

Pédagogie collégiale

Idées, recherches et pratiques pédagogiques en enseignement supérieur

La refonte !

Nouveau design, même contenu de qualité

La nouvelle rubrique *Dialogue*

Un échange fécond entre une étudiante et sa professeure

Les étudiants adultes au collégial

Les comprendre pour mieux les soutenir

Improvisation poétique

«Une grande humanité» de David Goudreault




Profitez de conseils sans vous déplacer



**Rencontrez
un conseiller
dans le confort
de votre salon**

Le service de vidéoconférence Web vous permet d'obtenir des conseils ou d'assurer le suivi de votre dossier tout en optimisant votre temps.

**Prenez rendez-vous :
1 877 442-3382**

-  caisseeducation.ca
-  cld@desjardins.com
-  CaisseDeLEducation

 **Desjardins**
Caisse de l'Éducation

Pédagogie collégiale

Idées, recherches et pratiques pédagogiques en enseignement supérieur

Sommaire

Automne 2021 | vol.35, n°1

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



Couverture

Le photographe **Aimeric Vlaeminck**, diplômé en Photographie et design graphique au Cégep André-Laurendeau, propose les portraits d'adolescents et de jeunes adultes ayant un trouble du spectre de l'autisme. Il porte un regard tendre et poétique sur ces manières différentes d'être à soi et au monde.

Pour voir le projet complet : aimericvlaeminck.com

Mot de l'éditeur délégué

4 **De mots, d'encre et de pixels**
Samuel Bernard

Éditorial

5 **Tendre l'oreille**
Anne-Marie Paquette

Dialogue

6 **Penser en images**
Julie Roberge et Clémentine Troncy

Recherche en éducation

16 **Les étudiants adultes au collégial : les comprendre pour mieux les soutenir**
Isabelle Lapointe Therrien et Éric Richard

Pratique partagée

25 **La baladodiffusion pédagogique : écouter pour mieux comprendre**
Marie-Claude Bastien

Tableau d'honneur

32 **Lauréats du Prix Gérald-Sigouin, du Prix Vecteur pédagogique et des Mentions d'honneur de l'AQPC**

Improvisation poétique

34 **Une grande humanité**
David Goudreault

Suggestion de lecture

37 **L'art d'attiser le jaloux désir d'apprendre**
Compte rendu critique du livre *Victor et moi : enseigner pour se venger* de Jean-Marc Limoges
Julie Gagné

Libre opinion

43 **Ces chaînes que nous nous imposons**
Catherine Bélec

Une publication de l'Association québécoise de pédagogie collégiale

Rédactrice en chef
Anne-Marie Paquette

Comité de rédaction francophone
Catherine Bélec, Jean-Philippe Boucher, Nancy Chaput, Carl Pedneault, Julie Roberge

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

Révision et correction
Cendrine Audet et Anne-Marie Paquette

Design graphique et mise en page
Jade Pilon

Collaborateurs pour les visuels
Gene Jeter, Hrayr Movsisyan, Dayvison Oliveira, Korentin Valette, Aimeric Vlaeminck

Impression
Nap-Art imprimeur

Éditeur


Éditeur délégué et directeur général de l'AQPC
Samuel Bernard

Ventes publicitaires
info@aqpc.qc.ca

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

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

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

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

999, avenue Émile-Journault Est, bur. 214, Montréal (Québec) H2M 2E2
514 328-3805 | info@aqpc.qc.ca | aqpc.qc.ca

Dépôt légal Bibliothèque et Archives Canada
ISSN 2818-7563



100% RECYCLABLE



S'abonner à la revue

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

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

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

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

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

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

Ensemble, faisons rayonner le talent étudiant !

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

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

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

Pour plus d'informations : info@aqpc.qc.ca

De mots, d'encre et de pixels

C'est avec une grande fierté que je vous présente le nouveau design de la revue *Pédagogie collégiale*. Conçue pour offrir une expérience de lecture optimale, tant en version papier qu'en version électronique¹, la nouvelle grille graphique a été pensée pour nos lecteurs que l'on sait curieux, rigoureux... et audacieux !

L'intérêt de notre lectorat pour les échanges riches et féconds nous amène aussi à lancer une toute nouvelle rubrique cette année. Elle s'intitule *Dialogue* et propose un tête-à-tête entre deux personnes du milieu de l'éducation (étudiant, professeur, professionnel, cadre, etc.) qui s'entretiennent sur un sujet complexe ou controversé, qui vont à la rencontre l'une de l'autre et s'écoutent, non pas pour se répondre, mais bien pour se comprendre. Nous faisons le pari que ces entretiens posés et bienveillants mettront les choses en perspective et plairont à nos lecteurs.

Soucieuse de mettre en valeur la richesse des projets de jeunes créateurs, *Pédagogie collégiale* a lancé une invitation à quelques départements du réseau afin de donner la chance aux étudiants de diffuser leurs photographies, illustrations ou autre visuel dans la revue. Vous découvrirez ainsi l'étendue de leur talent et les regards qu'ils portent sur le monde. Le coup d'envoi est donné dans ce numéro et vous êtes toutes et tous invités à passer le mot dans vos cégeps respectifs afin d'enrichir les prochains numéros des images des jeunes du collégial (voir l'appel en p. 3).

Bien entendu, ce que vous aimez de la revue reste intact, notamment ses trois rubriques phares : *Pratique partagée*, *Réflexions pédagogiques* et *Recherche en éducation*. Les *Entrevues* avec des acteurs du milieu de l'enseignement supérieur

demeurent également ; elles sont parmi les textes les plus lus. L'accès libre et gratuit à tous les articles et dossiers thématiques de *Pédagogie collégiale* via l'archive ouverte EDUQ.info est aussi un aspect qui nous tient à cœur et que nous sommes fiers de pouvoir vous offrir grâce à une étroite collaboration avec le Centre de documentation collégiale (CDC).

La dernière année a d'ailleurs été une occasion pour votre association de consolider ses partenariats avec différents acteurs du réseau collégial. Dans la foulée de ces alliances stratégiques, l'AQPC souhaite resserrer ses liens avec les collèges anglophones. Un projet pilote prévu cet automne a pour objectif de rendre disponible la revue en anglais, ce qui incitera, nous l'espérons, davantage d'auteurs anglophones à proposer des textes originaux. Nous souhaitons, à long terme, favoriser encore plus la circulation de vos bons coups pédagogiques en publiant chaque article dans sa langue originale et en version traduite.

La réussite de ce que nous entreprenons aujourd'hui dépend aussi en grande partie de votre appui. Faites parvenir vos idées, vos envies, vos propositions d'articles (en français ou en anglais) à Anne-Marie, la rédactrice en chef de *Pédagogie collégiale*. Les comités de rédaction francophone et anglophone ont soif de vous lire. Après tout, cette revue, elle est écrite par et pour vous ! Les mots, l'encre et les pixels ne peuvent exister sans votre précieuse collaboration. ■

¹ La revue *Pédagogie collégiale* est désormais accessible sur la plateforme de publication numérique Calaméo pour une expérience de lecture en ligne. Cette initiative vient compléter l'offre d'accès numérique à la revue qui demeure toujours disponible en format PDF sur l'archive ouverte EDUQ.info.



Samuel Bernard
Éditeur délégué et directeur général
Association québécoise de pédagogie collégiale
dg@aqpc.qc.ca

Tendre l'oreille

C'est une sorte de hasard, mais on parle beaucoup d'écoute dans ce numéro de *Pédagogie collégiale*. Un hasard qui fait plutôt bien les choses, puisque nous lançons cet automne notre nouvelle rubrique *Dialogue*¹, qui cherche justement à semer l'écoute pour récolter la parole sensée. Poétique, non ? Indispensable, surtout.

Plus que la seule audition, l'écoute exige une disponibilité de l'oreille, mais aussi une présence attentive du corps et de l'esprit. On parlera alors de *l'écoute active*, que l'on peut résumer comme étant la capacité à se rendre disponible à l'autre et à l'écouter, véritablement. Non seulement l'écoute active est-elle une habileté essentielle dans la vie quotidienne, mais fait-elle partie intégrante de tout processus d'apprentissage.

Alors que l'on vante souvent les mérites d'une « bonne écoute » dans le milieu de l'éducation, les assises conceptuelles et didactiques à ce sujet s'y font plus rares que pour les autres compétences de communication – comme s'exprimer, lire ou rédiger. Pourtant, ces fondements théoriques et les codes sont relativement simples à déchiffrer –

- être attentif à l'autre
 - regarder son interlocuteur
 - s'intéresser à ses idées
 - interpréter et utiliser les signes non verbaux
 - réfléchir et essayer de comprendre ce qu'il dit
 - reformuler et préciser les idées
 - poser des questions pertinentes
 - dégager des liens entre les propos échangés (Dumais, 2012)
- Mais plus difficiles à appliquer, particulièrement dans le contexte actuel.

C'est que l'être humain du 21^e siècle en a long à dire, sur tout, tout le temps. Il semble avoir oublié le « son du silence » (pour reprendre les paroles d'un duo folk américain bien connu) qui gagnerait à être plus présent. « Désormais, il est difficile de faire silence, ce qui empêche d'entendre cette parole intérieure qui calme et qui apaise. La société enjoint de se plier au bruit

afin d'être partie du tout plutôt que de se tenir à l'écoute. » (Corbin, 2016) Prenons quelques instants pour méditer, en silence sur les sages paroles de cet historien français. Mais efforçons-nous, surtout, de prendre un peu de temps pour l'enseignement explicite de stratégies favorisant l'écoute active. Peut-être cela permettra-t-il d'améliorer le degré d'écoute ambiant et de faciliter le dialogue.

Parlant de dialogue, dans le tout premier article d'une série que l'on souhaite longue et féconde, une professeure et une diplômée du collégial discutent avec sensibilité sur la pensée par les images. Elles se renvoient la balle, non pas pour marquer le point, mais bien pour profiter de l'échange, tout simplement. Certains auteurs abordent le sujet de l'écoute de front, comme dans ce récit de pratique sur la baladodiffusion pédagogique d'une professeure motivée par des circonstances exceptionnelles. D'autres, de manière allusive, comme pour la recherche sur les réalités et besoins des étudiants adultes au collégial ou encore le vibrant texte d'opinion qui appelle à demeurer à l'écoute des personnes qui ont soif d'innovation et de réflexivité. Dans un cas comme dans l'autre, deux points de convergence : un désir et un devoir d'écoute, qui font naître « une grande humanité » (pour reprendre, cette fois, les mots du poète David Goudreault que vous pourrez lire dans ces pages).

En terminant, nous vous encourageons à nous transmettre les mots que vous souhaiteriez retrouver dans *Pédagogie collégiale* au cours de la prochaine année : vos propres articles, certes, mais aussi des suggestions de sujets à aborder, de réflexions à approfondir, de personnes à rencontrer.

Nous tendons l'oreille, nous aussi, et sommes véritablement à votre écoute. —



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

Références bibliographiques

CORBIN, A. *Histoire du silence*, Paris, Albin Michel, 2016.

DUMAIS, C. « L'enseignement explicite de stratégies d'écoute », *Québec français*, n° 164, hiver 2012, p.57-58.

¹ La rubrique *Dialogue* provoque des rencontres bienveillantes entre deux personnes d'horizons différents qui échangent autour de sujets sensibles ou complexes. Pour en savoir plus sur cette rubrique (et les autres), consultez le site Web de l'AQPC : aqpc.qc.ca/fr/soumission-darticle.



Penser en images

Quand vous faites une lecture, est-ce que vous lisez des mots ou est-ce des images qui se forment automatiquement dans votre tête ?

Une étudiante, l'année dernière, me dit qu'elle n'a pas de mots dans sa tête. Je trouve ça intrigant... « Comment fais-tu pour penser, alors ? » Elle pense en images.

J'ai toujours cru que pour réfléchir, il fallait des mots. Que pour définir un problème, il fallait des mots. Que pour expliquer, il fallait des mots. Il semble que non. J'ai fait quelques recherches sur le sujet. Pas que j'avais du mal à croire l'étudiante, mais je me demandais si c'était courant et combien d'étudiants avais-je pu rencontrer pendant toutes ces années qui ne pensaient pas avec des mots. Les quelques lectures que j'ai effectuées m'ont quand même rassurée : peu de gens lisent ou pensent en images. Je ne suis donc pas à ce point passée à côté de mes étudiants ! J'ai quand même voulu échanger avec Clémentine pour comprendre et aller un peu plus loin dans ma réflexion.

Julie Roberge est professeure de français au Cégep André-Laurendeau, notamment dans le programme du diplôme du Baccalauréat international; elle est aussi membre du comité de rédaction de *Pédagogie collégiale*.

Clémentine Troncy est diplômée en sciences de la nature du programme du diplôme du Baccalauréat international du Cégep André-Laurendeau; elle étudie en chimie à l'Université de Montréal.



Mention de source : Aimeric Vlaeminck

Clémentine Troncy — J'ai un immense souvenir visuel où les choses sont placées. Non seulement je les ai dans ma tête, mais en plus, elles sont en 3D. Alors, je pense plus vite pour certaines choses, surtout quand je les ai souvent vues. Sinon, je dois repasser une vidéo dans ma tête pour rechercher l'information, parce que ça peut être loin ! C'est comme si je devais revoir un film en avance rapide. Comme j'étudie en chimie à l'université, c'est tout simple maintenant : je vois les molécules, c'est facile. Je suis aussi championne pour monter des meubles IKEA parce que je les vois dans ma tête, sans avoir besoin de lire les instructions !

Julie Roberge — C'est comme ça que Clémentine m'a expliqué comment elle « voit » les choses dans sa tête. Alors, je me suis inquiétée : voir des molécules de chimie, ça me paraît relativement facile. Mais voir l'analyse d'un roman ? Comment faire pour que ces étudiants, qui « voient » dans leur tête, soient aussi capables de lire ? Du moins, avec des mots ? Dans les cours de littérature, on leur demande de lire des mots et d'en faire l'analyse, de repérer des figures de style, de constater les effets créés par la ponctuation, les champs lexicaux, les temps de verbe. Comment les étudiants voient-ils ces effets s'ils ne voient pas les mots ?

CT — Même si lire est difficile, j'ai beaucoup lu. Quand le professeur donne le contexte de l'œuvre ou s'il indique sur quoi il faut porter notre attention, ça va. Si je lis et que j'arrête à chaque chapitre pour me poser des questions, ça va aussi. Mais je n'arrive pas à voir le deuxième degré. À ma première session en littérature, le professeur nous a fait lire un texte où il y avait un deuxième degré¹. Tout le monde était gêné dans la classe parce que le deuxième sens est un peu « cochon », mais moi, je ne l'ai jamais vu, ce deuxième sens ! C'était beaucoup trop subtil !

¹ « Le mot et la chose », poésie galante de l'abbé de Lattaignant.



Au début de ma lecture, je sens la *vibe* du texte, je sens de quoi ça parle. Ensuite, je dois faire une seconde lecture pour trouver les métaphores et les comparaisons. Pour moi, ce sont les deux figures de style les plus faciles parce que ce sont des images. J'arrive aussi à trouver les énumérations parce que c'est facile : je vois la structure qui est « virgule virgule virgule et ». C'est toujours la même structure. J'ai du mal avec les autres procédés stylistiques, la métonymie ou la personnification, par exemple. Je comprends ce que c'est dans l'absolu, mais je n'arrive pas à les retrouver dans un texte ! Pire : j'ai beaucoup de mal à expliquer leur apport au texte par la suite.

Si je ne suis pas forcée à trouver une figure de style, je ne le fais pas. Je sens qu'il y a quelque chose qui apporte une valeur ajoutée au texte, un esthétisme au texte, mais je n'y arrive pas, je n'ai pas besoin de l'analyser pour sentir sa *vibe*. Il faut que le professeur dise que telle phrase, c'est tel procédé stylistiques, sinon je ne le vois pas. Expliquer le contenu, ça va. C'est comme un résumé de ce qui se passe et je décris les images que j'ai dans ma tête.

JR — Si Clémentine a besoin des images pour comprendre le sens d'un roman ou d'une pièce de théâtre, certaines lectures doivent être plus difficiles que d'autres, alors. Même pour moi, qui lis avec des mots, il y a des lectures plus laborieuses que d'autres, parce que je n'arrive pas à les accrocher à des connaissances antérieures. Alors, que faire avec la lecture de la poésie ou de la philosophie ?

CT — La poésie, c'est extrêmement difficile. Je n'arrive pas à me faire une image parce que c'est trop court. À moins que ce soit un poème très visuel, comme « Une charogne » de Baudelaire ! Mais malgré tout, je ne sais pas quoi dire pendant les 900 mots d'analyse littéraire sur ce texte. Je vois qu'il y a

une métaphore, mais je ne sais pas quoi en dire, quel est son apport au texte.

Le théâtre, c'est ce qu'il y a de plus facile à lire parce que c'est extrêmement visuel. Je vois toute la pièce devant mes yeux. La philosophie ? Je ne comprends presque rien ! Certains textes sont plus faciles parce qu'il y a des exemples concrets. L'éthique, par exemple. C'est appliqué. Dans telle situation, on réagit de telle façon. Je peux me faire une image. Mais l'Homme ? Quelle image est-ce que je peux bien me faire pour comprendre les mots que je lis sur ce qu'est l'Homme ? Je lis, je lis, mais je ne comprends rien. Je suis rapidement perdue. Mémoriser des mots, mémoriser des concepts qui n'ont pas d'image, c'est extrêmement difficile.

JR — Est-ce qu'un enseignement explicite des stratégies de lecture adaptées aux textes plus abstraits pourrait aider Clémentine ? Est-ce qu'une modélisation faite par le professeur ou un autre étudiant pourrait l'amener à décoder un texte ? Est-ce que je pourrais même demander à mes étudiants, en début de session, si certains d'entre eux pensent en images pour qu'ils développent des stratégies entre eux ? Je me disais qu'on peut peut-être considérer que les étudiants en cinéma ou en arts « voient » les images qu'ils veulent tourner ou dessiner dans leur tête avant de se mettre au travail. Est-ce la même chose pour des étudiants en design ou certains autres en architecture ? Bref, tous les programmes où les étudiants ont à dessiner, à assembler, à monter des prototypes. Mais Clémentine, qui a fait des études préuniversitaires en sciences de la nature, a-t-elle un côté artistique développé ?

CT— On dirait qu'il y a un côté artistique à penser en images. Peut-être. Je n'ai pourtant aucune habileté manuelle : le dessin, le tricot, toutes les formes d'art manuel, pas du tout ! Si j'en avais une, c'est sûr que j'irais du côté du cinéma. Je vois plein d'images dans ma tête. Je sais ce qui va se passer. Je vois les personnages, les lieux, les raccords de plans. Mais comme je ne suis pas du tout artistique, je n'ai pas eu envie de développer ce côté-là de moi. Les sciences, c'est différent. Les mathématiques, c'est facile : il y a une règle et tous les exercices sont cohérents avec cette règle. Je vois à quoi ça sert, je ne vois pas ce que c'est. Les mathématiques, je m'excuse, mais c'est plate. C'est toujours la même chose ! Voir une formule, c'est facile à appliquer : je la vois dans ma tête. Du calcul de volume, c'est facile. Les mathématiques graphiques, c'est facile. Je les vois bien si j'ai une calculatrice graphique qui me permet de voir la courbe. Les mathématiques abstraites, par exemple, je n'y arrive pas. Parce que je ne peux pas me faire d'images. En physique, c'est beaucoup plus difficile parce qu'il y a trop de variables qui changent les données. Je n'arrive pas à trouver le chemin pour y aller, pour trouver la réponse. Faire un laboratoire en biologie ? S'il y a une figure qui explique comment monter le labo, c'est un jeu d'enfant. Même chose si les mots décrivent des actions à faire, comme *préparer* le matériel, *sortir* tel instrument. Je sais ce qu'il faut faire. Et, évidemment, si on a vu la manipulation à faire sur une vidéo, c'est sûr que je sais quoi faire sans même regarder dans mon manuel. Je revois les manipulations dans ma tête, c'est comme ça que je réalise si j'ai compris. Je vois mes mains, le matériel, les manipulations dans le bon ordre. Si je n'y arrive pas, c'est que je n'ai pas compris. Je n'ai pas besoin de faire le laboratoire et que ça soit un échec, je le sais que je n'ai pas compris avant même d'arriver en classe parce que je n'arrive pas à faire les manipulations du labo dans ma tête.

Apprendre par cœur est facile. Surtout si je vois où l'information se trouve sur une page. C'est plutôt ça que je retiens : l'information est en haut, à gauche, dans un carré. Une fois que j'ai compris, j'ai compris et c'est imprimé dans ma tête. Je n'ai plus de problème... Sauf que je ne sais pas expliquer ce que j'ai compris ! Mais je le sais. Et une fois que j'ai compris, ça ne me sert plus à rien de faire des pages supplémentaires d'exercices. Je fais aussi quelques dessins pour m'aider à comprendre si c'est plus complexe. Pour comprendre les probabilités, il faut que je les voie dans ma tête. Par exemple : il y a trois pommes rouges et deux pommes jaunes, quelle est la probabilité qu'on pige deux pommes rouges de suite ? Sinon il m'est déjà arrivé de les dessiner.

JR — Je sais que certaines lectures ou certaines tâches scolaires peuvent être plus faciles pour les étudiants qui pensent en images. Mais une fois que les images revêtent un certain sens, comment traduire ce sens-là en mots ? Parce que c'est cela qu'on demande aux étudiants et qu'on évalue, ultimement : leur capacité à transmettre, à communiquer des connaissances et les compétences liées au cours. Est-ce que je sous-estimerai le développement des compétences chez les étudiants qui ont du mal à transcrire en mots les images qu'ils ont dans leur tête ?

CT — Évidemment, pour expliquer à l'écrit, je ne fais pas de plan parce que je vois la structure du texte dans ma tête. Quand un professeur oblige la rédaction d'un plan, c'est une torture pour moi ! Parce que je suis obligée de mettre en mots les images que j'ai dans ma tête. Quand le professeur donne la structure du texte à écrire dans ses détails, c'est beaucoup plus facile, sinon je n'arrive pas à m'organiser. Par exemple, en français, quand le paragraphe doit être construit avec une phrase de présentation de l'idée principale, puis une autre pour la première idée secondaire, la citation, l'explication de la citation en y mettant une observation sur une figure de style puis une explication, j'y arrive. Mais il n'y a pas de flânerie. J'ai besoin que quelqu'un construise la structure pour moi. J'ai beaucoup de mal à expliquer parce que je n'ai rien à dire. Je ne vois pas l'ensemble du texte à faire. Je rédige une phrase concise. Puis une autre, puis une autre. Après 600 mots, je n'ai plus rien à dire parce que je suis allée rapidement à l'essentiel. Le tour de la question est fait. Alors, les 900 mots de l'Épreuve uniforme de français, je pense que j'ai fait de la boulette !

Il faut aussi que je reste concentrée sinon c'est une autre idée, qui n'a pas de rapport avec celle que je viens d'écrire, qui va arriver dans ma tête. Je pars dans le champ et c'est extrêmement difficile de me ramener dans le sujet. C'est pour ça que je travaille vite : pour ne pas me perdre.

La création, c'est difficile. J'écris des histoires dont les actions se suivent. Je ne fais pas de *flashbacks*, je ne fais pas de style, je ne suis pas capable. J'utilise des mots qui veulent dire quelque chose, sans leur ajouter de la fioriture parce que la sensibilité littéraire ne me vient pas naturellement. Je peux écrire la même phrase cinq fois parce que je voudrais l'améliorer, mais je ne sais pas comment. Après ? Je vais marcher avec mon chien pour me changer les idées ! Je peux mettre autant de temps sur une phrase parce que j'aimerais ça que ce soit beau. Mais ce n'est jamais beau. C'est toujours trop carré. C'est pour ça que je réussis bien en sciences. Un rapport de laboratoire, c'est une structure établie, avec des phrases courtes, explicatives, concrètes. En plus, ça décrit quelque chose qui s'est passé, quelque chose que j'ai vu dans ma tête avant le laboratoire et quelque chose que j'ai observé pendant le laboratoire. Alors, je regarde l'image du laboratoire que j'ai dans ma tête et je la décris. Je fais de la paraphrase des images : c'est facile parce que c'est l'idée générale, le concept que je traduis.

Malgré tout, écrire est plus facile que parler parce que j'écris moins vite que je parle. Quand j'écris, je peux effacer et dire ça d'une autre façon, si je n'ai pas trouvé le bon mot. À l'oral, ce n'est pas vraiment possible. Je manque souvent de mots

pour parler parce que je n'ai pas de mots dans ma tête et j'ai du mal à les trouver. Je n'ai jamais écrit de journal intime. Je n'ai pas besoin de mots pour avoir des sentiments. Cela dit, je ne partage pas grand-chose sur mes sentiments. Avec personne. Que je sois triste ou gaie, c'est personnel et je vais tout garder en dedans. J'ai du mal à m'exprimer avec des mots, je n'arrive pas à mettre des mots sur mes sentiments au-delà de dire « Je suis triste ». Le ressenti, je n'arrive pas à l'exprimer parce que ça vient avec les mots. Alors, pas de mots, pas de jasage !

Une fois que j'ai compris, j'ai compris et c'est imprimé dans ma tête. Je n'ai plus de problème... Sauf que je ne sais pas expliquer ce que j'ai compris !

JR — Si toutes les manipulations sont dans sa tête, parce qu'il s'agit d'images, j'imagine que, pour elle, ce serait facile de se repérer sur une carte ou de conduire sans GPS. Je connais des gens qui n'arrivent pas à se perdre sur la route. Penseraient-ils tous en images ou sont-ils seulement plus observateurs que la moyenne des ours ? Clémentine a ouvert toutes sortes de tiroirs dans ma tête.



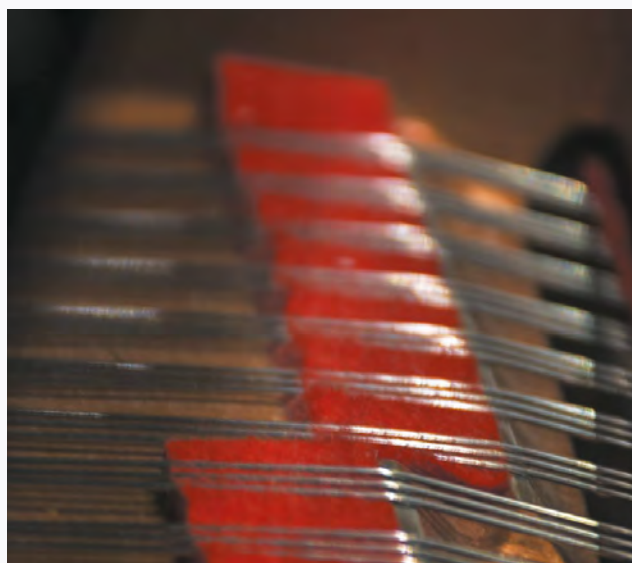
CT — J'ai un bon sens de l'observation et un bon sens de l'orientation. Dans le métro, c'est très facile de me repérer, même dans un réseau totalement inconnu. Je sais qu'il faut aller par là. Mais dans d'autres situations de la vie courante, c'est quand même embêtant de penser en images. Je repère très facilement des visages connus. Mais je n'arrive pas du tout à me rappeler des noms. Les collègues de classe, ou mes enseignants, c'est sûr que je vais finir par retenir leur nom ! Mais je travaille avec des gens que je vois une fois par semaine, et je ne sais toujours pas leur nom. Il faut que je sois dans une situation très précise pour pouvoir faire l'association d'un visage avec un nom. Si moindrement la personne a un prénom moins usuel, c'est sûr que je ne m'en souviendrai jamais. Évidemment, c'est pire avec les masques. J'ai encore plus de mal à associer les visages qu'on voit en partie avec les noms. Par contre, je suis bonne avec les voix. J'ai toujours des voix dans la tête avant de m'endormir : j'entends des trucs que des gens ont dits pendant la journée avant de m'endormir... Je suis capable de dire c'est qui par la voix. J'aime les accents ou les voix particulières parce que je suis capable de les replacer. Tout le monde a une voix particulière. Si une lettre ou un son est prononcé différemment, ça permet de savoir c'est qui. Je ne sais pas nécessairement son nom, mais je sais c'est qui !

JR — J'ai senti le besoin de mieux comprendre certaines des réponses que m'a données Clémentine. Un récit est donc venu éclairer ma réflexion (que je fais en mots !) : *Penser en images et autres témoignages sur l'autisme de Temple Grandin*. Parce que Temple Grandin pense en images, elle aussi. Elle était convaincue d'abord que tous les individus réfléchissaient à l'aide d'images; quand elle a compris que c'était plutôt le contraire, elle se croyait hors norme, ce qui l'a amenée à réfléchir sur sa façon de penser qu'elle livre dans son ouvrage.



Grandin écrit : « On parle presque toujours d'enfants autistes, jamais d'adultes autistes, comme si ces enfants ne grandissaient pas ou disparaissaient mystérieusement de notre planète, de notre société. Ou encore, on imagine un "prodige" autiste, un être étrange avec des manières et des stéréotypies bizarres, très loin de la vie ordinaire, mais doué de mystérieux talents, remarquable par ses capacités de calcul, de mémorisation, de dessin, etc. – comme le personnage du film *Rain Man*. Ces images ne sont pas fausses, mais elles négligent les autres modes d'autisme qui ne sont pas aussi handicapants (même s'ils impliquent des formes de perception et de pensée éloignées de la "norme") et qui (surtout si le niveau d'intelligence, de compréhension et d'éducation est élevé) permettent de mener une existence pleine et accomplie, avec une forme particulière de clairvoyance et, aussi, de courage. » (p. 12)

**Quand un professeur oblige
la rédaction d'un plan, c'est
une torture pour moi !
Parce que je suis obligée de
mettre en mots les images
que j'ai dans ma tête.**



Mention de source : Aimeric Viaeminek

Temple Grandin (dont Clémentine connaissait les travaux!) est devenue professeure à l'université du Colorado, spécialiste en zootechnie et en sciences animales; elle s'est spécialisée dans la compréhension des animaux de ferme en « voyant » comment les animaux voient : par exemple, à quelle hauteur il y a un peu d'ombre qui peut leur faire peur, à quelle hauteur sont les clôtures qui les traumatisent... Une fois revenue à son atelier, elle revisualise facilement ce qu'elle a vu dans les champs et à la ferme pour penser à inventer du matériel qui ne traumatisera pas les animaux. Dans son cas, une forte image lui permet de comprendre comment se sentent les animaux. Mais elle peut se perdre facilement dans ses réflexions imagées. Est-ce la même chose pour Clémentine ?

CT — Oui, une image mentale me fait penser à une autre image mentale qui me fait penser à une autre image mentale. C'est tellement facile de m'éloigner du travail à faire ! Une phrase me fait penser à une phrase... mais cette deuxième phrase n'est peut-être pas toujours en lien avec la tâche que je dois faire. C'est une chaîne interminable d'associations. Je crois que les gens qui pensent en images ont tous un mode de pensée très associatif. Comme j'ai du mal à arrêter de penser, je ne suis pas très bonne pour donner de l'aide. Par exemple, si un collègue de classe me pose une question sur un sujet X, je vais lui expliquer tout le devoir au complet ! Je n'arrive pas à m'arrêter. J'explique mes propres questionnements, mes propres observations, qui finissent par être très loin de la question initiale posée par mon camarade.

JR — **Après avoir appris que Clémentine pensait en images, je me suis demandé si beaucoup d'autres personnes autour de moi pensaient de cette façon. Quand Clémentine m'a expliqué sa vitesse à écrire, à défaut de se perdre, j'ai soupçonné le cas d'une amie avec qui j'échange régulièrement sur Messenger. Elle est la seule à systématiquement ne pas attendre ma réponse avant d'envoyer un autre message. Après quelques minutes d'échange, la conversation est totalement décousue parce que mes réponses n'arrivent pas à suivre la vitesse de ses questions. Je lui ai donc posé « la » question : « Toi, dans ta tête, as-tu des mots ou des images ? » Je vous le donne en mille : des images. Je commence donc à comprendre comment on peut penser autrement. Les uns comme les autres, on ne comprend pas trop comment l'autre fait pour penser avec des mots pour les uns ou avec des images pour les autres.**

Avec tout ça, que faire avec ces étudiants qui pensent en images ? Honnêtement, je ne sais pas trop. Mais je vais arrêter de m'obstiner avec un étudiant qui lit « trop » vite. Je vais me ravir encore plus d'un étudiant qui va réussir à voir dans un texte ce que les autres n'arrivent pas à voir sans le soupçonner d'être allé consulter une analyse sur Internet. Je vais continuer à donner des structures pour les rédactions, en invitant les étudiants qui ont envie de sortir du cadre à le faire, et à accepter que certains d'entre eux aient vraiment besoin de cette structure. Déjà que je n'étais pas une adepte du comptage de mots (même si ça fait partie des compétences – pas de savoir compter, mais d'atteindre un certain nombre de mots dans une rédaction), je ne vais peut-être plus essayer de pousser des étudiants à ajouter des mots ou des explications supplémentaires s'ils ont l'impression d'avoir fait le tour de la question.

Ma discussion avec Clémentine m'a amenée à essayer de voir certains de mes étudiants autrement. Je me souviens d'avoir soupiré intérieurement quand Clémentine, toujours la première à terminer une rédaction sur table, partait de la classe alors qu'il restait encore 20 ou 30 minutes au temps alloué à l'examen. Je me disais qu'elle aurait pu utiliser ce temps pour améliorer son analyse... mais non. Elle ne pouvait pas y arriver. Sa tête avait vu l'image de son texte, et il était terminé. Voilà.

Après avoir enregistré la rencontre et discuté avec Clémentine du contenu de cet article, j'en ai écrit une première version que je lui ai envoyée, parce que je ne voulais pas dénaturer ses propos. La lecture de l'article a été vraiment difficile pour elle : elle n'est pas arrivée à se faire des images de ses propres propos ! —

Références bibliographiques

GRANDIN, T. *Penser en images et autres témoignages sur l'autisme*, Paris, Odile Jacob, 1995.

Autres suggestions de lecture sur le sujet

BRIOUL, M. *Fonctionnements autistiques chez l'adulte : Comprendre, diagnostiquer, agir. Chronique sociale*, Québec, Presses de l'Université Laval, 2012.

Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur (CAPRES). *Inclusion des étudiants présentant un trouble de santé mentale ou un trouble neurocognitif (TA, TSA, TDAH) dans les établissements d'enseignement supérieur*, CAPRES, 2013 [https://educ.info/xmlui/handle/11515/34462].

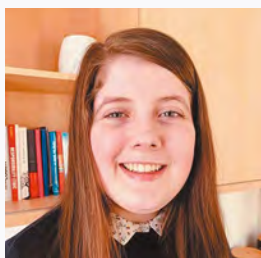
ROUSSEAU, M. et collab. *Pratiques psychoéducatives innovantes auprès des personnes ayant un trouble du spectre de l'autisme : De l'enfance à l'âge adulte*, Boucherville, Béliveau éditeur, 2017.

TAMMET, D. *Je suis né un jour bleu*, Paris, Les Arènes, 2006.



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

julie.roberge@claurendeau.qc.ca



Clémentine Troncy est en deuxième année au Baccalauréat en chimie à l'Université de Montréal. Elle contribue à la vie universitaire par son implication dans l'association étudiante. Une fois ses études supérieures terminées, elle souhaiterait se diriger en chimie de l'environnement.

clementine.troncy@umontreal.ca

TRAVAILLEZ AVEC NOUS DE PARTOUT AU QUÉBEC

**EXPERTS EN
LA MATIÈRE
ET TUTEURS
RECHERCHÉS!**

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

Offrez vos services via :
cegepadistance.ca/collaboration

Encadrez les étudiants

Offrez vos services via :
cegepadistance.ca/tutorat

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

Offrez vos services via :
cegepadistance.ca/opportunities

**FAITES CARRIÈRE
AU CÉGEP À DISTANCE**

**Personnel cadre, professionnel
et de soutien**

Consultez les offres d'emploi
du moment et postulez en ligne à :
cegepadistance.ca/emplois



**30
ANS
YEARS**

**CÉGEP
À DISTANCE**

PARTENAIRE AVEC VOUS



CollegeCO

Connectés à la réussite

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

Inscription gratuite pour les membres du RCCFC sur collegeco.ca

Financé par le
gouvernement du
Canada

Canada



Les étudiants adultes au collégial

Les comprendre pour mieux les soutenir

Isabelle Lapointe Therrien et Éric Richard



Depuis plusieurs années, nous retrouvons un nombre grandissant d'étudiants adultes inscrits à l'enseignement régulier au collégial. À raison, puisque les données d'Emploi-Québec révèlent que d'ici 2022, 86 % des emplois exigeront une formation collégiale (Lassad, 2018), ce qui représente environ 85 000 nouveaux emplois (Fédération des cégeps, 2015). En octobre 2020, lors du Forum sur la requalification de la main-d'œuvre et sur l'emploi, les associations patronales, les centrales syndicales, le milieu de l'éducation, le milieu communautaire et le gouvernement Legault ont souligné la nécessité de requalifier plusieurs milliers de travailleurs qui ont perdu leur emploi (190 000 chômeurs additionnels) en raison de la pandémie de la COVID-19 (La Presse canadienne, 2020). Dans ce contexte, il est à prévoir que plusieurs adultes retourneront aux études pour

se perfectionner, terminer une formation ou se former dans un nouveau domaine afin d'obtenir un emploi ou de meilleures conditions de travail. À cela s'ajoutent les données du Service régional d'admission du Montréal métropolitain (SRAM) qui indiquent une progression de près de 40 % des inscriptions des étudiants adultes au collégial entre 2007 et 2016 (Lapointe Therrien et Richard, 2018), mais dont le taux de diplomation (environ 40 %) est nettement inférieur à celui des étudiants plus jeunes (environ 63 %)¹. Toutefois, peu de recherches portent sur les réalités des étudiants adultes inscrits au collégial et celles qui ont été réalisées datent de plusieurs années déjà (Deguire et collab., 1996; Bessette, 1999; Larue, Malenfant et Jetté, 2005; Doray, Mason et Bélanger, 2005). Mais que savons-nous réellement de ces étudiants et de leurs réalités ?

¹ Les taux de diplomation présentés ici concernent les étudiants de la population A, tout collège et tout programme confondus, durée minimale + 2 ans pour les cohortes 2007 à 2012 (Lapointe Therrien et Richard, 2018, p. 20).

Il nous est apparu incontournable de nous interroger sur leurs réalités et leurs besoins, ce qui nous a amenés à réaliser deux recherches exploratoires : l'une auprès des étudiants adultes inscrits au collégial et l'autre auprès des professeurs qui leur enseignent (Lapointe Therrien et Richard, 2018 ; Lapointe Therrien, 2019). Dans cet article, il sera question des réalités perçues et vécues par les participants rencontrés (étudiants et professeurs). Les propos des étudiants adultes, en ce qui a trait aux facilités, difficultés et besoins mentionnés, seront amalgamés à ceux des professeurs qui ont été questionnés sur leurs perceptions des réalités et des besoins de ces étudiants. L'objectif est de faire ressortir les perceptions qui concordent ou qui discordent, qui se complètent ou qui mettent en lumière des réalités méconnues afin de proposer diverses pistes d'amélioration.

Bien que certaines réalités semblent s'appliquer aussi aux étudiants plus jeunes, voire à tous les étudiants, les objectifs des recherches ne visaient pas la comparaison des réalités des étudiants adultes avec celles d'autres étudiants ou de porter un jugement de valeur quant aux besoins évoqués. Nous avons le souci de rapporter ce qui a été soulevé par les étudiants adultes et les professeurs.

Comment définir un étudiant adulte ?

D'emblée, il apparaît nécessaire de caractériser ce qu'est un étudiant adulte au collégial. Il existe plusieurs critères pour distinguer un étudiant adulte d'un plus jeune. Bien que rien ne soit clairement précisé par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement

supérieur (MEES), les références à l'âge et à plusieurs autres caractéristiques sont des marqueurs importants. En ce qui concerne les caractéristiques, Ross-Gordon (2011) distingue deux grandes tendances, soit le fait que les étudiants occupent plusieurs rôles dans leur vie en plus des responsabilités souvent marquées par des situations complexes : délai d'inscription aux études postsecondaires, fréquentation scolaire à temps partiel, travailleurs, indépendance financière limitant l'admissibilité à l'aide financière aux études, parentalité et personne à charge.

En ce qui concerne l'âge, bien qu'il n'existe pas de consensus chez les auteurs consultés, de nombreuses références permettent de tracer une ligne de démarcation à 24 ans (Deguire et collab., 1996 ; Bessette, 1999 ; Markle, 2015).

Méthodologie et population à l'étude

Le choix d'une approche qualitative et d'une démarche inductive a été privilégié puisque celles-ci favorisent la compréhension et l'approfondissement des perceptions, opinions et comportements des participants afin de décrire leur réalité. Comme les données obtenues du SRAM révèlent que 78,6 % des étudiants adultes sont inscrits dans des programmes techniques, nous nous sommes attardés à ces étudiants². Des entretiens semi-dirigés ont été menés à l'hiver et à l'automne 2018, d'une part, auprès de 21 étudiants inscrits dans 9 programmes de 4 collèges francophones de la région de Québec et, d'autre part, auprès de 19 professeurs enseignant dans 14 programmes de 6 collèges francophones de la région de Québec. L'approche méthodologique adoptée limite la

² Il est à noter que 8,9 % des étudiants adultes sont inscrits dans des programmes préuniversitaires et 12,5 %, dans le programme Tremplin DEC (Lapointe Therrien et Richard, 2018).

généralisation des résultats. Cependant, bien que d'autres réalités puissent marquer l'expérience collégiale des étudiants adultes, les propos recueillis en entretien ouvrent des voies de réflexion pour mieux comprendre le vécu d'un certain nombre de ces étudiants, de plus en plus nombreux dans les classes au collégial.

Facilités et difficultés des étudiants adultes

Les perceptions qu'ont les professeurs à l'égard des réalités que vivent les étudiants adultes concordent en grande partie avec les propos rapportés par les étudiants eux-mêmes, selon lesquels ils ont de grandes maturité et motivation à l'égard de leur réussite, un souci de performance, de nombreuses obligations et de bonnes aptitudes organisationnelles. Il appert aussi qu'ils sont attentifs et impliqués en classe, n'ont pas de temps à perdre, sont déterminés, savent ce qu'ils veulent, sont persévérants, ont une bonne capacité d'affirmation et font preuve de beaucoup de curiosité.

En complément à ce portrait plutôt positif des étudiants adultes s'ajoutent plusieurs difficultés faisant consensus auprès des étudiants adultes et des professeurs, à savoir l'adaptation au rythme de vie d'étudiant, le manque d'énergie, l'adaptation technologique nécessaire quant à l'utilisation des

différentes plateformes pédagogiques et l'adaptation aux nouveaux logiciels.

D'autres embûches ont davantage été rapportées par les étudiants eux-mêmes, avec en tête de liste les difficultés financières. À ce sujet, il s'agit de près des trois quarts (71,4 %) des étudiants rencontrés qui mentionnent vivre des difficultés financières. Cette réalité fait en sorte que plusieurs (66,7 %) d'entre eux doivent recevoir une aide financière qui est souvent insuffisante pour répondre à leurs besoins pendant leurs études. Pour la grande majorité (76,2 %) des participants, il faut ajouter les paiements des prêts bancaires et les frais liés aux responsabilités parentales pour ceux (52,4 %) qui ont des enfants à charge. Ces difficultés financières impliquent malheureusement un plus grand endettement, ainsi que des restrictions et des privations (sortie, alimentation).

Aux problèmes financiers s'ajoutent d'autres préoccupations dont des difficultés à intégrer la matière. À ce sujet, il est difficile de dire si cela est dû au fait qu'il y a un certain temps que ces étudiants ne sont plus aux études. En effet, selon les expériences rapportées par les étudiants, cette contrainte apparaît plutôt comme une conséquence de la conciliation travail-études-famille, contexte où les préoccupations sont nombreuses et où le manque de temps entraîne des répercussions,

notamment un nombre moindre d'heures de sommeil. Il est loisible de croire que ce manque de sommeil et les diverses préoccupations influencent différents comportements, dont la capacité à se concentrer.

Quand le temps manque, la qualité de vie s'en ressent !

Dans cette lignée, il faut souligner que le manque de temps est un des éléments les plus importants, avec les difficultés financières, qui figure dans la vie des étudiants, mais qui n'a pas été développé par les professeurs rencontrés. Pourtant, il y a là d'importantes conséquences sur la vie des étudiants adultes.

Le manque de temps pour maintenir une vie sociale, incluant la relation de couple, et pour se reposer est une adversité notable. Sur ce dernier élément, les étudiants insistent sur le fait que le manque de sommeil peut créer des problèmes d'insomnie, de concentration et de rétention de la matière ainsi qu'une plus grande irritabilité. Les activités sportives sont évidemment restreintes et les saines habitudes alimentaires en font aussi les frais puisque le temps manque pour cuisiner. Dans la famille, les incidences se traduisent dans le temps alloué pour faire les repas, s'occuper des enfants, participer aux activités parascolaires, etc. Les parents étudiants mentionnent qu'il est souvent difficile de gérer certains besoins de leurs enfants au quotidien : aide aux devoirs, maladies, réveils nocturnes, etc. Ces situations peuvent amener un sentiment de culpabilité et une remise en question de leurs compétences parentales chez ceux qui priorisent leurs études au détriment du temps consacré à leur famille.



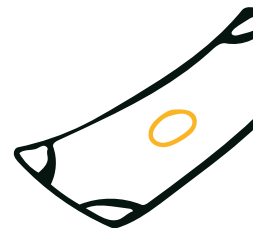
Être en classe avec des étudiants plus jeunes

Si les professeurs perçoivent très positivement la cohabitation des étudiants adultes et ceux plus jeunes en classe, il en est autrement du ressenti des étudiants adultes face à cette même situation. Pour les professeurs, le fait que les étudiants adultes sont souvent minoritaires favorise la mixité avec les plus jeunes. Dans les petits groupes, les relations se transforment peu à peu en ambiance plus familiale où les étudiants apprennent à se connaître au fil des sessions.

Toutefois, peu d'étudiants adultes évoquent l'entraide comme un aspect positif. De façon générale, il faut leur demander de réfléchir à des avantages liés à l'hétérogénéité des classes pour qu'ils en nomment. En réalité, lorsqu'on regarde de plus près les récits des étudiants adultes, ils n'y voient souvent que des éléments négatifs. Le manque d'assiduité et de maturité attribué aux plus jeunes ainsi que les difficultés associées à la réalisation des travaux d'équipe sont souvent mentionnés. Ainsi, du point de vue des étudiants adultes, les étudiants plus jeunes se retrouvent généralement au collégial par suite logique du parcours scolaire, par obligation ou influence des parents et amis. Ils constatent que plusieurs jeunes n'expriment pas les mêmes motivations à l'égard des études, qu'ils associent à leurs absences aux cours, à leurs retards, à leurs siestes en classe, à leur navigation sur le Web, à leur manque d'écoute, etc. En ce qui concerne les travaux d'équipe, la conciliation des horaires est aussi une difficulté rencontrée, et ce, pour différentes raisons (horaires de cours, emploi, famille). Les étudiants adultes observent que les plus jeunes ont souvent tendance



Aux problèmes financiers s'ajoutent d'autres préoccupations dont des difficultés à intégrer la matière.



à remettre leur travail en retard ou à procrastiner, à manquer d'intérêt ou de motivation, à viser la note de passage, à plagier et/ou à être moins appliqués. Ils ajoutent que dans une équipe hétérogène (adultes/jeunes), les plus jeunes manquent fréquemment de rigueur dans leurs tâches, ce qui a un impact sur leur note. Les étudiants adultes préfèrent alors reprendre leurs parties du travail pour éviter une mauvaise note.

Au regard de cette divergence de perceptions, l'affirmation de certains professeurs, qui soulignent que la cohabitation aide les plus jeunes à gagner en maturité, force à réfléchir : est-ce le rôle des étudiants adultes de contribuer à la maturation des plus jeunes ? Ceux-ci souhaitent-ils endosser ce rôle ? Est-il équitable de compter sur ces étudiants pour entraîner les autres sur la bonne voie ?

Regard sur les besoins des étudiants

Dans le cadre des deux recherches, plusieurs questions visaient à cerner

les besoins des étudiants adultes et des professeurs. Lors des entretiens, les étudiants adultes étaient invités à s'exprimer sur ce qu'ils estiment nécessaire à améliorer pour les soutenir dans leur parcours scolaire au regard de différents thèmes : les professeurs, la formation collégiale, la pédagogie utilisée en classe, le programme d'études, les services offerts et les mesures mises en place dans leur collège. Des questions similaires ont également été posées aux professeurs afin de connaître leur point de vue, leurs expériences et leurs perceptions concernant leurs propres besoins et ceux des étudiants. Comme pour la description des étudiants adultes et de leurs réalités, les réponses fournies par les participants font la lumière sur des points de vue partagés ou inversement, mettent en exergue des réalités méconnues. Néanmoins, plusieurs de leurs réponses mènent à des propositions pouvant améliorer le passage des étudiants adultes au collégial.

À l'égard des professeurs et de la pédagogie

La grande majorité des professeurs soulignent l'importance d'offrir des disponibilités variées aux étudiants. Cela répond parfaitement aux besoins évoqués par les étudiants rencontrés. Le maintien des compétences et des connaissances des professeurs concernant le contenu des cours, notamment dans des programmes techniques où les savoirs évoluent rapidement, est également un facteur important évoqué. Par contre, l'application des règles (discipline, règles de classe, règles du programme, etc.) n'a pas été identifiée par les professeurs comme étant un besoin chez les étudiants adultes, alors qu'elle apparaît comme un irritant important pour ces derniers. Inversement, les professeurs perçoivent que les étudiants adultes ont souvent besoin d'être rassurés et de recevoir de l'aide pour s'adapter aux études collégiales, alors que les étudiants adultes estiment plutôt que leur besoin est d'avoir accès à un environnement où l'on tient compte de leurs réalités et obligations.

Pour la majorité des professeurs rencontrés, il ne semble pas nécessaire d'adapter leur approche pédagogique en fonction des étudiants adultes. Ils estiment qu'elle fonctionne puisque leurs étudiants réussissent leurs cours. Pour d'autres, leurs préoccupations pédagogiques sont dirigées vers d'autres groupes d'étudiants puisque les étudiants adultes sont moins nombreux. Certains essaient de répondre aux besoins de tous, d'autres manquent de connaissances sur les différences d'apprentissage des adultes ou ne veulent pas être inéquitables. Certains professeurs adaptent leurs approches pédagogiques en fonction des étudiants adultes par

l'intermédiaire de l'aide par les pairs, où les étudiants adultes aident les plus jeunes en les faisant bénéficier de leurs expériences, ou encore, en envoyant la matière à tout le groupe pour les étudiants qui aimeraient prendre de l'avance dans leurs travaux. Dans le contexte où les contraintes liées au temps sont parmi les plus importantes difficultés des étudiants adultes, l'aide par les pairs apparaît peu avantageuse pour eux. Enfin, plusieurs professeurs ont manifesté de l'intérêt pour être mieux informés ou formés concernant les besoins des étudiants adultes³.

Du côté des étudiants, bien que la majorité d'entre eux apprécient les multiples stratégies pédagogiques utilisées par les professeurs, des modifications, voire des adaptations, de certaines stratégies seraient, selon eux, profitables, particulièrement en ce qui a trait aux travaux d'équipe, à l'utilisation des technologies de l'information et de la communication (TIC) et aux travaux pratiques⁴. En ce qui concerne l'équité, il apparaît difficile d'appliquer une même règle pour tous puisque celle-ci peut malheureusement devenir inéquitable pour certains. C'est précisément ce à quoi les mesures adaptées tentent de répondre.

À l'égard des programmes et des services offerts

Les professeurs et les étudiants soulignent l'importance d'avoir des programmes où les étudiants peuvent progresser rapidement et recevoir une formation pratique. Cependant, à d'autres égards, les commentaires sont diversifiés.

Plusieurs professeurs (44,4 %) estiment que les programmes tiennent compte

des réalités des étudiants adultes et des étudiants plus jeunes. Ils expliquent :

- 1) que les programmes forment les étudiants pour le marché du travail ;
- 2) qu'ils ont pour objectif d'enseigner des compétences qui sont les mêmes pour tous ;
- 3) qu'ils exigent aux plus jeunes de s'adapter au collégial et aux adultes de s'adapter au retour aux études ;
- 4) qu'ils peuvent même parfois avantager les adultes en raison du niveau de difficulté.

À l'opposé, plus de la moitié des professeurs (55,6 %) et une majorité d'étudiants croient que les programmes ne tiennent pas toujours compte des réalités des étudiants adultes. Plusieurs raisons sont évoquées :

- 1) manque de souplesse dans les plages horaires ;
- 2) difficultés dans la conciliation des horaires (horaires des garderies, des lieux de stages) ;
- 3) difficulté à réaliser une technique en trois ans en raison de la surcharge des responsabilités des étudiants adultes (travail, études, famille) ;

³ À ce sujet, l'Université TÉLUQ offre présentement un cours à distance intitulé *Conciliation travail-études (famille) : défis et solutions*. Une formation adaptée aux réalités collégiales pourrait également être développée.

⁴ Les suggestions proposées seront présentées ultérieurement dans les pistes de solution.

- 4) adaptation qui ne relève que des efforts des étudiants adultes ;
- 5) démotivation en raison des difficultés d'apprentissage et des différences avec les étudiants plus jeunes.

Le manque de temps pour maintenir une vie sociale, incluant la relation de couple, et pour se reposer est une adversité notable.

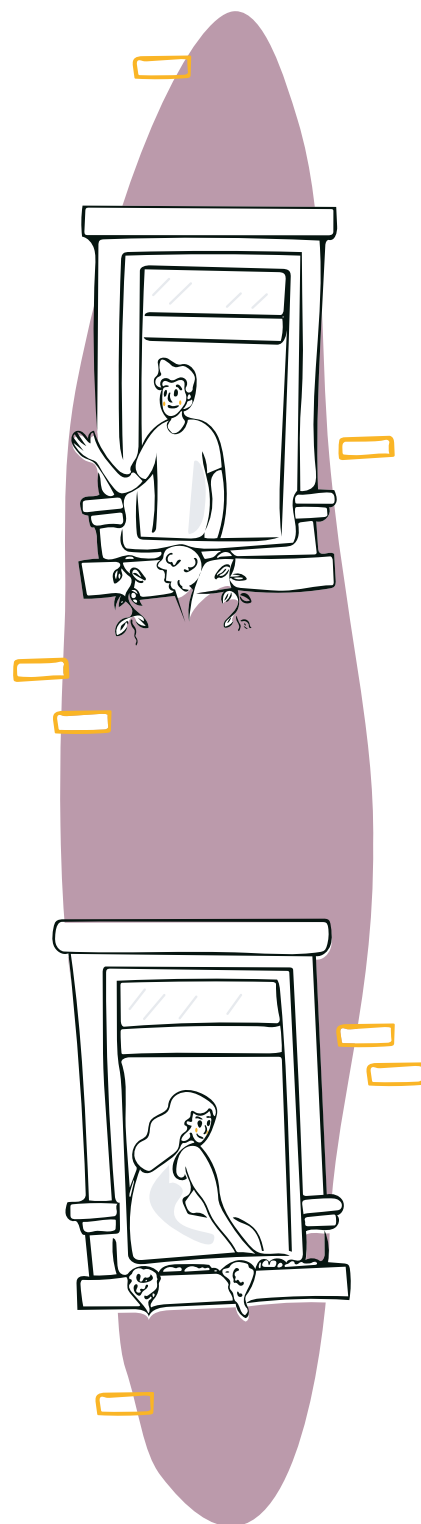
Malgré ces observations, il apparaît que les étudiants adultes ne demandent pas à proprement parler des programmes d'étude différents, mais plutôt des conditions favorisant leur parcours scolaire à l'intérieur d'une structure éducative qui ne semble pas avoir été pensée ni même adaptée pour eux. Depuis plusieurs années, les collèges font des efforts pour favoriser la transition entre le secondaire et le collégial en mettant en place différentes mesures, tout comme ils le font pour aider les étudiants qui ont des troubles d'apprentissage ou pour accommoder les étudiants athlètes. Il apparaît donc y avoir un retard, ou un oubli, lorsqu'il est

question des étudiants adultes – peut-être en raison de leur statut « non officiel ».

En ce qui concerne les services offerts par les collèges, les professeurs mentionnent que leur collège traite les demandes de reconnaissance des acquis. Mais, selon les étudiants adultes, cette reconnaissance considère davantage les dossiers scolaires que les expériences de travail. Les étudiants ajoutent qu'une meilleure planification de leurs horaires et la présence d'un centre de la petite enfance (CPE) dans leur lieu d'enseignement amélioreraient également leurs conditions.

Comment créer des conditions favorables aux études collégiales ?

Les expériences recueillies dans le cadre de ces recherches nous amènent à proposer différentes pistes à explorer afin d'améliorer les conditions d'apprentissages des étudiants adultes. Évidemment, chacune de ces propositions est façonnable, interprétable et doit être adaptée selon les pratiques, les exigences et les contextes pédagogiques dans lesquels évoluent les professeurs. Certaines existent déjà, mais ne se retrouvent pas dans tous les collèges ou ne sont pas disponibles de façon égale. D'autres seraient profitables pour les étudiants de tout âge. Dans tous les cas, l'objectif est de rapporter des idées qui peuvent contribuer à rendre les études collégiales plus inclusives et plus conviviales pour tous, notamment pour les étudiants adultes qui semblent souvent oubliés.



Des propositions pour les professeurs et la pédagogie

Maintenir des offres de disponibilité et d'accessibilité pour être facilement joints par les étudiants (accès à leur horaire de cours, moments réservés aux rencontres, adresse courriel, etc.).

Être attentifs dans l'application des règles (prise en charge de la discipline en classe, application des règles de classe, du programme, du plan de cours, des échéanciers, des heures de cours, des congés indiqués au calendrier, etc.). Pour plusieurs étudiants adultes, l'organisation et la planification de leurs horaires peuvent être rigides. Les changements apportés aux échéanciers peuvent se transformer en véritables casse-têtes en raison de leurs obligations familiales et professionnelles.

Rendre le contenu des cours, les exercices, les échéanciers, etc. disponibles à l'avance afin que les étudiants puissent évoluer à leur rythme, prendre de l'avance et organiser leur temps selon leur situation familiale (enfant malade, aide aux devoirs des enfants, etc.) ou leurs obligations professionnelles.

Offrir du temps en classe pour la réalisation des travaux afin de favoriser la conciliation travail-études-famille, le but étant de diminuer le temps d'étude hors classe.

Être attentifs aux difficultés rencontrées lors des travaux d'équipe (niveaux de motivation, enjeux organisationnels, etc.).

Voici quelques propositions :

- 1) réserver du temps en classe ;
 - 2) offrir un suivi rigoureux en ce qui a trait au partage des tâches et au respect des consignes ;
 - 3) évaluer une partie du travail de façon individuelle ;
 - 4) lorsque possible, permettre de réaliser le travail individuellement.
-

Créer des tutoriels (mettre à profit les compétences acquises pendant la pandémie) et les rendre disponibles en tout temps sur les plateformes du collège pour faciliter l'utilisation des différentes technologies et des logiciels avec lesquels les étudiants adultes ne sont pas familiers.

Privilégier les exercices pratiques afin de favoriser la compréhension et la rétention de la matière ainsi que la capacité d'attention en classe.

Des propositions pour les départements et les collègues

L'environnement hors classe dans lequel évolue un étudiant peut avoir une incidence sur la pédagogie (Tremblay et Quirion, 2021). Des pistes de solutions départementales et institutionnelles peuvent aussi être envisagées, ces dernières influant sur celles d'ordre pédagogique et vice versa. À titre d'exemple, la présence d'un service de garde au sein d'un collège peut réduire les difficultés organisationnelles des

parents-étudiants, aider à diminuer leur niveau d'inquiétude et avoir indirectement des effets positifs sur les apprentissages.

Orienter le plus possible les programmes vers la pratique (exercices pratiques, stages, simulations, etc.).

Évaluer la nécessité de certaines dépenses demandées aux étudiants (matériel et appareils électroniques, uniformes, etc.), l'accessibilité des lieux de stage, tout comme la possibilité d'avoir accès à des stages rémunérés ou à la diminution des coûts qui y sont associés, notamment pour le transport.

Élaborer plus de programmes permettant de suivre des cours à distance, en bimodal, les soirs et fins de semaine, en session d'été.

Offrir davantage de programmes accélérés.

Diviser certains DEC en trois AEC pour permettre une formation progressive et qualifiante.

Offrir des séances d'information destinées aux étudiants adultes et à leurs conjoints afin de les informer et de les conscientiser en ce qui a trait aux réalités qu'ils vont rencontrer.

Soutenir les étudiants et professeurs en ce qui concerne l'utilisation des TIC (logiciels, plateformes, disponibilité des techniciens en classe, etc.).

Rendre facilement accessible et rapide un soutien informatique et technologique.

Soutenir le maintien des compétences des professeurs.

Rendre les horaires accessibles rapidement pour permettre aux étudiants de planifier leur temps (organisation travail-études-famille, etc.).

Essayer d'équilibrer les horaires de cours (éviter des déplacements, concentrer les cours en moins de jours, planifier les horaires en fonction des réalités parentales).

Améliorer la reconnaissance des acquis (RAC), sur le plan des expériences tant scolaires que professionnelles.

Améliorer l'accès à un CPE (dans le collège ou près du collège).

Limites de la recherche

Bien qu'ils mettent en lumière des sujets rarement abordés, les résultats présentés dans cet article comportent quelques limites. La taille de l'échantillon et le fait que l'enquête se soit déroulée uniquement dans la région de la Capitale-Nationale en constituent deux principales. Il serait intéressant de documenter les réalités des étudiants adultes qui interrompent leurs études en cours de route afin de mieux saisir ce qui contribue à leur persévérance

et ce qui provoque leur abandon. Une recherche PAREA sur ce thème est en cours. Également, afin de mieux saisir la diversité des expériences des étudiants adultes, il y aurait lieu de sonder les étudiants adultes issus de l'immigration récente qui sont, selon nos observations personnelles, très nombreux à s'inscrire dans les collèges. Une étude comparative des réalités et besoins de tous les étudiants serait également profitable puisque plusieurs réalités mentionnées par les étudiants adultes et les professeurs touchent également d'autres types d'étudiants.

Conclusion

Cet article met en évidence des connaissances et des méconnaissances de ce que vivent les étudiants adultes au collégial. Il fait ressortir à certains moments un manque d'équilibre dans les mesures mises en place (ou l'absence de mesure) pour répondre à leurs besoins. À notre avis, diverses actions de la part des différents acteurs du milieu collégial seraient profitables pour les étudiants adultes, voire pour tous. Plusieurs dispositions mises en place dans les collèges, soutenues par les professeurs, tiennent compte des multiples groupes d'étudiants tels que les étudiants athlètes, les étudiants migrants, ceux ayant besoin de services adaptés et bien d'autres. Il apparaît que des mesures pourraient également être mises en place afin que les pédagogues soient plus attentifs aux réalités des étudiants adultes. Les pistes de solutions proposées sont des approches avec lesquelles la plupart des professeurs sont familiers. Pour y parvenir, les collèges doivent également accompagner les professeurs dans leurs besoins de formation, de soutien technopédagogique, etc. Quant aux pistes de

solutions proposées aux départements et établissements, celles-ci nécessitent des réflexions en ce qui concerne leurs mises en application.

Les besoins du Québec en matière de main-d'œuvre qualifiée sont importants, et des actions concrètes pour contribuer au rehaussement des compétences et à la requalification sont nécessaires pour permettre aux jeunes et moins jeunes d'obtenir les diplômes correspondant aux exigences du marché de l'emploi. Dans un contexte post-pandémique, il y a fort à parier qu'un grand nombre d'étudiants adultes se retrouveront sur les bancs d'école. Il apparaît loisible de se questionner sur la capacité du réseau collégial à les accueillir tout en répondant à leurs besoins. De même que pour l'ensemble des étudiants, il est de la responsabilité de tous les acteurs du réseau de leur fournir un environnement d'apprentissage adapté à leurs réalités, de développer des lieux de formation auxquels ils se sentent appartenir et de mettre en place les conditions favorables qui pourront leur permettre de réaliser leurs ambitions et d'atteindre leurs rêves. ■

Références bibliographiques

BESSETTE, S. *La cohabitation des jeunes et des adultes à l'enseignement collégial régulier : étude des pratiques pédagogiques avec ces groupes*, rapport de recherche PAREA, Sherbrooke, Cégep de Sherbrooke, 1999.

DORAY, P., B. BÉLANGER et L. MASON. «Entre hier et demain : carrières et persévérance scolaires des adultes dans l'enseignement technique», *Lien social et Politiques*, n° 54, 2005, p. 75-89.

DEGUIRE, C. et collab. *Intégration des adultes à temps plein*, rapport de recherche PAREA, Montréal, Collège de Rosemont, 1996.

FÉDÉRATION DES CÉGEPS. «Des priorités pour des cégeps au service des jeunes et de la société», *Perspective collégiale*, vol. 11, n° 1, 2015, p. 1-3.

LAPOINTE THERRIEN, I. *Perceptions et réalités des professeurs à l'égard des étudiants adultes au collégial*, rapport de recherche Programme de recherche et d'expérimentation pédagogiques (PREP), Saint-Augustin-de-Desmaures, Campus Notre-Dame-de-Foy, 2019

LAPOINTE THERRIEN, I. et É. RICHARD. *Étudiants adultes et études collégiales à la formation régulière*, rapport de recherche PREP, Saint-Augustin-de-Desmaures, Campus Notre-Dame-de-Foy, 2018.

LA PRESSE CANADIENNE. «Au Québec, 190 000 chômeurs liés à la pandémie... et une pénurie de travailleurs», *Radio Canada*, 16 octobre 2020 [ici.radio-canada.ca/nouvelle/1741869/coronavirus-pandemie-emploi-chomeur-penurie-main-oeuvre-economie].

LARUE, A., M. MALENFANT et M. JETTÉ. *Parent de retour aux études : du projet à l'expérience vécue*, rapport de recherche Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture (FQRSC), Québec, Centre de santé et de services sociaux (CSSS) de la Vieille-Capitale, 2005.

LASSAD, D. «Le marché du travail selon les régions au Québec : état actuel, enjeux et perspectives», communication présentée au 86^e congrès de l'ACFAS, Chicoutimi, Colloque de l'Association pour la recherche au collégial, mai 2018.

MARKLE, G. « Factors Influencing Persistence Among Nontraditional University Students », *Adult Education Quarterly*, vol. 65, n° 3, 2015, p. 267-285.

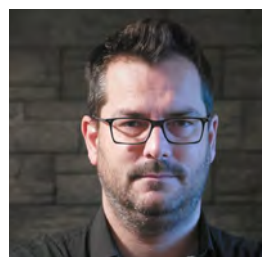
ROSS-GORDON, J. M. «Supporting the Needs of a Student Population that Is No Longer Nontraditional», *Peer Review*, vol. 13, n° 1, 2011, p. 26-29.

TREMBLAY, M. et I. QUIRION. «L'accessibilité : défi ou opportunité», communication présentée aux webinaires de l'Association québécoise de pédagogie collégiale, 24 février 2021 [aqpc.qc.ca/fr/detail-webinaires/l-accessibilite-defi-ou-opportunite].



Isabelle Lapointe Therrien est professeure de sociologie et d'anthropologie au Campus Notre-Dame-de-Foy depuis 2008 et est titulaire d'une maîtrise en anthropologie sur le thème des relations interculturelles à Québec. Depuis plusieurs années, elle enseigne en Techniques policières, mais ses intérêts de recherche portent également sur les diverses réalités que vivent les étudiants au collégial d'un point de vue pédagogique, social et culturel. Elle a réalisé deux recherches sur les réalités des étudiants adultes inscrits au collégial et sur les réalités des professeurs qui leur enseignent. Elle travaille présentement sur les réalités LGBT+ au collégial.

lapointeti@cndf.qc.ca



Éric Richard enseigne la sociologie au Campus Notre-Dame-de-Foy. Il mène des travaux de recherche dans le milieu collégial depuis 2005. En plus de ses intérêts pour la pédagogie, ses travaux se sont intéressés aux étudiants inscrits au programme de Techniques policières, à la mobilité intraprovinciale des cégépiens, aux étudiants adultes et aux réalités LGBT+. Ses intérêts de recherche concernent les «jeunes» à travers les questions de la mobilité, de l'intégration, de la formation et des conditions de vie. Il mène présentement une recherche PAREA sur les parcours scolaires des étudiants adultes au collégial.

richarde@cndf.qc.ca

**Le meilleur moyen de soutenir la
pédagogie collégiale ?**

Devenir membre de l'AQPC !

La cotisation annuelle à l'AQPC est de 69 \$ avant taxes. Elle comprend l'abonnement à la revue *Pédagogie collégiale* (quatre numéros par année).

aqpc.qc.ca/devenir-membre

La baladodiffusion pédagogique

Écouter pour mieux communiquer

Marie-Claude Bastien



La baladodiffusion, ou *podcasting*, est un média que j'apprécie; j'en écoute moi-même. J'aime avoir la liberté de pouvoir faire autre chose, comme voyager en métro ou faire du ménage, tout en écoutant quelqu'un qui me raconte ses histoires. C'est comme si j'assistais à une conversation d'une façon intime et privilégiée sur des sujets passionnants.

Selon l'Observateur des technologies médias (2020), le balado offre d'ailleurs un taux d'engagement parmi les plus élevés chez les médias numériques. Près de 75 % des auditeurs de baladodiffusion écoutent les contenus jusqu'à la fin et ils demeurent captifs jusqu'à 36 minutes consécutives, de quoi susciter l'intérêt d'une professeure au collégial comme moi!

L'idée de faire une baladodiffusion pédagogique me trottait dans la tête. J'y pensais pour mon cours de prothèses tibiales. Il s'agit d'un cours de quatrième session de la Technique d'orthèses et de prothèses orthopédiques du Collège Montmorency; le seul cours que je donne dans ce programme. Mais comment inclure un balado dans un cadre pédagogique? Et plus fondamental encore: est-il souhaitable de le faire?

Avec ces questions en tête, je suis tombée sur un texte de référence de Temperman et De Lièvre (2009), où ces auteurs considèrent le balado «comme un outil doté d'un potentiel important pour l'apprentissage» (p. 5). Ce constat vient confirmer l'utilité du balado dans un cadre pédagogique et a renforcé mon idée de l'intégrer dans mon cours. Cela dit, plus je m'informais sur le sujet, plus j'avais de questions! Comment m'assurer de l'alignement pédagogique de mon balado? Comment transposer cette idée en apprentissages concrets

et ultimement, comment mesurer l'atteinte de la compétence avec cette activité? Et, tout aussi important: comment fait-on ça, un balado?

Produire un balado, qu'il soit pédagogique ou non, c'est un peu comme entreprendre un projet de construction, avec tout ce que cela exige de créativité, de planification, de ressources humaines et matérielles, de coordination et d'objectifs à atteindre. L'analogie peut sembler banale, mais c'est exactement cela! Intégrer un balado, c'est une construction médiatique et pédagogique qui possède ses codes, ses langages, ses étapes de production et... ses défis!

Point de départ du projet

Une motivation extrinsèque m'a poussée à intégrer cette activité pédagogique: la situation sanitaire, où tout a chaviré en virtuel. Puisque j'avais amorcé la réflexion pour intégrer un balado dans mon cours de prothèses tibiales, j'ai ciblé rapidement une des compétences de ce cours: «Communiquer avec les patients en milieu clinique» (Collège Montmorency, 2014). Déjà difficile à cerner en temps normal, j'entrevois que l'atteinte de cette compétence soit encore plus laborieuse à mettre en œuvre à distance. Je n'aurais plus la chance de faire des mises en situation et des jeux de rôles aussi facilement en classe théorique, et ce, avant même que les étudiants ne mettent en pratique les notions de communication avec des patients amputés. C'est donc sur l'atteinte de cette seule compétence que mon choix de contenu à transposer en balado s'est arrêté.

Mais ma revue de littérature a été décevante: il n'existe rien à ce sujet

dans le domaine prothétique, et de façon plus large, il n'y avait rien, non plus, traitant spécifiquement de la communication avec des patients. J'ai donc transposé les notions générales de scénarisation d'un balado pédagogique, à partir, entre autres, des écrits de Temperman et De Lièvre (2009), à mon contexte d'enseignement et j'ai entrepris la conception de ma première chronique audio. Même si ce texte date un peu, les étapes de scénarisation qui y sont présentées ne se démodent pas. En fait, tous les textes plus récents que j'ai consultés font référence à Temperman et De Lièvre.

J'ai abordé l'intégration de mon balado pédagogique en deux phases: la conception et la mise en œuvre.

Conception

À la lumière de mes recherches, il m'est apparu clair que les apprentissages issus du balado se feraient de façon autonome par les étudiants, c'est-à-dire que ces derniers devaient extraire eux-mêmes les notions importantes lors de l'écoute, et que l'intégration de ces notions se ferait en complément, lors des laboratoires avec des personnes amputées, et dans le cadre du bilan des apprentissages.

Afin de concevoir efficacement mon activité pédagogique, j'ai adapté le modèle présenté dans Temperman et De Lièvre (2009).

Analyse des besoins

L'analyse a été faite en amont, lors de la réflexion sur l'atteinte de la compétence «Communiquer avec les patients en milieu clinique» (Collège Montmorency, 2014). Les étudiants ont déjà

des bases en communication grâce à des cours de sessions précédentes. J'ai adapté le vocabulaire des entrevues en conséquence et surtout, j'ai adapté les contenus abordés dans un contexte prothétique.

Structuration des contenus

Les contenus étaient issus d'une seule compétence, ce qui rendait plus facile la structuration de ceux à aborder lors des épisodes, notamment au regard des objectifs d'apprentissages. Les buts de l'activité sont de permettre aux étudiants de prendre conscience des défis reliés à la communication avec une personne amputée.

De façon plus générale, les entrevues visaient à permettre à l'étudiant de comprendre les défis et les subtilités de la communication efficace, adaptée et respectueuse, notamment, au sujet de :

- a) l'attitude du prothésiste face au patient ;
- b) la qualité et l'importance de l'écoute du prothésiste ;
- c) l'installation d'un climat de confiance ;
- d) l'établissement d'une communication respectueuse et polie ;
- e) l'assurance d'un patient satisfait (de sa prothèse, de son interaction, des délais, etc.) ;
- f) l'information donnée en lien avec une nouvelle prothèse (entretien, utilisation et garanties).

Choix des langages de communication

Le choix des interlocuteurs a été dicté par les thèmes que je voulais aborder. J'ai la chance d'avoir beaucoup de contacts dans le milieu, ce qui m'a permis de bien répondre aux

thèmes ciblés. J'ai aussi sollicité l'aide d'interlocuteurs externes au domaine, tels qu'un philosophe éthicien, pour nous parler de l'accommodement raisonnable, d'une archiviste médicale, pour aborder la confidentialité, et d'une neuropsychologue, pour éclaircir les mécanismes de la douleur et comment sa perception influence le patient. Je voulais que le ton du balado soit celui d'une conversation entre collègues : accessible et convivial. Mon public cible est constitué d'étudiants de deuxième année, pas des experts ! Mes questions étaient toujours transmises à mon interlocuteur à l'avance, et ce dernier avait la possibilité de les adapter avant l'entrevue et de préparer ses réponses. Cependant, j'ai pris la peine d'expliquer à tous que je ne voulais pas une entrevue formelle : je voulais que le ton soit décontracté et personnel.

Intégration à un environnement d'apprentissage

Puisqu'il s'agit d'une nouvelle activité pédagogique pour mes étudiants, j'ai bien expliqué l'utilité du balado. J'ai relié cette formule audio aux objectifs du cours de prothèses tibiales grâce à une capsule vidéo (Prezi) où j'explique à mes étudiants la pertinence de ce média, et, surtout, comment l'utiliser, et comment ils pourront l'appliquer aux patients qu'ils rencontreront en laboratoire à la fin de la session. Dans cette capsule, j'en profite aussi pour expliquer les consignes du bilan et la grille d'évaluation.

Mise en œuvre

Une fois la conception terminée vient le temps de réaliser le balado. Il y a des aspects techniques à maîtriser et un équipement minimal à avoir à sa



Mention de source: Gene Jeter

disposition. Le Dr Alireza Jalali, doyen associé à la Faculté de médecine de l'Université d'Ottawa, suggère de bons trucs pour produire un balado pédagogique. Les conseils de conception recourent ceux des auteurs cités plus haut, mais Jalali précise des éléments de mise en œuvre, que j'ai adaptés à mon contexte de production.

Production

J'avais un ordinateur et un micro externe USB à ma disposition, qui ont très bien fait l'affaire. Pour mes interlocuteurs, il leur fallait un ordinateur, ou même un téléphone intelligent, avec une paire d'écouteurs dotés d'un micro intégré. J'ai utilisé le site Anchor pour enregistrer mes épisodes. Il est possible, grâce à un téléphone intelligent, d'enregistrer deux personnes sur la même bande audio lorsqu'on ne peut faire l'entrevue face à face. Les enregistrements ont été faits à la maison, car tant pour moi que pour mes interlocuteurs, il était plus facile de

trouver des moments communs le soir ou tôt le matin. Les épisodes publiés sont de 45 à 60 minutes, mais l'enregistrement comme tel demande de 75 à 90 minutes, dépendamment de la volubilité de l'interlocuteur ou de certains dérangements imprévus (comme le chien qui aboie parce qu'on sonne à la porte!). J'ai aussi éprouvé quelques difficultés techniques lors de l'enregistrement de certains épisodes, notamment causées par une connexion Internet instable et un environnement plus ou moins optimal, puisque les enregistrements étaient faits à la maison. J'ai compensé avec l'édition audio, mais la qualité de certains enregistrements n'est pas optimale.

Postproduction

J'ai utilisé un logiciel d'édition vidéo, Garage Band, qui me permettait assez facilement de modifier l'audio. L'édition audio m'a demandé un certain

temps et j'ai dû me familiariser avec le logiciel. Heureusement, la courbe d'apprentissage a été assez rapide. J'ai dû couper certains passages moins en lien avec l'angle de l'entrevue, par exemple, lorsque la conversation empruntait une tangente moins pertinente (sans, toutefois, dénaturer le propos). J'ai aussi coupé des segments où soit ma question n'était pas claire, soit mon interlocuteur voulait reprendre sa réponse.

Diffusion

J'ai utilisé le site Anchor pour héberger ma baladodiffusion tout simplement parce que c'est celui que mon collègue utilise pour diffuser les balados de notre DG ! C'est un site qui permet une transmission gratuite et qui génère aussi un lien direct pour l'écoute. Puisque c'est un balado pédagogique, j'ai choisi de ne pas le diffuser via des sites publics, quoique Anchor le permet.

Intégrer un balado, c'est une construction médiatique et pédagogique qui possède ses codes, ses langages, ses étapes de production et... ses défis !



Mention de source : Dayvison Oliveira

J'ai enregistré la totalité des épisodes avant le début de la session, sauf un, parce qu'une interlocutrice n'était pas disponible avant, mais nous avons trouvé un moment commun dans les premières semaines de la session. Les épisodes ont tous été mis à la disposition des étudiants en un bloc, cela leur permettant d'écouter les épisodes à leur rythme. Je voulais rendre les étudiants autonomes dans la gestion de leur temps, afin qu'ils puissent maximiser l'utilisation de cet outil pédagogique. De plus, il n'y a pas d'ordre précis pour les épisodes; bien qu'ils soient numérotés, on peut très bien les écouter en déchronologie et atteindre la compétence recherchée.

Évaluation

J'ai voulu concevoir une activité d'évaluation cohérente avec les objectifs d'apprentissages abordés dans le

balado et, à cette fin, j'ai opté pour un bilan des apprentissages. Les apprenants ont le choix de le faire à l'écrit ou à l'oral. Ce bilan favorise la métacognition et aide chaque étudiant à cibler les apprentissages clés. En complément, une évaluation lors des laboratoires de fin de session avec des personnes amputées a aussi été faite, permettant aux étudiants de mettre en pratique les apprentissages faits grâce au balado.

Constat

Les étudiants ont aimé utiliser ce média pédagogique pour sa facilité d'utilisation et sa versatilité, plus particulièrement pour le moment et l'endroit où ils pouvaient l'écouter. La qualité des bilans a été très bonne. En effet, les étudiants ont pour la plupart fait des liens cohérents entre la théorie (les épisodes) et la pratique. Quelques-uns m'ont mentionné qu'ils avaient écouté à plusieurs reprises les épisodes qui les avaient interpellés davantage. Certains en avaient parlé à leurs amis ou à leur famille tellement ils avaient apprécié divers contenus! De façon générale, les étudiants ont trouvé les sujets abordés pertinents et les interlocuteurs intéressants; certains m'ont dit avoir été surpris d'entendre un philosophe, mais que ses propos étaient très utiles dans un contexte clinique.

Ce type de conception pédagogique a été pour moi des plus stimulants et motivants. Qui plus est, avec l'utilisation du balado, j'ai perçu rapidement des avantages dans le développement de la compétence de communication. J'ai constaté qu'il y a une complémentarité naturelle, notamment due au fait que les entrevues sont à l'audio et que les sujets abordés portent sur la communication! Le balado m'a permis de

relier plus concrètement des contenus liés à la communication à la mise en pratique avec de vrais patients. J'ai constaté une nette amélioration de l'atteinte de cette compétence qui, comme je le mentionnais d'entrée de jeu, était difficile à acquérir. Les étudiants ont fait plus de liens entre la théorie et la pratique et surtout, ils m'ont démontré qu'ils avaient saisi les subtilités de la communication avec des patients amputés.

Malgré le succès de ce balado et le plaisir suscité par sa mise en oeuvre, le travail demandé, tant pour la conception que pour la production, est colossal. Même si le recrutement des interlocuteurs a été assez aisé, trouver des disponibilités communes était parfois ardu. Heureusement, je compte utiliser à nouveau ce média dans le cours de prothèses tibiales; les épisodes sont déjà faits, ne reste qu'à améliorer l'activité. D'ailleurs, deux grands axes d'amélioration ont été ciblés: pédagogiques et techniques.

Améliorations pédagogiques

Mettre davantage en contexte les notions abordées lors des épisodes. Cela permettrait à l'étudiant de mieux s'approprier ce qu'il apprend en écoutant les épisodes, afin de les appliquer concrètement en laboratoire avec les patients.

Définir plus précisément la nature de la tâche à faire par les étudiants. Cela éviterait des bilans qui ratissent trop large ou qui sont trop peu garnis.

Offrir des outils complémentaires. Cela permettrait de mieux cibler ce qui est à apprendre. Un outil d'écoute



active ou même un forum de discussion (sur Moodle, par exemple) seraient bénéfiques pour faciliter la rédaction du bilan et favoriser l'assiduité tout au long de la session. Plusieurs étudiants m'ont avoué avoir écouté les épisodes quelques jours avant la date

de remise du travail. Pour la deuxième itération, j'ai développé un outil très simple pour permettre aux étudiants de garder des traces des faits saillants de chaque épisode. Maintenant, ils doivent utiliser cet outil en trois temps : avant d'écouter l'épisode,

pendant l'épisode et après. Chaque apprenant n'a pas à me présenter les outils remplis, mais il les utilisera pour bien rédiger son bilan. La **figure 1** présente l'outil que j'ai mis en place lors de la deuxième itération du balado.

Figure 1

Outil d'écoute active

LE SUJET DE L'ÉPISODE :

AVANT

Que connais-tu, et que voudrais-tu savoir à ce sujet ?

PENDANT

Écris des notes personnelles ou des mots-clés :

APRÈS

As-tu pu répondre à tes questions initiales après l'écoute de la présentation ?

Si oui, écris les réponses :

À la suite de l'écoute de l'épisode, résume brièvement les faits saillants ou les éléments qui t'interpellent le plus (utilise les notes que tu as prises pendant l'écoute) :

Améliorations techniques

Opter pour un environnement optimal pour l'enregistrement. J'ai éprouvé des problèmes de bande passante, d'Internet instable (ou autre) qui créaient un délai entre mes questions et les réponses de certains interlocuteurs, causant parfois une superposition des deux voix. Ce défi technique fut assez difficile à compenser avec l'édition audio et a compromis la qualité de certains épisodes.

Choisir le bon moment pour enregistrer. Même si je trouvais un moment où la maison était calme, il y a eu des dérangements, justement parce que c'était à la maison, et non dans un studio d'enregistrement.

En terminant, je considère que je tire un bilan positif de cette aventure. J'aime essayer de nouvelles choses dans

mes cours, et même si ce n'est pas toujours un succès du premier coup, j'analyse les résultats, j'ajuste le tir et je tente à nouveau. Parce que, sans persévérance, rien ne se concrétise !

Pour écouter le balado « Parlons prothèse avec MC » : anchor.fm/marie-claude-bastien —

J'ai tellement aimé l'expérience du balado pédagogique que j'en ai fait une autre dans le cadre d'un autre cours et dans un contexte complètement différent : « Enseignement et apprentissage au collégial », au secteur PERFORMA de l'Université de Sherbrooke à l'hiver 2021.

Pour écouter le balado « Parlons pédagogie avec MC » : anchor.fm/mc-bastien

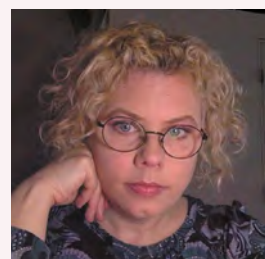
Références bibliographiques

COLLÈGE MONTMORENCY. *Plan de formation*, 2014, p. 70.

JALALI, A.R. (sd). « Principaux conseils sur la baladodiffusion éducative », Faculté de médecine d'Ottawa [www.podcasting101.ca].

Observatoire des technologies médias. « La baladodiffusion », rapport de OTM 18+ (téléchargeable sur demande), Ottawa, septembre 2020.

TEMPERMAN, G. et B. DE LIÈVRE. « Développement et usage intégré des podcasts pour l'apprentissage », *Cairn.info*, vol.7, 2009, p. 179-190 [<https://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2009-2-page-179.htm>].



Marie-Claude Bastien est professeure et coordonnatrice à la Technique d'orthèses et prothèses orthopédiques du Collège Montmorency depuis 2004. Chargée de cours au secteur PERFORMA de l'Université de Sherbrooke depuis 2013, elle est également détentrice d'une maîtrise en enseignement au collégial obtenue en 2019. Diplômée du Collège Montmorency en Technique d'orthèses et prothèses orthopédiques il y a 25 ans, elle travaille depuis comme prothésiste auprès de patients amputés tout en enseignant à la technique, chevauchant ainsi ses deux passions.

marie-claude.bastien@cmontmorency.qc.ca

Prix Gérald-Sigouin et Vecteur pédagogique 2020-2021

« Je suis parce que nous sommes »

Ce sont les mots qui me viennent en tête lorsque je cherche à rendre compte de la décision prise par le conseil d'administration de l'AQPC un matin gris de mars 2021. Cette décision, c'est celle d'accorder les prix Gérald-Sigouin 2020 et 2021 à l'ensemble du corps professoral collégial et les prix Vecteur pédagogique 2020 et 2021 à l'ensemble des personnes travaillant en conseil pédagogique.

« Je suis parce que nous sommes. » Je salue ici Lucie Pagé, autrice méganticoise dont une partie du cœur est resté en Afrique du Sud. C'est elle qui nous a fait découvrir le concept d'*ubuntu* qui propose l'entraide et la solidarité comme antidote à l'adversité. N'est-ce pas ce que nous avons vécu ?

Depuis ce surréal vendredi 13 mars 2020, bien qu'à distance, les pédagogues du réseau collégial se sont serré les coudes. Il a fallu en découdre avec les Zoom, Teams, Genially et autres Slack du cyberspace afin de permettre la poursuite des apprentissages. Les manches se sont retroussées, les claviers

se sont fait aller. Chacune et chacun ont fait fi de leurs réserves, appris sur le vif, compris que derrière les carrés noirs se cachaient des étudiants en quête de survie, cherché comment nourrir, malgré tout, la relation pédagogique.

Les choses ne sont pas parfaites. Certaines compétences n'ont pu être parfaitement développées. Des étudiants ont quitté le collégial. Du personnel pédagogique en est sorti écorché. Mais... Je vous laisse un instant imaginer ce qui serait arrivé si vous n'aviez pas été là et si nous n'avions pas été présents les uns pour les autres.

C'est cette force que salue le conseil d'administration de votre Association par cet hommage qui vous est destiné. C'est grâce à vous que nous sommes !



Marthe Giguère

Marthe Giguère
Présidente du conseil d'administration
Association québécoise de pédagogie collégiale

Lauréats des prix Gérald-Sigouin 2020 et 2021

Hommage à l'ensemble du
corps professoral collégial

Le prix Gérald-Sigouin porte le nom du premier directeur général et cofondateur de l'AQPC. Depuis 1990, ce prix rend hommage à ces femmes et ces hommes qui ont contribué de façon remarquable au développement, au soutien et à l'évolution de la pédagogie.

Lauréats des prix Vecteur pédagogique 2020 et 2021

Hommage à l'ensemble des conseillères
et conseillers pédagogiques du collégial

Le prix Vecteur pédagogique instauré en 2013 rend hommage à un professionnel qui soutient et accompagne de façon exceptionnelle, sur le plan pédagogique, les professeurs et les équipes de direction dans leur cheminement vers l'innovation pédagogique, vers le succès des étudiants et vers une offre de programmes d'études enrichissants.

Mentions d'honneur 2021

L'AQPC rend hommage aux professeurs qui se distinguent par la qualité de leur travail et par leur contribution à l'évolution de l'enseignement au collégial. Leur engagement pédagogique a été remarqué par leurs pairs et aurait normalement dû être souligné lors d'une cérémonie de reconnaissance dans le cadre du colloque 2021. En raison de circonstances exceptionnelles, la remise des Mentions d'honneur 2020 et 2021 aura lieu au cours des prochains mois dans le cadre d'une cérémonie spéciale. Les personnes concernées seront contactées prochainement.

Campus Notre-Dame-de-Foy
Éric Tremblay

Cégep André-Laurendeau
Julie Boivin

Cégep Beauce-Appalaches
Bruno Gilbert

Cégep Champlain St. Lawrence
Jacinthe Ruel

Cégep de Baie-Comeau
Josée Althot

Cégep de Chicoutimi
Nancy Vaillancourt

Cégep de Drummondville
Jordan Raymond-Robidoux

Cégep de Granby
Mélicca Caron

Cégep de Jonquièrre
Josée Larouche

Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue
Stéphane Labrecque

Cégep de l'Outaouais
Andrée Gobeil

Cégep de la Gaspésie et des Îles
Lisandre Gilmore-Solomon

Cégep de La Pocatière
Marise Ouellet

Cégep de Matane
Martin Bergeron

Cégep de Lévis
Benoît D'Amours

Cégep de Rimouski
Barbara Hébert

Cégep de Rivière-du-Loup
Annie Pineault

Cégep de Saint-Hyacinthe
Dominique Poirier

Cégep de Saint-Jérôme
Isabelle Daboval

Cégep de Saint-Laurent
Stéphanie Martin

Cégep de Sainte-Foy
Marie-Pier Lagassé

Cégep de Sept-Îles
Josée Boutin

Cégep de Shawinigan
Julie Paquin

Cégep de Sherbrooke
Bruno Lemieux

Cégep de Sorel-Tracy
Christian Albert

Cégep de Saint-Félicien
Catherine Dufresne

Cégep de Thetford
Martin Cloutier

Cégep de Trois-Rivières
Jo Letarte

Cégep de Victoriaville
Alain Beaulieu

Cégep Édouard-Montpetit
Nathalie Fréchette

Cégep Garneau
Michèle D'Haïti

Cégep Gérald-Godin
Anne Deret

Cégep Heritage College
Jessica Langston

Cégep Limoilou
Simon Robert

Cégep régional de Lanaudière à Joliette
Marilène Poitras

Cégep régional de Lanaudière à Terrebonne
Charles Messier

Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu
Stéphane Landry

Collège Ahuntsic
Pascale Landry

Collège d'Alma
Michel de la Sablonnière

Collège Dawson
Selma Hamdani

Collège de Bois-de-Boulogne
Sylvain Noël

Collège de Maisonneuve
Christiane Friedrichi

Collège de Rosemont
Rahabi Benaïche

Collège de Valleyfield
Vincent Gigliotti

Collège Lafèche
Isabelle Germain

Collège LaSalle
Charles Laporte

Collège Lionel-Groulx
Geneviève Hamel

Collège Mérici
Isabelle Dostie

Collège Montmorency
Marie-Gervaise Pilon

École nationale d'aérotechnique
Marc Lamontagne

Institut maritime du Québec
Caroline Dick

Institut Grasset
Jonathan Béllisle

Institut de tourisme et d'hôtellerie du Québec
François Pageau

Une grande humanité

par David Goudreault

À l'occasion du 40^e colloque annuel de l'AQPC, tenu les 10 et 11 juin 2021 dans une formule 100 % virtuelle, l'auteur et poète David Goudreault a fait de la magie avec les mots écrits en clavardage par les participants de sa conférence d'ouverture. Cette *improvisation poétique collaborative* a été un moment fort du colloque et témoigne qu'il est parfois possible d'être véritablement ensemble, à distance.



C'est avec vos propres mots
Que je pars en impro
Dans cet exercice de collégialité avec le collégial
J'espère que vous y trouverez un peu d'*humanisme*
Et même d'« inclusivité »
C'est ce que j'essaie de faire avec vos propres mots
Avec votre propre réalité

Car vous savez, la vie
C'est un beau grand laboratoire
Comme la poésie
Et quand on y met une miette d'*espoir*
Un soupçon d'inspiration
On peut faire toute une différence
Dans l'inclusion de ceux qui ont besoin d'adaptation
Ceux pour qui la *passion* n'est pas évidente
Qu'on a besoin de croquer dedans à pleines dents
Que l'on lise Dante ou que l'on lise Goudreault
L'important c'est de développer ses compétences,
ses aptitudes sociales et sa créativité
Pour mieux vivre en ce temps un peu trouble,
un peu troublé
Vous le savez, vous formez les citoyennes et les
citoyens de demain
Alors faites-le en toute *bienveillance*
Car la diversité des points de vue peut créer
une grande humanité

J'espère que cette rencontre vous a inspirés
Et pourtant en selfie vidéo, je sais que parfois on nivelle
pas par le haut
J'espère que nous allons nous retrouver
Dans un grand *partage des idées*
Pour briser les silos et briser les silences
Qui nous empêchent d'atteindre une certaine équité
Parfois même l'aspérité, parfois même l'aspiration et
parfois même l'*inclusion*
Ma foi c'est un thème vraiment important
Tant mieux

Vous n'êtes pas dans une pouponnière
Peut-être même dans une pouponnière d'idées
j'ose l'espérer
Vous n'intervenez pas avec des enfants, mais avec
des humains
Qui cherchent cette accessible étoile
Qui doit briller telle une lumière
Dans tout ce qui les habite et qui les désespère
L'épanouissement passe par le *contact humain*
La vraie rencontre
Et je me rends compte
Que vous en faites partie, partie intégrante —



David Goudreault est poète, romancier et chroniqueur. Ancien travailleur social au Cégep de Sherbrooke, il a une très bonne connaissance du réseau de l'éducation, particulièrement celui du collégial. Premier Québécois à remporter la Coupe du monde de slam de poésie, à Paris, en 2011, il utilise la littérature en tant qu'outil d'expression et d'émancipation dans les écoles et les centres de détention du Québec, notamment au Nunavik de même qu'en France. En 2012, il est récipiendaire de la médaille de l'Assemblée nationale pour ses réalisations artistiques et son implication sociale. Depuis 2018, il est le porte-parole du Mouvement Santé mentale Québec.

davidgoudreault.org

Appel à contributions pour le dossier thématique 2022

Collaborer, ça s'apprend !

L'importance de la collaboration en éducation et en enseignement supérieur n'est plus à démontrer. Compétence considérée comme fondamentale par l'UNESCO, la collaboration permet de développer des relations de qualité au sein d'une équipe, de résoudre des problèmes complexes, d'apprendre des autres et de contribuer, à son tour, à l'apprentissage d'autrui.

Au-delà du simple réseautage ou de l'échange d'information, la collaboration exige d'aller plus loin et de modifier certaines façons de faire dans une perspective de bénéfice mutuel. Collaborer, collaborer « pour vrai », suppose d'adhérer à une vision commune, de développer une intelligence collective, de partager des ressources et, forcément, de faire confiance à l'autre. L'idée est de changer de paradigme : de passer de la compétition à la collaboration. Plus facile à dire qu'à faire nous direz-vous!

D'ailleurs, est-ce que les professeurs, les professionnels, les gestionnaires et les étudiants du réseau collégial savent collaborer entre eux ou encore les uns avec les autres? L'équipe de *Pédagogie collégiale* est convaincue que oui et que plusieurs initiatives en matière de collaboration gagneraient à être connues. Quelle sont les approches pédagogiques que vous privilégiez pour faire vivre la collaboration dans vos classes? L'évaluation des apprentissages et la collaboration font-elles bon ménage? Avez-vous mis en œuvre un projet pédagogique ou institutionnel qui nécessitait une collaboration interdisciplinaire et qui a été un succès? Autrement dit : quels sont les idées, les récits et les pratiques pédagogiques qui poussent à mieux faire, ensemble, dans vos classes ou vos équipes de travail?

Cette thématique vous interpelle? Soumettez un article au comité de rédaction de *Pédagogie collégiale* avant le lundi 10 janvier 2022, par courriel à revue@aqpc.qc.ca

Pour en savoir plus sur le thème, consultez le site Web de l'AQPC : aqpc.qc.ca/dossier-thematique

Envie de contribuer à l'enrichissement de *Pédagogie collégiale* ?

Le comité de rédaction francophone de la revue est à la recherche de deux membres pour compléter son équipe.

Pour cet appel, le comité souhaiterait recevoir les candidatures de conseillères/ conseillers pédagogiques, de membres de la formation continue ou de professeurs du domaine des sciences humaines et sociales. Les rencontres du comité de rédaction se tenant désormais en présence, à distance ou en formule comodale, les candidatures de pédagogues affiliés à des cégeps situés hors des grands centres sont encouragées.

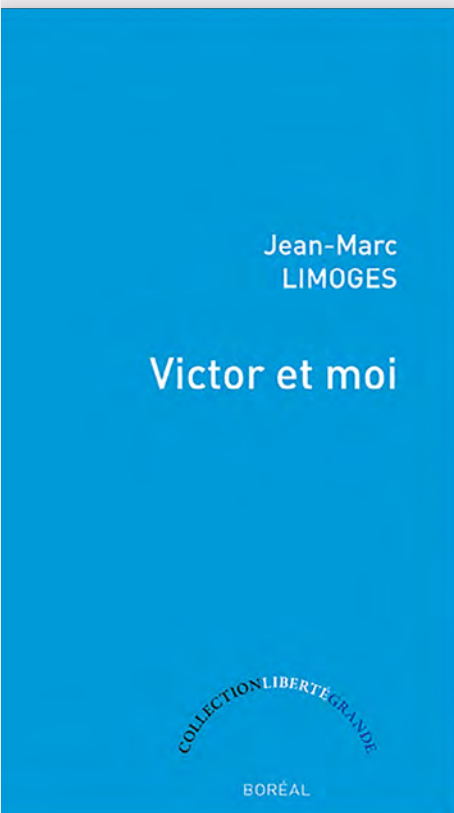
Pour en savoir plus long sur les qualités recherchées et les détails : aqpc.qc.ca/cr

Merci d'envoyer votre CV et un court texte de motivation dans lequel vous préciserez quelle contribution vous aimeriez apporter à *Pédagogie collégiale*, à l'adresse revue@aqpc.qc.ca, avant le 29 octobre 2021.

L'art d'attiser le jaloux désir d'apprendre

Compte rendu critique du livre *Victor et moi : enseigner pour se venger* de Jean-Marc Limoges

Julie Gagné



Principaux acteurs de la révolution numérique mise en scène par la pandémie, les professeurs du réseau collégial sont remontés sur les planches de la salle de classe. Dans l'ensemble de la province, la session d'automne 2021 a lieu en présentiel. Après plus d'un an et demi d'acrobaties devant l'écran, la barrière de la distance transactionnelle à laquelle certains se sont heurtés est tombée pour que le rideau se lève à nouveau sur le théâtre des apprentissages. Cependant, avant d'entrer en scène, masqué, le pédagogue averti ne peut s'empêcher de réviser sa mise en scène pédagogique et de remettre en question les différentes facettes de la figure du professeur qu'il s'apprête à incarner. Comme les périodes de transition s'avèrent propices à la réflexion, voire à l'introspection, pourquoi ne pas (re)penser son rôle de professeur en confrontant sa vision de la pédagogie à celle véhiculée par un collègue? Dans *Victor et moi : enseigner pour se venger*¹, un tranchant essai autobiographique truffé d'une quantité gargantuesque de connaissances littéraires, paru aux Éditions du Boréal en août, soit juste à temps pour la rentrée, Jean-Marc Limoges vilipende tout enseignement insipide qui prépare les apprenants « à tout sauf à penser, à développer [leur] sens critique, à exercer [leur] jugement et à remettre en question les structures mêmes qui le permettent » (p. 18). Dans cet ouvrage en neuf chapitres, le professeur de littérature et de cinéma au collégial expose les grandes lignes de sa propre histoire afin de mieux comprendre ce qui est à l'origine de son insatiable soif d'apprendre et de son aversion pour l'école. Dans cet exercice de style, Limoges milite pour une « érotisation » (p. 23) et une élévation de l'enseignement.

¹ LIMOGES, Jean-Marc. *Victor et moi : enseigner pour se venger*, Collection Liberté grande, Éditions du Boréal, Montréal, 2021, 147 p.

Dans le premier chapitre, dont le titre, « **En relisant Hugo** », donne rapidement le ton, Limoges dialogue avec le poème « À propos d'Horace », tiré du recueil *Les Contemplations*, pour établir une filiation entre sa propre vision de la pédagogie et celle de Victor Hugo. Rien de moins. Limoges expose la façon dont l'une des premières discordances qui s'est immiscée dans son parcours scolaire, à savoir la confrontation du récit d'Adam et Ève et celui des « hommes des cavernes » (p. 18), l'a poussé à « exig[er] qu'on établisse franchement qui était venu en premier » (p. 18). Malheureusement, rapidement, son questionnement a été éteint par la ritournelle du « [c']est plate, mais c'est comme ça ! » (p. 18) Lancée de façon à réfréner la quête de savoir de l'apprenant, cette phrase laisse entrevoir « la crainte du questionnement, le refus du dialogue, la démission de la pensée » (p. 18). Au nom de l'« érotisation du savoir » (p. 22) du philosophe Michel Foucault, Limoges dénonce le raccourci de la simplicité, les lectures obligatoires au détriment d'un choix d'œuvres ainsi que l'évaluation qui vise à attribuer une valeur aux étudiants plutôt qu'à les outiller. Il refuse de réduire l'enseignement à sa plus simple expression utilitaire. En ce sens, les cours de littérature ne doivent pas se restreindre à la réussite de l'épreuve uniforme de français (EUF). Bien au contraire, dans une envolée, Limoges clame que le professeur de littérature doit expliquer à ses étudiants que « les outils conceptuels qu'ils se sont forgés pour analyser les œuvres peuvent servir à analyser n'importe quel discours, à débusquer la spécieuse idéologie qui s'y terre, à découvrir la fallacieuse manipulation qui s'y cache, bref, à ne pas se faire *enculer par des vendeurs de chars* » (p. 28-29). Dès lors, la matière enseignée devient signifiante et vitale, car elle s'inscrit de manière authentique dans

l'existence des apprenants. Puis, devant l'ennui ressenti par certains au détour des pages, le professeur ne doit pas hésiter à balancer un « pourquoi » pour les amener « à rationaliser, puis à expliquer, puis à convaincre » (p. 29). À tout moment, le professeur doit être conscient que son travail transcende la simple prestation, car il œuvre à « construi[re] la société de demain » (p. 30).

Dans « **Une bonne leçon** », Limoges replonge dans ses chagrins d'école. Il déplore le fait que, trop souvent, l'enseignement de la langue repose sur les exceptions plutôt que sur la logique de celle-ci. De plus, les explications ne s'articulent guère autour de l'histoire ou des origines des notions. Convaincu que le nerf de la guerre n'est pas la langue elle-même, mais bien la façon de l'enseigner, l'essayiste n'hésite pas à narrer la façon dont les homophones, l'accord des adjectifs de couleur, les pluriels en x, l'accord des participes passés, l'écriture des nombres ont occupé une grande partie du temps passé en classe. Il déplore donc que les leçons n'assurent pas la pérennité des apprentissages : « En somme, plutôt que de nous sortir des pièges dans lesquels nous nous étions déjà embourbés, on nous effarouchait de ceux dans lesquels nous ne tomberions jamais. » (p. 38-39) Il laisse ainsi sous-entendre que la matière enseignée est rarement celle qui vient pallier les lacunes réelles des étudiants ou encore celle qu'ils ont besoin d'apprendre. Par respect pour la matière enseignée, un bon pédagogue doit assurer la survie de celle-ci à l'extérieur des murs de la classe. Au passage, Limoges en profite pour écorcher la compétition malsaine qui altère l'apprentissage : « Il fallait se surpasser. Non pas être meilleur, mais être le meilleur. Moi qui pensais être entouré de compagnons, j'ai appris que nous

étions en compétition. Nul désir de faire en sorte que nous sortions meilleur qu'au début, il nous fallait sortir meilleur que les autres.» (p. 43) N'aurait-il pas été intéressant de partager des moyens concrets de mettre à mal cet affrontement entre pairs ?

Le troisième chapitre, « **L'incroyable histoire de M. P. et M^{me} V.** », dépeint l'environnement familial de Limoges, un milieu ouvrier qui gravite principalement autour de la télévision. Limoges fait un rapprochement entre son goût de la lecture et sa soif de savoir. Ce sont les explications insatisfaisantes fournies par ses professeurs et la sourde oreille de ses parents à l'égard de ses questionnements qui l'ont poussé à lire. Au cours de cette période, il développe sa vision de la pédagogie.

« Mes parents auront été, toute leur vie, envieux. Envieux des autres, envieux de leurs biens, envieux, même, de leurs envies. Mais ils n'auront jamais envié cette science qu'ils m'avaient néanmoins permis d'acquérir pour faire envier les envieux. Non, ils n'étaient pas jaloux de mon savoir. Mais ils avaient été jaloux de la voisine du dessus. Et c'est à cette jalousie-là que je le devais. Il ne me restait plus qu'à jalouser celui des autres. Et à faire jalouser les autres du mien. Sans le savoir, je venais de jeter les bases de mon enseignement. » (p. 54)

Est-il souhaitable qu'une relation pédagogique repose sur l'envie ? La notion de jalousie ne laisse-t-elle pas transparaître un rapport de force qui est susceptible d'inhiber les apprenants qui ont moins confiance en eux et de les empêcher de s'investir pleinement dans la (co)construction de leurs connaissances ? Quelle place est laissée à l'apprenant ? La jalousie est-elle unidirectionnelle dans ce modèle d'enseignement ou est-ce

qu'un bon pédagogue en vient à jalouser ses bons étudiants ?

Dans « **Côté cours** », l'essayiste dépeint son parcours universitaire avec une pointe d'humour grinçant.

« Heureusement, c'est à l'Université, d'abord, que j'ai appris le mot, et qu'ensuite je me suis découvert autodidacte. Il le fallait bien. Je devais passer ma semaine à déchiffrer des livres complexes pour mériter les trois heures de cours pendant lesquelles j'allais pouvoir m'assoupir. En somme, on payait pour nos pauses. Comment pouvait-on prétendre nous préparer pour le monde quand celui-ci fonctionne à l'envers ? » (p. 56)

Limoges y donne à lire une discussion entre collègues de classe sous forme de dialogue où les personnages de Lui, d'Elle et de Moi incarnent différentes visions de l'enseignement. Si, pour Lui, le professeur « est, du savoir, le détenteur » (p. 60), Elle le considère plutôt comme « un transmetteur, un passeur » (p. 61). Moi déstabilise ses interlocuteurs en proposant une vision moins convenue.

« (*Dogmatique.*) Le prof est un libidineux. Ce qui doit le transporter, c'est la jouissance. Ce qui doit l'exciter, c'est d'en provoquer. S'il n'y a pas d'excitation dans son enseignement, c'est qu'il est froid, frigide, frigorifié... et enterré. L'enseignement est un métier dangereux. Il éveille les passions. Le prof doit charmer, mais ne jamais tomber sous le charme. C'est là sa réelle éthique. » (p. 60)

À l'ère post-#MeToo, cette réplique peut perturber, choquer, révolter. Limoges s'en régale. Selon lui, le pédagogue doit susciter un certain engouement pour sa matière. Il va plus loin en développant davantage son idée de jalousie.

« (*Abruptement.*) Je dirais plutôt qu'il doit susciter la jalousie. Il doit s'adresser à son groupe non comme à des êtres inférieurs, comme tu l'entends (*Il s'étouffe. On retient un rire.*), mais comme à des égaux. Dès qu'il leur parlera de ce qu'il a lu, il leur en parlera comme si tous et toutes l'avaient lu également. La culture qu'il leur prêtera devra les mettre mal à l'aise. C'est parce qu'il prêtera à ses étudiants un savoir qu'on n'a pas que, pour ne pas le décevoir en retour, on se

**Par respect pour la matière
enseignée, un bon pédagogue
doit assurer la survie de celle-ci
à l'extérieur des murs de
la classe.**

Au nom de l'« "érotisation du savoir" » (p. 22) du philosophe Michel Foucault, Limoges dénonce le raccourci de la simplicité, les lectures obligatoires au détriment d'un choix d'œuvres ainsi que l'évaluation qui vise à attribuer une valeur aux étudiants plutôt qu'à les outiller. Il refuse de réduire l'enseignement à sa plus simple expression utilitaire.

pressera de l'acquérir. C'est en titillant ainsi leur envie qu'il suscitera leur jalousie et qu'il les poussera à rattraper ce qu'on considèrera dorénavant comme un gênant retard. » (p. 67)

Quelques questions surgissent à la lecture : prêter des connaissances qu'ils n'ont pas aux apprenants n'est-il pas susceptible de décourager ou de muse-ler ceux qui se sentiraient démunis devant l'orgie de connaissances de leur professeur ? Est-ce qu'une pédagogie égalitaire peut reposer sur de la jalousie ? Dans cette scène, le personnage de Moi a le dernier mot. Il en profite pour livrer un virulent plaidoyer pour un enseignement incarné.

« (Avec une éloquence un peu affectée, mais pour l'effet seulement.) Comme disait Confucius : "Quand tu trouveras un travail que tu aimes, tu ne travailleras plus." Jamais je n'entrerai dans une salle de classe à reculons. Chaque jour, pour moi, sera jour de repos. Et si un professeur, quelque part, a l'impression de travailler, qu'il ne prenne pas de vacances, mais qu'il laisse sa place à celui ou celle qui en veut. (Ça mériterait

des applaudissements, mais le trottoir s'était vidé.) » (p. 69)

Cependant, n'est-il pas possible que certaines facettes de la tâche soient tout de même plus laborieuses que d'autres ?

Dans le cinquième chapitre, « **Emploi du temps** », Limoges expose son parcours professionnel en mettant en relief l'écart entre le monde scolaire et le monde du travail. L'énumération des différents emplois occupés, qui s'étend sur plusieurs pages, dépeint un impressionnant CV, tandis que l'inventaire d'une multitude d'expressions, en plus d'exposer les compétences du candidat, révèle l'acharnement, voire la persévérance, avec laquelle il a soumis de multiples candidatures. Empreint d'humour, ce chapitre expose l'absurdité d'un monde du travail qui, même si les diplômes certifient l'atteinte de compétences, privilégie l'expérience. Toutefois, lorsque le parcours du candidat s'avère trop hétéroclite, le trop-plein d'expériences apparaît comme un égarement. Le fait de se disperser est alors perçu négativement. Derrière le comptoir d'un café, Limoges déplore la façon dont la

collectivité se prive du plein potentiel de chacun : « Pourquoi la société me mettait-elle dans un endroit où elle ne pouvait pas tirer le meilleur profit de moi-même ? » (p. 76) Il invite ainsi implicitement le lecteur à s'interroger sur l'espace qu'il aménage lui-même à la réalisation et à l'accomplissement d'autrui. Comment les différentes forces des apprenants peuvent-elles être réinvesties dans le cadre d'un cours ? La question demeure en suspens.

Au sein du sixième chapitre, « **Le substitut** », Limoges invite le lecteur dans sa salle de classe. Le départ précipité d'un professeur de littérature le propulse dans la peau d'un remplaçant. Le professeur dévoile les clés de son enseignement. Pour capter l'attention des étudiants, il choisit l'angle avec lequel il présente sa matière. Il n'hésite pas à faire preuve d'empathie et à se (re) mettre dans la posture de l'apprenant : « Quand on se retrouve pour la première fois devant un groupe d'étudiants, on ne doit pas être insensible à leur malheur. L'enseignant ne doit pas oublier qu'il fut lui-même un étudiant et, de surcroît, un étudiant qui subit les sévices

d'autres professeurs. » (p. 82) Il expose le principe de l'analyse littéraire en trois mots : « “[r]ationaliser-une-émotion” » (p. 83). Limoges expose l'étendue de ses connaissances littéraires pour cultiver la jalousie et la jouissance intellectuelle.

« Ce que je voudrais, poursuis-je, c'est de voir votre plaisir se multiplier en parvenant à nommer ce qui l'a généré, vous voir, en somme, atteindre des orgasmes intellectuels : “On évaluera l'étudiant sur la puissance de son orgasme...” ». Rassurez-vous, continuais-je parmi les rires nerveux, je suis là pour vous accompagner sur les chemins de la réussite. » (p. 84-85)

Et si le plaisir d'apprendre en venait à remplacer les objectifs ministériels ? Limoges enchaîne les réflexions sur la distinction entre le fond et la forme, la notion d'intention, l'ordre et le choix des mots... Il en vient même à prononcer le mot en « n ». La littérature y est présentée comme un outil qui vise à « débusquer la spécieuse idéologie qui se terre dans n'importe quel discours » (p. 97). Elle est un moyen de légitime défense. Ce cours magistral incarne la vision humaniste de Montaigne : « “Je n'enseigne pas, je raconte.” » (p. 98) Cependant, le remplaçant ne fera pas long feu avant de se faire montrer la porte pour avoir dévié de l'épreuve uniforme, ce qui remet en question la véritable part d'humanisme qui plane dans les établissements qui s'en réclament.

Dans « **L'entrevue** », l'exercice d'embauche survient finalement « après vingt-cinq années de recherche » (p. 101). Limoges se prête à l'exercice. Après avoir corrigé une rédaction foisonnante de fautes, ainsi que son libellé, le candidat s'avance devant les cinq membres du comité qui le remercie pour son intérêt à l'égard du « poste d'animateur bi-disciplinaire en

littérature auprès de néo-apprenants en évaluation pluri-formative a-synchrone auto-portante » (p. 105). Le candidat déstabilise le comité en proposant une « “entrevue inversée” » (p. 106). Il brise les conventions et renverse les rapports de force. Il dénonce toutes les questions qui appellent des réponses convenues et qui ne visent qu'à valider la capacité du candidat à entrer dans le moule. Par ses réponses, il se fait un point d'honneur de sortir du cadre tout en lançant des flèches au milieu de l'éducation :

« LE DIRECTEUR GÉNÉRAL
(Donnant l'impression qu'il sait de quoi il parle.)
— Pourquoi voulez-vous enseigner ?

LE CANDIDAT
— Pour me venger.

LE DIRECTEUR GÉNÉRAL
— Qu'est-ce à dire...!?

LE CANDIDAT
— J'ai, toute ma vie, souffert de l'enseignement de mauvais profs...

LE DIRECTEUR GÉNÉRAL
— ... et vous allez faire payer les étudiants !?

LE CANDIDAT
— Non, c'est la tête de tous ces incompetents que je vais me payer. » (p. 110)

Le candidat, dont la principale qualité est la capacité de « comprendre les étudiants qui ont du mal à comprendre » (p. 111), brise les idées reçues du comité : il déclare que la principale utilité de l'enseignant est de s'efforcer « [à] ne plus l'être » (p. 113), que les apprenants devraient être évalués sur « la pertinence de leurs questions » (p. 113), qu'il préfère « donner le goût de lire » (p. 116)

plutôt que d'imposer des lectures, qu'il souhaite que les étudiants lisent après la session et non seulement pendant (p. 117), que le format des rédactions, qui est parfois enseigné comme une recette, n'évalue pas la réelle capacité d'analyse des apprenants, mais « leur ponctualité, leur propreté, leur soumission » (p. 118). Dans une didascalie, la simulation d'enseignement est également mise à mal en apparaissant comme « *le temps où les collets montés, les pies-grièches, les ronds-de-cuir, les gratte-papiers et les peigne-culs se lâchent “lousse” et jouent les idiots à cœur joie* » (p. 121). Le candidat décèle « *dans leur jeu tout le mépris qu'ils éprouvent pour ceux et celles qu'ils doivent chérir et tout le plaisir qu'ils éprouvent à être enfin ceux et celles qu'ils ont toujours refoulés* » (p. 121). En faisant fi de toutes formalités, en refusant de répondre aux attentes, le candidat n'est pas retenu et se défend en clamant que « l'enseignant est justement celui qui ne se conforme pas aux règles » (p. 127). Le lecteur en vient à (re)penser son rapport à la norme. Il est invité à se libérer du carcan des contraintes imposées par le milieu. Après tout, les apprentissages durables ne s'effectuent-ils pas hors des sentiers battus ?

Limoges termine son essai avec « **Lettre ouverte** » et « **Le bonheur, c'est la classe** », où il dénonce « l'a-peu-près » (p. 133), le manque de justesse, de précision et de clarté de l'énonciation, et où il fait l'éloge d'une enseignante, la seule et l'unique « qui [l']aura réellement séduit » (p. 135) en ne se contentant pas d'ériger la société de demain, mais plutôt en « édifi[ant] celle dans laquelle elle aurait, tout simplement, aimé vivre » (p. 144).

Avec *Victor et moi : enseigner pour se venger*, Jean-Marc Limoges défend un enseignement qui s'adresse à l'intelligence des apprenants tout en titillant leur profond désir d'apprendre. Plutôt

que de niveler vers le bas, un bon pédagogue doit, en quelque sorte, donner un bon spectacle et faire miroiter l'étendue de ses connaissances afin de susciter la jalouse curiosité de savoir. Cependant, en exhibant à outrance ses connaissances, le professeur n'est-il pas susceptible de rebuter les étudiants au faible sentiment de compétence? Même si la plume revendicatrice et provocatrice de Limoges agresse par moments,

elle se révèle tout de même salvatrice pour le professeur qui a besoin d'un élan pour (re)définir le rôle qu'il joue dans la salle de classe ou d'une étincelle pour forger sa propre critique du milieu de l'éducation. Bien que l'idée de cultiver le goût d'apprendre soit bien noble, l'ombre d'Éros peut susciter un certain malaise chez certains. Même si Limoges ne fait pas dans le gris, des nuances se terrent sous les cendres de sa

désinvolture incendiaire. Elles peuvent naître du dialogue qui se tisse entre le lecteur désireux d'améliorer sa pratique enseignante et l'essai. Au rythme des pages, les déclarations-chocs du collègue l'incitent à remettre en question son propre rôle et à revoir sa mise en scène du savoir au grand plaisir des apprenants. Le débat mute alors en un riche échange pour que s'opère une véritable vengeance pédagogique. —

Référence bibliographique

LIMOGES, Jean-Marc. *Victor et moi : enseigner pour se venger*, Collection Liberté grande, Éditions du Boréal, Montréal, 2021.



Julie Gagné enseigne le français langue seconde au Cégep Vanier. Sa maîtrise et ses recherches en littérature portent sur l'imaginaire et les usages du froid dans les pratiques scéniques et dramaturgiques du théâtre québécois contemporain. Elle privilégie une mise en scène interactive et authentique des apprentissages. Le développement de l'esprit critique, l'empathie ainsi que la (co)construction des savoirs sont au cœur de sa salle de classe. Comme elle accompagne également des étudiants aux besoins particuliers dans le développement d'outils en lecture, en écriture, en compréhension orale et en expression orale, elle tend vers la conception universelle de l'apprentissage et une vision holistique de l'enseignement.

gagnj@vaniercollege.qc.ca



MERCi!

d'être là au quotidien pour nous et nos familles

Myriam Légaré
Enseignante

Rabais exclusif sur chaque assurance auto, habitation ou véhicule de loisirs parce que vous êtes membre de l'AQPC

450 \$ d'économie moyenne¹ pour nos clients des services publics qui regroupent leurs assurances

Programme de fidélité MERCI: dès que vous devenez client, profitez de privilèges qui s'accumulent au fil des années!

**AVANTAGES PENSÉS POUR
LES EMPLOYÉS DES SERVICES
DE L'ÉDUCATION**

Obtenez une soumission!
1 855 441-6016
lacapitale.com/aqpc



La Capitale
Assurance et services financiers

La Capitale Assurance et services financiers désigne La Capitale assurances générales inc. en sa qualité d'assureur et d'agence en assurance de dommages. En tout temps, seul le contrat d'assurance précise les clauses et modalités relatives à nos protections. Certaines conditions et exclusions s'appliquent. | 1. Sondage SOM mené en juin 2017, auprès d'employés ou de retraités des services publics clients de La Capitale et ayant regroupé au moins deux produits d'assurance auto, habitation ou véhicules de loisirs. Économie moyenne calculée à partir des montants déclarés par 96 répondants ayant réalisé une économie.



Ces chaines que nous nous imposons



Catherine Bélec



Innover, c'est difficile. Normal, parce qu'innover, c'est apprendre. Et souvent, désapprendre. Parce que quand on essaie une nouvelle méthode d'enseignement, c'est un peu comme essayer de rouler juste à côté d'une trace creusée profondément dans le sol. Facile de retomber dedans. Et dès qu'un caillou survient sur la route, on a envie de se remettre dans notre petite trace, déjà bien creusée (et qui a aussi ses cailloux, mais bon, on sait où ils sont, c'est plus sécurisant). Peut-être que la nouvelle trace n'est pas toujours meilleure que l'ancienne ; peut-être même que l'ancienne, en fin de compte, est meilleure que la nouvelle. Malgré tout, l'innovation est cruciale pour l'éducation et pas forcément parce qu'elle

permet d'améliorer réellement les situations d'apprentissage des étudiants – bien que cela arrive parfois, quand même ! Non, l'innovation est fondamentale pour d'autres raisons, bien plus profondes et déterminantes. L'innovation amène une mouvance, une dynamique propre à tous les gestes guidés par l'espoir. Elle est une source d'apprentissage pour les pédagogues. Elle est l'action créatrice qui s'oppose à l'impuissance que ressentent bien des professeurs, à un moment ou un autre, dans leur carrière. Et l'espoir est un carburant essentiel dans un métier tel que celui de professeur. Un métier « impossible ».

«Qu'est-ce qu'un métier impossible? C'est un métier dans lequel, aussi excellente soit-elle, la formation n'est par garante d'une réussite élevée et régulière des gestes professionnels. Un métier dont l'échec est constitutif: échec des élèves, certes, mais aussi et peut-être d'abord de l'entreprise éducative elle-même. Dans un métier technique, les compétences n'excluent ni l'erreur ni l'insuccès, mais l'une et l'autre font figure d'exception. Dans les métiers de la prise en charge de personnes, la réussite n'est jamais assurée, il faut au contraire accepter une fraction imposante de demi-échecs ou d'échecs graves.» (Perrenoud, 1993)

Face à un métier impossible, il faut nourrir l'espoir, le chérir, le protéger et, selon moi, encourager autant que possible tous les gestes qui en découlent.

Depuis le début de ma carrière, j'ai tenté, comme tant d'autres professeurs, de trouver des voies pour motiver davantage mes étudiants et mieux les soutenir dans leurs apprentissages. J'ai refait mes grilles de correction pour être plus claire et plus juste dans mon évaluation; j'ai imaginé des activités d'apprentissage ludiques, transdisciplinaires ou authentiques afin de motiver encore plus mes étudiants; j'ai changé les corpus de mes cours, mon approche de ceux-ci; j'ai enseigné dehors, au musée, au théâtre – tout ce qui me semblait susceptible d'apporter des solutions aux nombreux problèmes que je rencontrais quotidiennement en classe. Il y a cinq ans, quand je suis devenue chercheuse, j'ai eu la chance de lier connaissance avec des professeurs de différentes disciplines et se répartissant dans tout le réseau collégial; des professeurs qui, comme moi, faisaient des pieds et des mains pour

bonifier leur enseignement dans l'espoir de faire mieux.

Or, cette expérience me force à constater que, sur le terrain, de nombreuses contraintes viennent entraver les gestes d'innovation. Plusieurs de ces contraintes sont hors de notre contrôle: surcharge de travail, manque de temps, devis ministériels... On le sait, le professeur est un petit rouage dans un système sur lequel il n'a que bien peu de contrôle. Les ministres, leurs conseils et les directions décident d'une foule de paramètres (matériels, logistiques, politiques) et nous, les professeurs, tentons de notre mieux de «faire avec».

Et pourtant... au fil de l'expérience que je cumule, je ne cesse de constater que parmi toutes ces contraintes à l'innovation auxquelles nous faisons face, certaines des plus déterminantes nous sont imposées... par nous-mêmes. Que ce soit au fil de mes projets professionnels ou de recherche dans les différents cégeps du réseau, ou même dans le cadre de conversations informelles engagées avec des professeurs rencontrés dans des événements ou colloques, une des oppositions les plus fréquentes que j'ai entendues à des idées d'innovation est celle des contraintes que s'imposent, localement, les départements et programmes.

«J'aimerais faire ça, je pense que ça pourrait aider les étudiants, mais mon département ne le permet pas.»

«C'est une bonne idée, mais avec les obligations de notre plan-cadre, je ne peux pas faire ça.»

«J'essaie de trouver une façon de mettre ça en place, mais c'est tout un casse-tête

avec les règles que nous avons dans notre programme. »

Face à un métier impossible, il faut nourrir l'espoir, le chérir, le protéger et, selon moi, encourager autant que possible tous les gestes qui en découlent.

Je ne nie pas l'importance qu'un programme ou un département se fixe des règles communes de fonctionnement afin de faciliter le travail de tous. Je comprends la volonté de trouver des terrains d'entente mutuelle afin d'assurer une certaine cohérence entre les professeurs et les cours. Je salue également le souci qui motive certaines de ces règles, comme d'assurer une meilleure équité entre les différents cours, voire de mettre en place des balises permettant d'assurer une qualité minimale à l'enseignement offert aux étudiants. Loin de moi l'idée de prôner l'anarchie !

Mais bon... je m'interroge sur la manière dont nous tentons de réaliser cela. Le fait de fixer des normes précises, comme une grille commune pour les évaluations sommatives ou encore les nombres ou les types d'évaluations pour un cours donné, permet-il vraiment d'assurer l'équité et une qualité d'enseignement ? Et quelles sont les conséquences, par ailleurs, de normes pouvant être vécues

comme une contrainte pour certains professeurs et pour un département ?

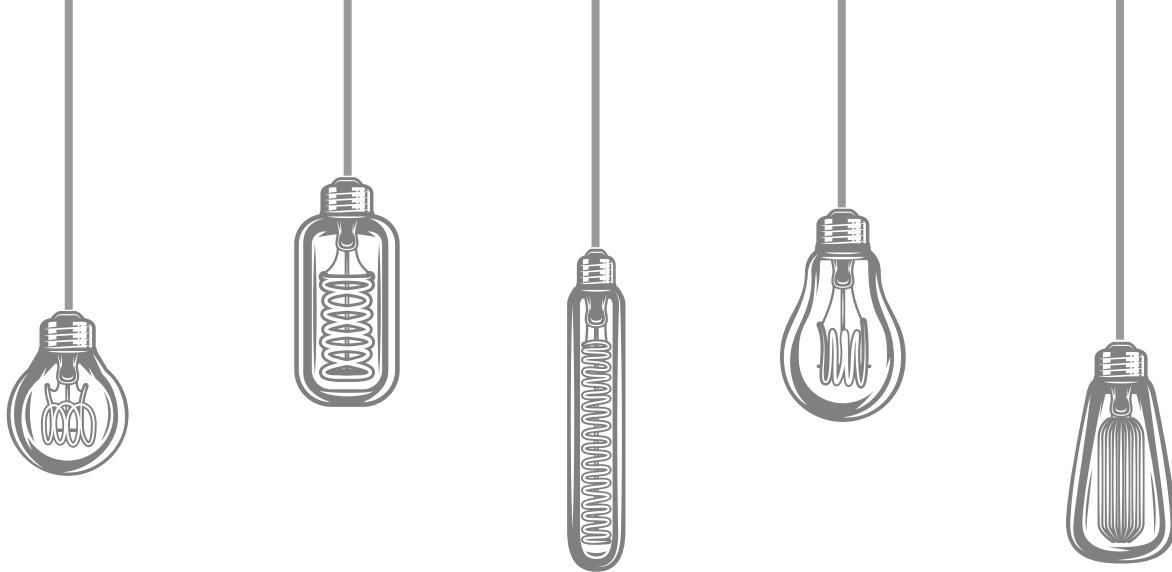
Le souci d'équité... ou d'apparence d'équité ?

Commençons par le concept d'équité. On pourrait penser que le fait que tous les étudiants aient les mêmes évaluations et les mêmes grilles de correction, par exemple, assure une équité de traitement. Est-ce vraiment le cas, si on prend la peine d'y songer ? À mon sens, il faut distinguer l'égalité de l'équité. Alors que la première est un concept absolu, la seconde comporte un caractère fondamentalement relativiste. C'est mathématique : l'égalité, c'est ce qui est absolument équivalent. L'équité repose davantage sur une notion de justice : c'est ce qui pousse à donner accès à un correcteur automatique à un étudiant souffrant de dyslexie, par exemple. Son traitement n'est pas le même que celui offert aux autres élèves, il n'est donc pas égal, mais il est équitable parce que cohérent avec cette idée que, étant donné qu'il ne vit pas la même réalité en situation d'écriture que les autres étudiants, il est nécessaire d'ajuster le cadre de cette situation pour lui offrir les mêmes chances.

Prenons un cas de figure fréquent dans les programmes ou départements, soit les cas où les balises départementales déterminent les types d'évaluations à donner et leurs poids sommatifs (par exemple : Examen : 30 % ; Exposé oral : 5-15 % ; Simulation : 20 % ; Divers : 0-10 % ; Évaluation terminale : 35 %). Ce cas de figure laisse une certaine latitude au professeur. Toutefois, on peut présumer que ce n'est pas parce que tous les groupes d'un même cours ont un examen totalisant 30 % de la note finale que celui-ci est d'un niveau de

difficulté équivalent à celui d'un autre professeur. L'un peut poser des questions de l'ordre de la mémorisation, l'autre des questions à développement impliquant une analyse. Certains autorisent la consultation des notes de cours, alors que d'autres préparent des examens formatifs. Un examen peut comporter davantage de matière à étudier qu'un autre. Les critères de correction d'un professeur peuvent être plus sévères ou pointus qu'un autre. Certes, les étudiants auront une illusion d'équité lorsqu'ils parleront à leurs collègues de classe puisque, sur le papier, les évaluations qu'ils ont tout au long de la session paraîtront équivalentes... mais c'est uniquement parce que leur réflexion critique sur l'apprentissage n'est pas suffisamment aiguisée et qu'ils n'appréhendent pas la complexité de ce qu'implique l'enseignement. Normal, ce n'est pas leur métier. Mais nous, n'est-ce pas le nôtre ?

Projetons-nous maintenant dans un cas de figure où les exigences normatives sont plus poussées, par exemple lorsque les évaluations d'un professeur à un autre doivent être identiques jusque dans les questions posées aux étudiants ou dans le vocabulaire des grilles communes. A-t-on automatiquement une situation équitable ? Pour en être certain, il faudrait pouvoir s'assurer que tous les professeurs ont abordé la même matière, dans des proportions équivalentes et avec la même maîtrise. Le pédagogue qui est plus à l'aise avec un module et l'enseigne avec plus de fougue, ainsi que celui qui utilise des méthodes d'apprentissage différentes, susceptibles de mieux préparer les apprenants à une partie spécifique de l'évaluation, détruisent en fait cette équité. Nous n'irons pas les blâmer, évidemment,



mais c'est un fait : à moins de contrôler parfaitement ce qui se passe en classe, il est utopique de croire que l'on puisse assurer à des étudiants l'équité face à des évaluations identiques s'ils ont eu deux professeurs différents. En fait, même avec le même professeur, des disparités peuvent survenir : selon le moment du cours (jour de la semaine, heure), l'énergie de l'enseignant, l'humeur de la classe ou le groupe (sa dynamique, son degré de force), on sait qu'un professeur pourra se trouver forcé de ralentir son enseignement ou de l'adapter à certaines circonstances. C'est une des raisons pour laquelle le jugement est aussi fondamental en enseignement : un bon professeur doit pouvoir s'adapter à une foule de situations qui se présenteront dans sa classe. Dans quelle mesure des évaluations devant se conformer à des normes prescriptives poussées permettent-elles les adaptations qui visent, justement, à assurer une évaluation équitable aux étudiants par rapport à l'enseignement qu'ils ont reçu ?

Alors, qu'en est-il de l'équité ? Bien sûr, celle-ci est cruciale et nous devons tendre vers elle ; ce n'est pas ce que je mets en question. C'est plutôt le fait que des plans-cadres normatifs soient en mesure d'assurer une réelle équité.

C'est, me semble-t-il, simplifier à l'extrême la complexité qui est celle des situations d'apprentissage. En fait, si nous arrivons à nous convaincre nous-mêmes que le respect de ces normes est un gage d'équité, cela me semble même nous mener au risque de devenir négligents quant à celle-ci, notre questionnement face à nos cours ne relevant plus de l'équité, mais de la conformité à un plan-cadre – qui parfois, d'ailleurs, date passablement et ne tient pas compte des nouvelles réalités.

Se donner la possibilité d'innover...

Parallèlement à cette question d'équité, que se passe-t-il du côté des professeurs qui planifient leurs cours ? Le respect d'une norme est généralement synonyme de l'atteinte d'un certain niveau de qualité. Le fait de se baser sur une norme pour réfléchir à ses évaluations ou à son cours encourage-t-il la réflexivité chez les professeurs ? Cela les amène-t-il à se remettre en question, à analyser la cohérence de leurs activités d'apprentissage ou d'évaluation... ou cela ne leur envoie-t-il pas implicitement le message que s'ils respectent les normes, ils font forcément bien

leur travail ? Sur quoi auraient-il le plus avantage à investir leur temps ? Respecter les contraintes posées par leurs collègues ou réfléchir à la cohérence de leur cours ?

Et qu'en est-il pour les autres, qui auraient éventuellement envie de modifier des éléments à leur cours pour améliorer celui-ci ? J'ai eu l'occasion d'observer tellement de professeurs se débattre avec des balises contraignantes comme avec un poids mort, tentant de respecter celles-ci alors même qu'elles étaient sources de frustrations. Est-ce normal qu'un professeur qui souhaite essayer d'améliorer son enseignement puisse en arriver à être contraint de renoncer à ses ambitions d'amélioration pour ne pas s'écarter des normes imposées par ses pairs ? Normes qui, dans bien des cas, reposent davantage sur la tradition (c'est comme ça que les professeurs travaillent habituellement, c'est comme ça qu'ils ont appris étant eux-mêmes étudiants) que sur une réelle réflexion pédagogique.

Pour une institution ou un groupe, les normes sont le plus souvent un moyen administratif permettant de se protéger contre d'éventuels litiges, mais je ne suis pas certaine qu'en établissant ces normes, on réfléchisse aux conséquences

que celles-ci peuvent avoir par ailleurs. Les normes ralentissent l'innovation, le changement et, si elles peuvent prévenir des modifications néfastes, elles limitent aussi les améliorations. Elles ont un caractère absolu qui ne prend pas en compte la relativité des situations d'apprentissage. Ce qui est adéquat dans un contexte peut ne pas l'être dans un autre. Je ne suis pas persuadée que la normalisation de l'enseignement soit une façon judicieuse d'assurer un apprentissage de qualité aux étudiants, et ce, de manière équitable. Parallèlement, l'établissement de normes dans un département est aussi une façon d'asoir une vision dominante de l'enseignement et de l'apprentissage... ce qui diminue aussi le potentiel d'innovation, puisque le changement qui s'inscrit à contre-courant d'une culture est presque toujours, selon mon expérience, sujet à plus de résistance qu'un changement qui s'oppose simplement à des pratiques individuelles.

... Pour se donner la possibilité de s'améliorer

J'ai dit plus tôt que je ne prônais pas l'anarchie. Je crois en la collaboration à l'intérieur d'un département ou d'un programme. Je connais l'intérêt de la cohérence pour l'apprentissage des étudiants. Je suis convaincue de l'importance de chercher à assurer une qualité d'enseignement aux étudiants ainsi qu'une équité pour tous. Je crois simplement que le recours à la normalisation des pratiques ou des évaluations, qui me semble de plus en plus courant dans les collèges, et que l'on peut observer à travers les balises prescriptives de certains programmes ou départements, n'est pas la meilleure voie pour arriver à ces fins.

La pondération du nombre d'heures de travail exigé des étudiants me semble, certes, importante à respecter. De même, « Quelle compétence ou quels apprentissages les étudiants doivent-ils avoir maîtrisés au terme de ce cours ? » est assurément une question sur laquelle les membres d'un département ou programme doivent s'entendre, de même que les critères de qualité permettant de juger de cette atteinte. Mais est-il nécessaire de déterminer de façon prescriptive la manière de s'y rendre et la forme que prendra l'évaluation ? Je n'aurais rien contre l'idée de poser un « cadre de référence » des pratiques pédagogiques et évaluatives pour les professeurs ; il est certainement utile d'avoir une idée des pratiques majoritaires dans un département ; mais ce cadre ne pourrait-il pas être davantage orientant que prescriptif ?

Quand les professeurs parlent de la validation de leur plan de cours, j'entends presque uniquement des plaintes face à cette tâche qui leur apparaît comme administrative et peu utile. Et le fait est que de vérifier que l'on respecte des normes tient, effectivement, de la tâche administrative.

Ne serait-il pas plus utile de proposer des questionnements pédagogiques et éthiques pour valider ceux-ci ?

- Mes évaluations et critères d'évaluation permettront-ils de jauger adéquatement de l'atteinte de la compétence et des critères de qualité que l'on s'est fixés en département ?
- Les activités d'apprentissage que je propose permettent-elles de bien préparer les étudiants aux évaluations ?
- La charge de travail que je demande aux étudiants est-elle conforme au temps qu'ils sont censés investir pour mon cours ?
- En quoi mes choix pédagogiques pourront-ils favoriser l'apprentissage de mes étudiants ?
- En quoi mes choix pédagogiques assurent-ils un traitement équitable (et non égal !) entre mes étudiants ?

Les professeurs se posent déjà, pour la plupart, ces questions. Pourquoi ne pas mettre en valeur ces réflexions éthiques et pédagogiques, bien plus riches et constructives, plutôt que de leur demander de réaliser une tâche

Les normes ralentissent l'innovation, le changement et, si elles peuvent prévenir des modifications néfastes, elles limitent aussi les améliorations. Elles ont un caractère absolu qui ne prend pas en compte la relativité des situations d'apprentissage.

administrative qui n'exige, elle, aucune réflexion ni jugement professionnel? Ces questions pédagogiques combinées à des balises plus générales pourraient faire de l'obligation administrative de vérifier les plans-cadres une occasion de pratique réflexive des plus concrètes et utiles pour les enseignants.

Je crois intimement en la grande compétence du personnel enseignant du réseau collégial. Je l'observe quotidiennement chez les professeurs que je croise dans le cadre de mes projets de recherche et d'innovation. Je pense

qu'il faut que les départements et programmes, en tant qu'entités, croient davantage en cette compétence de leurs membres, aient plus foi en leur jugement pédagogique. Et si des doutes existent, n'est-il d'autant pas plus important, d'ailleurs, d'imposer des exercices de pratiques réflexives afin de repérer les éventuels besoins et d'orienter les individus concernés vers les ressources appropriées (conseiller pédagogique, collègue, article, etc.)? Si des normes locales doivent être adoptées, pourquoi ne pas aller vers des normes réflexives, qui favoriseraient le développement du

jugement et, probablement, enrichiraient mutuellement les échanges entre les collègues? Pourquoi instaurer des normes prescriptives qui, au contraire, risquent de transformer une réflexion pédagogique en une simple liste à cocher, voire de limiter la capacité d'amélioration de l'enseignement des professeurs?

Face à un métier impossible, ne faut-il pas ouvrir autant que nous le pouvons la voie aux personnes qui souhaitent améliorer les choses et rendre cet impossible... possible?

Référence bibliographique

PERRENOUD, P. «La formation au métier d'enseignant: complexité, professionnalisation et démarche clinique», dans Association québécoise universitaire en formation des maîtres (AQUFOM). *Compétence et formation des enseignants?*, Trois-Rivières, Coopérative universitaire de Trois-Rivières, 1993, p. 3-36 [unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1993/1993_03.html].



Catherine Bélec enseigne la littérature au Cégep Gérald-Godin depuis 2006 et coordonne le Laboratoire de soutien en enseignement des littératies (LabSEL) depuis sa création en 2018. Entre 2016 et 2021, elle a mené trois recherches subventionnées par PAREA. Dans celles-ci, elle s'intéresse à tout ce qui touche à l'apprentissage autonome et à tout ce qui le favorise : littératie, rétroaction, apprentissage actif... Par ailleurs, le doctorat professionnel qu'elle termine actuellement à l'Université de Sherbrooke porte sur l'innovation en pédagogie.

c.belec@cgodin.qc.ca

Syndicat
de professionnelles
et professionnels
du gouvernement du Québec

SPGQ

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

RESSOURCES DU CCDMD DÉCOUVREZ NOS NOMBREUSES NOUVEAUTÉS



CENTRE COLLÉGIAL DE DÉVELOPPEMENT
DE MATÉRIEL DIDACTIQUE

Livres numériques, manuels et sites Web

SITE WEB
cpe-pn.ccdmd.qc.ca



CPE Premières Nations
L'observation de deux services de garde éducatifs à l'enfance, le visionnement de témoignages et une foule de suggestions d'exercices axés sur la culture et la transmission.

SITE WEB
simulation-inf.ccdmd.qc.ca/home



Scénarios de Soins Infirmiers
L'apprentissage par simulation, ainsi que des scénarios prêts à l'emploi pour les enseignants et les étudiants du réseau collégial du Québec.

MANUEL ET
LIVRE NUMÉRIQUE



Art et technique du travail de partenaires
Présentation des notons essentielles à cette pratique populaire dans la danse comme dans d'autres disciplines artistiques ou sportives.

MANUEL ET
LIVRE NUMÉRIQUE



Automatiser avec VBA en bureautique
Apprendre à gagner du temps dans l'exécution des tâches répétitives et fastidieuses avec les logiciels de la suite Microsoft Office sous l'environnement Windows.

Trousse pour les enseignantes et enseignants du collégial

Répondre aux besoins spécifiques de la formation préuniversitaire et à ceux de la formation technique en lien avec les connaissances et les compétences que doivent acquérir vos élèves.

trousse.ccdmd.qc.ca

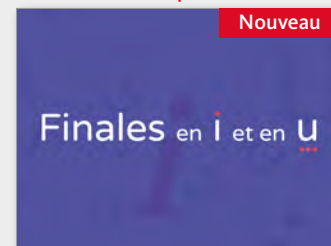
Nos jeux réactualisés

SITE WEB
finales-e.ccdmd.qc.ca



Finales en é
Apprendre à écrire correctement les mots se terminant par le son é.

SITE WEB
finales-iu.ccdmd.qc.ca



Finales en i et en u
Apprendre à écrire correctement les mots se terminant par le son i ou par le son u.

SITE WEB
prepositions.ccdmd.qc.ca



Prépositions
Améliorer ses connaissances relatives à l'emploi des prépositions.

SITE WEB
conjugaisonsanscontexte.ccdmd.qc.ca



Conjugaison sans contexte
Apprendre à conjuguer des verbes hors du contexte de la phrase.

SITE WEB
conjugaisonaveccontexte.ccdmd.qc.ca



Conjugaison avec contexte
Apprendre à conjuguer des verbes dans le contexte de la phrase.

SITE WEB
testsdiagnostiques.ccdmd.qc.ca



Tests diagnostiques
Évaluer les forces et les lacunes dans neuf grands domaines de la langue et approfondir l'analyse des connaissances linguistiques.

Pour commander nos manuels et livres numériques, visitez notre site Web : ccdmd.qc.ca

