale : le projet *Follow Through* (1967-1977). Comparant neuf approches pédagogiques différentes, l'étude révèle que l'enseignement direct surpasse toutes les autres, avec des résultats remarquables. Dans les années 1980, Barak Rosenshine enrichit l'enseignement direct en le transformant en enseignement explicite. Il s'appuie sur de multiples principes pédagogiques pour formaliser la méthode à travers différentes modalités et procédures.

L'enseignement explicite s'appuie sur deux piliers : l'efficacité et l'explicitation (Gauthier et Tardif, 2017). L'efficacité renvoie aux stratégies d'enseignement qui ont une incidence réelle sur l'apprentissage, comme cela est démontré par les recherches en éducation (Gauthier et Bissonnette, 2023). L'explicitation,

quant à elle, consiste à rendre visible ce qui est habituellement implicite. Il s'agit de dévoiler les connaissances et les stratégies, de les montrer en action et de les faire pratiquer régulièrement en classe. L'objectif est de construire et d'accompagner le raisonnement de la personne apprenante afin de consolider ses apprentissages de manière visible et concrète.

Tableau 1

Les cinq phases d'une leçon d'enseignement explicite

1	**L'ouverture de la leçon**	La personne enseignante expose les objectifs de la séquence et rappelle les connaissances antérieures préalables.	Lien avec les connaissances antérieures
2	**Le modelage**	La personne enseignante pose un « microphone sur sa pensée » et expose à voix haute le raisonnement qu'elle fait lorsqu'elle applique une stratégie.	« Je fais. »
3	**La pratique guidée**	Avec l'aide de la personne enseignante, les étudiants et étudiantes appliquent la stratégie pas à pas.	« Nous faisons ensemble. »
4	**La pratique autonome**	Sans l'aide de la personne enseignante, les étudiants et étudiantes s'approprient la façon de faire de manière autonome.	« Vous faites. »
5	**La clôture de la leçon**	La personne enseignante voit à l'objectivation de l'apprentissage avec les étudiants et étudiantes afin de le formaliser dans la mémoire à long terme.	Consolidation des apprentissages

L'enseignement explicite expose clairement et régulièrement les objectifs d'apprentissage et les aligne sur les critères de performance. Il repose sur un parcours progressif favorisant l'autonomie de la personne apprenante : le modelage lui montre la marche à suivre, la pratique guidée lui permet de l'appliquer sous supervision, puis la pratique autonome la conforte dans sa maitrise. Le questionnement et la rétroaction fréquente jouent un rôle crucial dans la pratique guidée. Ils éclairent les zones d'ombre, stimulent la réflexion et renforcent la mobilisation et l'engagement de la personne étudiante.

L'enseignement explicite offre des outils concrets pour développer la réussite et permet de suivre la progression des étudiants et étudiantes de manière tangible. L'évaluation doit mesurer ses effets de façon précise. Comme on le verra plus loin, la taxonomie SOLO est un outil qui permet de le faire efficacement.

L'enseignement explicite des clés de lecture

Face aux inégalités de capital scolaire et culturel des étudiants et étudiantes, il est illusoire de penser que tous et

toutes peuvent puiser dans un vaste bassin de connaissances pour interpréter les œuvres littéraires et en saisir la résonance contemporaine. C'est pourquoi l'enseignement de clés de lecture est une approche pertinente. Ces « clés » constituent des connaissances déclaratives (faites de mots) composées de faits et d'informations permettant de décrire le monde. Elles se déclinent en deux types, soit :

- des concepts, évènements, épisodes, principes et notions de base empruntés à d'autres disciplines (sociologie, psychologie, criminologie, etc.) ;
- des connaissances sociohistoriques servant à contextualiser les œuvres et leurs idées.

Les clés de lecture participent au développement de la littératie parce qu'elles dotent chaque personne apprenante de mots, de concepts et d'outils pour analyser les œuvres lues. Elles constituent un bagage permettant de penser, de faire des inférences, de situer, de prouver, de faire des liens, de déduire, d'induire et, idéalement, de générer des idées nouvelles, authentiques et utiles à la prise de position.

Plus précisément, ces idées maitresses offrent une grille de lecture. Ce peut être, par exemple, des notions sur :

- les sociétés traditionnelle et moderne pour expliquer les valeurs et les comportements des personnages dans *Les belles-sœurs* de Michel Tremblay ;
- la déviance et la délinquance pour analyser les personnages dans *Tireur embusqué* de Jean-Pierre Gorkynian ;
- les classes sociales et la défavorisation pour discuter du milieu familial dans *Burgundy* de Mélanie Michaud ;
- les formes de violence ou des concepts décrivant le racisme et la discrimination pour étudier *Taqawan* d'Éric Plamondon.

Pour être pertinentes, ces notions doivent être en lien avec les thèmes et le propos de l'œuvre. Pour être utiles, elles doivent être observables et permettre des inférences. Les clés de lecture sont des connaissances déclaratives qui sont pourtant enseignées de façon assez succincte. Cet enseignement nécessite environ 30 minutes en classe. Viennent ensuite le modelage de leur repérage, puis la pratique guidée, à travers différentes activités de lecture. Une autre étape consiste ensuite à enseigner des connaissances procédurales, c'est-à-dire des stratégies cognitives permettant à la personne étudiante de développer une habileté en vue de l'acquisition d'une compétence.

L'enseignement explicite de stratégies

Une stratégie cognitive se définit comme une procédure, c'est-à-dire une série de tâches ordonnées, appliquée à l'exécution d'un travail ou à la résolution d'un problème. Bien au-delà de simples facilitateurs d'apprentissage, les stratégies en favorisent l'ancrage et la pérennité (Gauthier, Bissonnette et Richard, 2013).

La compétence visée par le cours (apprécier des textes) est ainsi segmentée en différentes étapes de travail, chacune associée à une stratégie spécifique, une manière de faire, explicitement exposée aux étudiants et étudiantes. Dans le cadre du cours *Littérature québécoise*, j'ai fait le choix de huit stratégies spécifiques.

Comme le montre le **tableau 2**, chaque stratégie mobilise un niveau d'habileté cognitive différent, voire plusieurs. En raison des limites de notre mémoire de travail, l'application séquentielle de stratégies permet de morceler le travail et d'éviter la surcharge et l'épuisement cognitif.



Mention de source : iStock/invincible_bulldog

Tableau 2[1]

Les huit stratégies enseignées et leur niveau d'habiletés cognitives d'après la taxonomie de Bloom (1956) révisée par Anderson et Krathwohl (2001)

Habiletés cognitives	Stratégies							
	Prendre des notes de cours efficaces	Analyser un énoncé de travail	Activer les connais-sances antérieures	Appliquer des stratégies de lecture et annoter un texte	Schématiser la structure de sa propre réflexion	Planifier le contenu d'un texte personnel	Rédiger ce texte	Faire la révision linguistique de son texte
6 Créer Produire quelque chose de nouveau et d'original : concevoir, composer, imaginer, inventer, planifier, produire					x	x	x	
5 Évaluer Porter un jugement sur la valeur d'une information : argumenter, choisir, conclure, critiquer, déterminer, organiser					x	x		
4 Analyser Décomposer un tout en ses parties constituantes et comprendre leurs relations : analyser, classer, comparer, déterminer, distinguer, identifier		x		x				x
3 Appliquer Utiliser les connaissances et les compétences acquises : appliquer, démontrer, illustrer, mettre en pratique, résoudre, utiliser				x				x
2 Comprendre Interpréter et extrapoler des informations : décrire, discuter, expliquer, interpréter, résumer, traduire	x	x	x					
1 Mémoriser Mémoriser et restituer des informations : citer, définir, énumérer, identifier, nommer, réciter	x							

[1] L'intelligence artificielle générative a été utilisée pour produire en partie ce tableau-synthèse des stratégies et des habiletés cognitives enseignées.

Prendre des notes de cours efficaces

Cette stratégie enseignée met en œuvre la méthode de l'Université Cornell pour organiser les connaissances, afin de faciliter la révision, la réflexion et l'utilisation ultérieure des notes. La personne étudiante apprend à organiser les informations. Pour l'aider, j'ai conçu mes diaporamas électroniques toujours avec la même organisation graphique. Le fait de compléter régulièrement les notes et de voir à leur organisation favorise leur mémorisation à long terme.

Analyser un énoncé de travail

La personne étudiante apprend à identifier les concepts clés. Elle doit également être capable de comprendre la relation entre l'énoncé et le texte à l'étude. Je guide les étudiants et étudiantes à travers le processus d'identification des objectifs de travail et la structure requise pour y répondre.

Activer les connaissances antérieures

La personne étudiante apprend à mobiliser ses connaissances antérieures pour éclairer l'énoncé et le texte à l'étude. Elle doit également être capable de faire des liens entre les différentes notions et concepts. Au moment du modelage, je pose à voix haute quelques questions pour expliciter le raisonnement : « Qu'est-ce que je connais à ce sujet ? Qu'avons-nous vu en classe sur cette période, sur cette œuvre, sur cet auteur ? Qu'est-ce que j'ai aussi vu dans d'autres cours qui pourrait m'être utile pour répondre à cette question ? » Nous faisons ensemble l'inventaire de nos connaissances pertinentes : nous dressons la liste de toutes les notions à même de nous aider à formuler des idées et à interpréter l'œuvre ou l'extrait.

Appliquer des stratégies de lecture et annoter un texte

Diverses stratégies de lecture sont enseignées pour identifier les éléments importants du texte littéraire : identifier les thèmes et les émotions, brosser le portrait des personnages, caractériser les relations entre eux, observer les dimensions symboliques, etc. La personne étudiante apprend à annoter le texte et à souligner les passages pertinents pour sa réflexion. Elle utilise de la couleur et des signets autocollants. Il y a quelques années, je travaillais avec des transparents et un rétroprojecteur ; aujourd'hui, j'utilise un iPad affiché à l'écran et un stylet. J'expose à voix haute ma pensée devant ma classe au moment du modelage, puis je pose beaucoup de questions au moment de la pratique guidée.

Schématiser la structure de sa propre réflexion

La création d'une carte mentale permet de synthétiser la réflexion, d'identifier les idées principales et de structurer l'argumentation. Au moment de la pratique guidée, je fournis de grandes feuilles 11 x 17 pour la conception des cartes, et les étudiants et étudiantes y travaillent en équipe de 2 ou 3 membres. Les cartes sont colorées et très efficaces parce qu'elles rendent visibles les liens entre les idées.

Planifier le contenu d'un texte personnel

Un plan détaillé est élaboré après la structuration de la réflexion. Il permet aux apprenants et apprenantes d'interpréter, d'expliquer et de développer leurs idées, tout en évitant le plus possible de produire un brouillon (qui serait une rédaction hâtive dans ce cas). Le plan fait l'objet d'un modelage et d'une pratique guidée de durées appréciables.

Rédiger ce texte

Si la carte et le plan aident à organiser les idées et à éviter la surcharge cognitive, la rédaction est la mise en œuvre des idées préalablement structurées et planifiées. Les étapes antérieures sollicitant les habiletés cognitives les plus complexes, la rédaction devient plus aisée. Souvent, le texte produit est plus fluide et plus clair, les citations sont mieux intégrées et la qualité du français est améliorée.

Faire la révision linguistique de son texte

À la fin, une stratégie de révision linguistique se concentre sur dix cibles qui couvrent, notamment, la syntaxe, la ponctuation et l'accord grammatical. La grammaire actuelle, avec ses manipulations syntaxiques, facilite grandement le modelage et la pratique guidée.

Comme on le voit, l'enseignement explicite est axé sur la pratique délibérée. Celle-ci permet également aux personnes apprenantes de mieux comprendre les attentes. Sur une échelle plus globale, ce type d'enseignement leur offre de nouveaux outils pour mieux gérer leur mémoire de travail et leur attention. Les stratégies réduisent la tendance au multitâche et à l'attention fragmentée, favorisant ainsi la concentration et la gestion du stress.

Tous les cours comportent une structure semblable. En début de séance, les objectifs sont clairement définis : « À la fin du cours (ou de la séquence de cours), vous serez

capables de… » L'enseignement de chaque stratégie passe toujours par le modelage et la pratique guidée avant de laisser les étudiants et étudiantes travailler de façon autonome (en classe ou à la maison). En les dotant de méthodes de travail structurantes et en les guidant dans leur réflexion, l'enseignement explicite de clés de lecture et de stratégies met à leur disposition des outils très variés pour favoriser le développement de la littératie et de la pensée critique. Ces clés et stratégies donnent l'occasion à chaque personne étudiante de penser, d'inférer, de situer, de prouver, de relier, de déduire, d'induire et de générer des idées.

Pour illustrer les stratégies, je propose de nombreux exemples tirés de travaux étudiants. Ils permettent non seulement de visualiser la faisabilité de la tâche, mais aussi de trouver de l'inspiration. Je passe beaucoup de temps à circuler en classe pour superviser le développement des habiletés, même pendant les premières évaluations, qui demeurent des moments d'apprentissage très importants.

L'évaluation des résultats de l'apprentissage

L'évaluation des dissertations se fait avec une grille descriptive orientée selon la taxonomie SOLO développée par John Biggs et Kevin Collis (1982). Cette taxonomie est un instrument efficace pour mesurer la profondeur de la compréhension d'une personne étudiante en fonction de sa capacité à intégrer et à relier différentes connaissances.

Au niveau préstructurel, la personne étudiante ne démontre pas qu'elle a acquis les connaissances ou la compréhension nécessaires pour apprécier un texte et prendre position. Au niveau unistructurel, elle commence à être en mesure de reconnaitre quelques éléments, puis elle en reconnait plusieurs au niveau multistructurel, mais n'établit pas encore de liens entre eux. Elle demeure au niveau de la description et de l'énumération. La pensée critique que nous cherchons à développer se manifeste aux niveaux relationnel et abstrait étendu. Au niveau relationnel, la personne étudiante est en mesure de comparer les idées et d'expliquer leurs relations. Au dernier niveau, elle est en mesure d'étendre sa compréhension à d'autres contextes et de transférer ses savoirs.

Cette taxonomie permet de rendre plus clairs les processus mentaux par lesquels passent les étudiants et étudiantes pour construire leur raisonnement. Ces niveaux de complexité se manifestent par le vocabulaire, les organisateurs textuels, la structure des phrases et les relations logiques entre les parties du texte produit. Elle convient très bien à l'évaluation de la littératie et de la pensée critique.

Tableau 3

Les cinq niveaux de la taxonomie SOLO

•	**Préstructurel**	Incompréhension totale
▌	**Unistructurel**	Compréhension superficielle et fragmentée
▌▌▌▌	**Multistructurel**	Compréhension de plusieurs points pertinents, mais sans lien entre eux
	**Relationnel**	Compréhension globale et capacité de la pensée convergente à expliquer les liens entre les savoirs
	**Abstrait étendu**	Compréhension globale et capacité de la pensée divergente à transférer les apprentissages à d'autres contextes

Limites, obstacles et au-delà

L'enseignement explicite est efficace, mais ce n'est pas une recette miracle. Comme toute expérimentation, il vient avec son lot de doutes et ses incertitudes. L'enseignement de stratégies, leur modelage et leur pratique guidée nécessitent une planification rigoureuse, mais, surtout, vraiment *beaucoup* de temps en classe.

Par conséquent, enseigner de multiples clés de lecture et huit stratégies cognitives n'est peut-être pas l'approche idéale pour un professeur ou une professeure qui débute ou qui dispose de peu de temps pour monter son cours. Il serait plus adéquat de commencer par une ou deux stratégies et de les adapter aux besoins des étudiants et étudiantes. Il est important d'évaluer les retombées de la pratique sur les apprentissages. Pour ce faire, un monitorage rigoureux des résultats pendant tout le trimestre s'avère une pratique judicieuse. Je crois aussi qu'il est essentiel de partager les résultats et les réflexions

avec d'autres collègues pour mettre en perspective nos observations et nos pratiques.

L'implantation progressive de cette pédagogie dans mon cours *Littérature québécoise* (103) a conduit à des améliorations significatives tant dans mon enseignement que dans l'apprentissage des étudiants et étudiantes. Mon expérience personnelle a révélé des améliorations notables dans ma propre manière d'aborder et d'expliquer les contenus du cours. La pratique guidée et la vérification régulière de la compréhension ont non seulement accru l'engagement des apprenants et apprenantes, elles ont aussi renforcé la relation pédagogique. Chaque participation étudiante, juste ou erronée, est pour moi une occasion de fournir des rétroactions constructives et de maintenir un dialogue régulier. Paradoxalement, bien qu'il s'agisse d'un enseignement assez directif, les cours sont devenus plus interactifs et ont adopté un rythme plus naturel. Par la suite, j'ai appliqué la même approche dans mon cours *Écriture et littérature* (qui est le premier de la séquence). Les résultats d'un premier trimestre expérimental sont très prometteurs.

J'ose croire que l'application d'une telle démarche cognitive est une manière de prévenir l'utilisation inadéquate de l'intelligence artificielle générative. Peut-être que les étudiants et étudiantes seront plus autonomes et moins à risque de dépendance envers celle-ci si on les encourage à s'engager dans une réflexion complexe et authentique. Cet engagement cognitif peut générer quelque chose de majeur : le plaisir d'apprendre et la joie de comprendre, « laquelle décuple notre capacité d'apprentissage et de découverte » (Bengio, 2024, p. 181).

L'enseignement explicite des processus cognitifs permet aux étudiants et étudiantes de comprendre le fonctionnement de leur propre pensée et d'acquérir des outils pour l'analyser et l'évaluer. Cette métacognition est un puissant outil d'autorégulation.

Enfin, la portée de l'enseignement explicite ne se limite pas à la réussite scolaire. Cette approche pédagogique favorise également la réussite éducative par le développement d'un sentiment d'efficacité personnelle chez les étudiants et étudiantes. Ce sentiment, qui se répercute aussi sur le personnel enseignant, renforce la motivation et l'engagement des deux parties dans la relation pédagogique. ▬

Références bibliographiques

Bengio, Y. (2024). « Enseigner à l'ère de l'intelligence artificielle », dans S. Bucci-Wheaton, *Mais pourquoi l'école ?*, Montréal, KO Éditions.

Biggs, J. B. et K. F. Collis (1982). *Evaluating the Quality of Learning: The SOLO Taxonomy (Structure of the Observed Learning Outcome)*, Cambridge, Academic Press.

Chanquoy, L., A. Tricot et J. Sweller (2007). *La charge cognitive*, Armand Colin.

Bonin, S. et collab. (2015). *Portrait socioéducationnel des étudiants de première génération. Projet interordres sur l'accès et la persévérance aux études supérieures des étudiants de première génération*. Québec. [En ligne].

Bosson, M. S. et collab. (2009). « Le développement de stratégies cognitives et métacognitives chez des élèves en difficulté d'apprentissage », dans *Développements*, vol. 1, n° 1, p. 14-20.

Gauthier, C. et S. Bissonnette (2023). *Enseignement explicite et données probantes ; 40 stratégies pédagogiques efficaces pour la classe et l'école*, Montréal, Chenelière Éducation.

Gauthier, C., S. Bissonnette et M. Richard (2013). *Enseignement explicite et réussite des élèves*, Montréal, ERPI.

Gauthier, C. et M. Tardif (2017). *La pédagogie, 4e édition; Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours*, Gaëtan Morin.

Houdé, O. (2022). *Apprendre à résister pour combattre les biais cognitifs*, Paris, Champs essais, Flammarion.

Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2013). *Mettre l'accent sur la littératie*, Toronto, Imprimeur de la Reine pour l'Ontario [En ligne].

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2017), Composantes de la formation générale ; Extraits des programmes d'études conduisant au diplôme d'études collégiales (DEC), Québec [En ligne].

Statistique Canada (2024). *Profil du recensement, Recensement de la population de 2021 Résultats pour « Drummondville »* [En ligne].

Willingham, D. T. (trad. F. Appy) (2007). *La pensée critique ; Pourquoi est-elle si difficile à enseigner*, American Educator [En ligne].



Grégoire Bédard est titulaire d'un baccalauréat en études françaises à l'Université Laval et d'une maitrise en littérature québécoise à l'Université de Montréal. Il a également fait des études en production cinématographique à la Vancouver Film School et a récemment terminé le Programme court en efficacité de l'enseignement et des écoles à TÉLUQ. Il enseigne la littérature et le cinéma au Cégep de Drummondville depuis 1995.

gregoire.bedard@cegepdrummond.ca



La station pour soutenir la

SANTÉ MENTALE ÉTUDIANTE

station SME

Découvrez la série de vidéos

Pratiques pédagogiques et santé mentale étudiante

Dans cette série, des professeur.es partagent des pratiques favorables à la santé mentale étudiante, en y abordant leur rôle, le lien entre la santé mentale et la réussite ainsi que l'importance d'une relation pédagogique bienveillante.

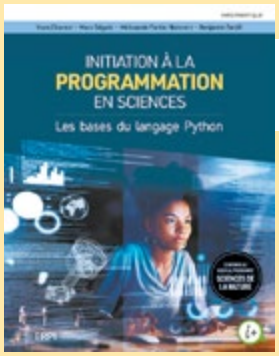
stationSME.ca

En partenariat avec

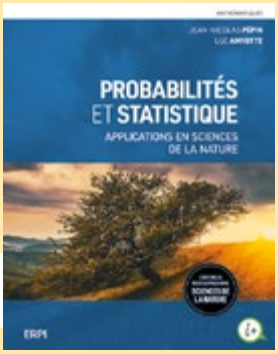
iSME Québec

Découvrez nos nouveautés en sciences de la nature !

Des ouvrages actualisés et conformes au nouveau programme



Yvon Charest, Marc Séguin, Mélisandre Fortin-Boisvert et Benjamin Tardif
ISBN 978-2-7661-5746-4



Jean-Nicolas Pépin et Luc Amyotte
ISBN 978-2-7661-5694-8



Raymond Chang, Jason Overby
Adaptation : Azélie Arpin
ISBN 978-2-7650-7057-3



Raymond Chang, Jason Overby
Adaptation : Azélie Arpin
ISBN 978-2-7650-7069-6



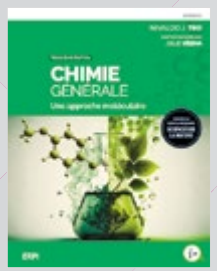
Harris Benson, Marc Séguin, Mathieu Lachance, Bernard Marcheterre et Benoit Villeneuve
ISBN 978-2-7661-5731-0



Harris Benson, Marc Séguin, Mathieu Lachance, Bernard Marcheterre et Benoit Villeneuve
ISBN 978-2-7661-5730-3



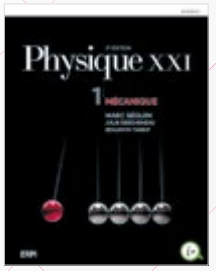
Harris Benson, Marc Séguin, Mathieu Lachance, Bernard Marcheterre et Benoit Villeneuve
978-2-7661-5729-7



Nivaldo J. Tro
Adaptation : Julie Vézina
ISBN 978-2-7661-5734-1



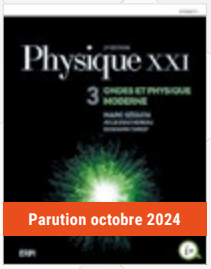
Nivaldo J. Tro
Adaptation : Eveline Clair
ISBN 978-2-7661-5733-4



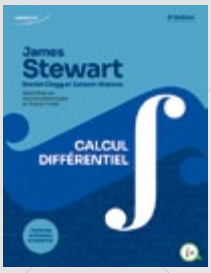
Marc Séguin, Julie Descheneau et Benjamin Tardif
ISBN 978-2-7661-5732-7



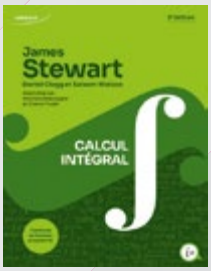
Marc Séguin, Julie Descheneau et Benjamin Tardif
ISBN 978-2-7661-5727-3



Marc Séguin, Julie Descheneau et Benjamin Tardif
ISBN 978-2-7661-5726-6



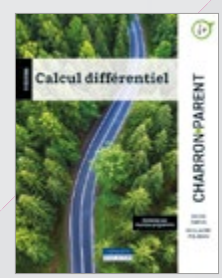
James Stewart
Daniel Clegg et Saleem Watson
ISBN 978-2-8973-2512-1



James Stewart
Daniel Clegg et Saleem Watson
ISBN 978-2-8973-2524-4

Pour plus d'information, contactez-nous à l'adresse : etudessuperieures@tc.tc

www.cheneliere.ca
www.erpi.com



Charron • Parent
ISBN 978-2-7650-6250-9



Charron • Parent
ISBN 978-2-7650-6247-9



Josée Hamel et Luc Amyotte
ISBN 978-2-7661-5741-9



Luc Amyotte
ISBN 978-2-7661-5714-3

CHENELIÈRE ÉDUCATION ERPI i+