

# Pédagogie collégiale

Idées, recherches et pratiques pédagogiques en enseignement supérieur

**Du *wicked problem* à la réussite**

La capacité d'agir comme levier d'engagement

**Dossier spécial**

La réussite selon la Fédération des cégeps

**Le téléphone mobile en classe**

Au-delà du *pour* et du *contre*



# Une caisse adaptée à votre réalité

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

## Notre offre

### Statut précaire

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

### Statut permanent

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

### Retraités


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

## Notre distinction

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

## Au plaisir de vous servir!

 /CaisseDeLEducation

 caisseeducation.ca

 vimeo

 @ cld@desjardins.com

 1 877 442-3382

\*Certaines conditions s'appliquent.

# Pédagogie collégiale

Idées, recherches et pratiques pédagogiques en enseignement supérieur

## Sommaire

Printemps 2022 | vol.35, n°3

*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

**Zoé Viseur**, étudiante en graphisme au Cégep du Vieux Montréal, s'est inspirée du local Denis-Malo – où se donnent les cours de sérigraphie pour les étudiants du cégep – pour créer cette affiche.

Pour voir ses projets : @viseur.zoe sur Instagram

### Éditorial

5 **Éduquer à la paix**  
Anne-Marie Paquette

### Réflexions pédagogiques

6 **Le wicked problem pour engager les étudiants dans leurs études**  
David Beaulieu et Julie Roberge

15 **Téléphone mobile en classe. Au-delà du pour et du contre**  
Patrick Mainil

### Dossier spécial | Pleins feux sur la réussite

#### Ressources

23 **La réussite au cégep. Regards rétrospectifs et prospectifs**  
Carole Lavoie, en collaboration avec Annie-Claude Prud'homme

#### Entrevue

30 **La réussite revue et actualisée**  
Entretien avec Carole Lavoie

### Réflexions pédagogiques

36 **Repenser l'espace sûr pour un meilleur vivre-ensemble**  
Jérôme Loisel

44 **Interactions orales en contexte d'apprentissage**  
Laboratoire de soutien en enseignement des littératies (LabSEL)

### Rapports PAREA publiés en 2020-2021

57 **Du côté de la recherche**

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

**Rédactrice en chef**  
Anne-Marie Paquette

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

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

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

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

**Collaboratrice pour les visuels**  
Zoé Viseur

**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



## 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.



## L'AQPC, pour passer à un niveau supérieur!

Rejoignez une communauté de plus de 1 200 pédagogues aussi allumés que vous.

### Devenir membre individuel, 75 \$ bien investis:

- Économiser jusqu'à 100 \$ sur votre inscription au colloque 2022 de l'AQPC
- Économiser jusqu'à 40 % sur vos inscriptions aux Grandes conférences
- Profiter d'un abonnement d'un an gratuit à la version imprimée de la revue *Pédagogie collégiale* (valeur de 50 \$)
- Obtenir un rabais de 30 % sur les livres publiés par l'AQPC
- Recevoir cinq fois par année l'*Infomembre* de l'Association pour connaître toutes les primeurs
- Avoir la possibilité de proposer une personne au prix Gérald-Sigouin
- Avoir la possibilité de proposer un collègue enseignant au prix Relève enseignante
- Avoir le droit de vote lors de l'assemblée générale annuelle

- Obtenir des rabais et des privilèges chez des partenaires commerciaux de l'AQPC

#### \*Nouveautés en 2022

- Lunetterie Iris offre un rabais de 150 \$ à l'achat d'une paire de lunettes
- Strom spa nordique offre des rabais de 15 à 25 % sur l'expérience thermale
- Les Presses de l'Université du Québec offrent un rabais de 20 % sur la majorité de leurs publications



**Plus besoin de vous convaincre?**  
aqpc.qc.ca



**À Laval**  
8 au 10 juin 2022

Le Collège Montmorency a hâte de vous accueillir au prochain colloque de l'AQPC

#engagement #collaboration  
#ouverture #créativité



COLLÈGE  
MONTMORENCY



# Éduquer à la paix

**« Les guerres prenant naissance dans l'esprit des hommes, c'est dans l'esprit des hommes que doivent être élevées les défenses de la paix. »**

(Acte constitutif de l'UNESCO, 1945)

Plus que jamais, la paix est à faire. Entre les personnes, entre les nations, entre les humains et la planète. L'actualité récente a démontré que la paix sociale, la sécurité internationale et l'équilibre environnemental sont fragiles. Les derniers jours en Ukraine ont prouvé qu'il ne suffit pas d'invoquer la paix pour qu'elle se maintienne, il faut souvent la défendre.

Il semble néanmoins réducteur de restreindre la paix à l'absence de conflit ou à un intervalle entre deux guerres. Comme l'a bien cerné le philosophe néerlandais Baruch Spinoza : « la paix n'est pas l'absence de guerre, mais une vertu qui naît de la force de l'âme ». Quand on y réfléchit, les valeurs de la paix ont d'ailleurs bien peu à voir avec celles de la non-guerre. L'essayiste Pierre Calamé expose cette réflexion en préface du livre *L'éducation et la paix* : « Trop souvent les peuples qui gagnent la guerre perdent la paix qui suit, car les valeurs nécessaires pour gagner la guerre – simplification, obéissance aux ordres, clarté de la distinction entre amis et ennemis, etc. – n'ont rien à voir avec les valeurs nécessaires pour construire une paix durable – la capacité à admettre et comprendre la complexité, la capacité à coopérer avec l'autre, l'esprit critique, le sens du compromis, la perception aiguë de l'unité et de la diversité simultanée du monde<sup>1</sup>. »

Pour la pédagogue Maria Montessori, la paix est une science, une culture, un état d'esprit : « Dans la construction de la paix, il n'est pas de petite chose et de petite échelle : ce qui se joue entre les femmes et les hommes, entre les enfants

et les adultes, entre les enfants eux-mêmes, au niveau de la famille, de la classe, du quartier, se retrouve à l'échelle des rapports entre les nations. » Pour elle, tout se joue dans l'éducation, et la première vraie défense contre la guerre est l'être humain lui-même, ce qui n'est pas sans rappeler la devise de l'UNESCO. La paix comme discipline est à ses yeux la plus noble de toutes. La paix s'enseigne et s'apprend : « Tout le monde parle de paix mais personne n'éduque à la paix. On éduque pour la compétition, et la compétition marque le début de toutes les guerres. Quand on éduquera pour la coopération et pour nous offrir les uns les autres de la solidarité, ce jour-là alors on éduquera à la paix. »

Le rôle fondamental de l'école dans la construction de la paix est indéniable. Comment dès lors éduquer à une paix durable ? Il existe des connaissances, des valeurs, des attitudes et des aptitudes qui permettent de vivre en harmonie avec soi-même et les autres. Le civisme global, la tolérance aux cultures, le dialogue, l'écoute, la concertation, la résolution non violente de conflits en font notamment partie. L'école doit développer de telles habiletés chez les apprenants, tout comme elle doit leur permettre de les mettre en application au quotidien. En ce sens, l'école a le devoir de soutenir la pratique d'une citoyenneté démocratique et pluraliste, au même titre qu'elle a la responsabilité d'éduquer à la paix et à l'autodéfense intellectuelle contre les agressions de toutes sortes. Cette importante contribution à la vie en société est aussi remarquable que bienvenue.



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

<sup>1</sup> Le lectorat intéressé par le sujet peut se référer au livre *L'éducation et la paix*, recueil des discours de Maria Montessori, duquel sont tirées les citations de cet article. Femme médecin et pédagogue de nationalité italienne mondialement connue pour la méthode pédagogique qui porte son nom, la *pédagogie Montessori*, elle a été sélectionnée à trois reprises pour le prix Nobel de la paix (en 1949, 1950 et 1951), sans jamais l'obtenir.

# ***Le wicked problem*** **pour engager les étudiants** **dans leurs études**

David Beaulieu et Julie Roberge



**En décembre 2019, David Beaulieu, professeur dans le programme de Technologie du génie physique, est parti avec quelques étudiants en expédition sur un glacier au Pérou afin d'utiliser une station météorologique conçue en classe dans le cadre d'un projet intégrateur. Cette expédition avait pour but de documenter les impacts de la fonte des glaciers en vue d'en mitiger les conséquences. Cette expédition a créé des retombées inattendues : en prenant conscience du rôle qu'ils pouvaient jouer dans l'observation des changements climatiques, les étudiants se seraient révélés, selon les observations du professeur, extrêmement motivés à examiner les forces et les failles**

**de leur instrument de mesure et, en conséquence, intéressés à poursuivre leur formation. Que l'on soit en enseignement en ligne ou en présence, nous cherchons toujours, comme professeurs, à susciter la motivation chez nos étudiants. Comment faire pour qu'ils soient motivés à poursuivre leurs études, à s'y engager et à les terminer ? Comment trouver des thèmes pour les passionner ? Les sujets abordés par les *wicked problems* – que l'on peut traduire par « problème vicieux »<sup>1</sup> – et les questions scientifiques socialement vives pourraient être une porte d'entrée.**

À l'hiver 2020, David a mis sur pied une autre activité réalisée en situation authentique, dans le but de susciter la motivation de ses étudiants : un projet d'innovation technologique permettant de mesurer la distance entre une voiture et un vélo lors d'un dépassement. Ainsi, les étudiants auraient pu constater que les connaissances acquises dans leur programme pouvaient contribuer à créer des solutions à des enjeux de sécurité routière. Toutefois, la COVID-19 et les mesures sanitaires imposées au réseau collégial

en ont décidé autrement : l'appareil destiné à mesurer la distance entre une voiture et un vélo s'est transformé en un appareil destiné à mesurer la distance entre deux personnes, afin d'aider la population à maintenir la distance requise de deux mètres dans les lieux publics<sup>2</sup>. Encore une fois, cette expérience a créé des retombées inattendues : la participation à ce projet a semblé transformer le sentiment d'impuissance des étudiants créé par la pandémie et l'enseignement à distance en une capacité d'agir. Chez certains étudiants, la motivation et l'engagement qui semblent s'en être suivis auraient même confirmé, aux dires du professeur, leur choix vocationnel.

Ces deux problèmes que sont la fonte des glaciers et la distanciation physique entre les individus s'inscrivent plus globalement dans les changements climatiques et la propagation du virus de la COVID-19 ; ils sont, en principe, des problèmes de société

mal définis et peut-être insolubles pour lesquels les étudiants n'ont pas de réponse. Selon les études, ces questions ou problèmes ont de fortes chances de susciter intérêt, motivation et engagement dans les études parce qu'il s'agit d'enjeux qui préoccupent les étudiants et parce qu'ils sont la reproduction d'une certaine réalité, même s'ils ne le sont pas totalement. C'est pour cette raison que la réalisation de ces projets en situation authentique prend toute son importance.

La situation authentique se situe dans les paradigmes constructiviste et socioconstructiviste qui mettent l'étudiant et les interactions sociales au centre des apprentissages. La mesure de la fonte des glaciers par la construction de la station météo et la mesure de la distance entre les individus ressemblent aux problèmes mal définis que les diplômés en Technologie du génie physique pourront retrouver dans leur vie professionnelle. Ainsi, donner une tâche réelle aux étudiants

<sup>1</sup> Parce que le terme *wicked problem* n'a pas de traduction officielle, nous choisissons, pour l'instant, d'utiliser le terme anglais.

<sup>2</sup> Voir à ce sujet l'article de David Beaulieu « Former une relève en intelligence artificielle en contexte de pandémie : quand un projet d'innovation technologique génère l'innovation pédagogique » paru dans *Pédagogie collégiale* à l'hiver 2021 (vol.34, n° 2) ou encore le texte « Transfert de connaissances entre cégeps en Technologie du génie physique » publié par le professeur sur le portail Eduactive.

leur permet de travailler en équipe, de mettre en application les habiletés, les savoirs et les connaissances développés dans leur programme pour que ces apprentissages soient durables et, éventuellement, transférables. La solution trouvée, basée sur une synthèse des connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles, doit être personnelle parce qu'une seule réponse attendue n'existe pas : « La situation authentique permet ainsi aux étudiants de devenir véritablement compétents parce qu'ils mobilisent un ensemble de ressources liées aux dimensions cognitives, sociales et affectives de l'apprentissage » (Duval et Pagé, 2012, p. 22). Ce caractère signifiant de la tâche correspond aux champs d'intérêt et aux préoccupations des étudiants (Viau, 2000). Dans le cas du projet de conception d'un instrument de mesure (la station météo ou la distance entre les individus), le contexte authentique s'exprime, entre autres, par les interactions avec l'équipe de recherche pour la conception de l'instrument, ainsi que par les sorties extrascolaires de prises de mesures pour les essais de fonctionnement tout au long de la construction et selon différents contextes.

## La motivation

Selon Viau (2009, 2014), un étudiant motivé doit d'abord percevoir la **valeur et l'utilité** d'une activité d'apprentissage pour avoir envie de s'y engager. Cette perception lui permet d'utiliser des stratégies d'apprentissage autres qu'apprendre par cœur. La perception de sa **compétence** a également des incidences sur sa motivation : l'étudiant qui se surestime aura du mal à gérer les échecs, alors que celui qui se sous-estime rend souvent les armes avant même d'avoir honnêtement essayé. Dans cette optique, le **sentiment d'efficacité personnelle** fait référence à la capacité que croit avoir – ou non – un étudiant pour réussir une tâche donnée dans un contexte donné (Bandura, 2003 ; Gaudreau, 2013). La perception de la **contrôlabilité**, quant à elle, indique qu'un lien existe entre les raisons d'un succès ou d'un échec et la contrôlabilité qu'un étudiant exerce sur ses apprentissages. Plus l'étudiant sent qu'il est responsable de s'engager dans une activité d'apprentissage, plus il aura envie de s'y investir. Pour être motivante, une activité doit être diversifiée et intégrée aux autres activités, être signifiante pour l'étudiant, représenter un défi, être authentique, exiger un engagement cognitif, responsabiliser l'étudiant en lui permettant de faire des choix, lui permettre d'interagir et de collaborer avec les autres, avoir un caractère interdisciplinaire, comporter des consignes claires ainsi que se dérouler sur une période suffisante (Viau, 2014).

## Qu'est-ce qui fait le *wicked problem* ?

Mais pourquoi la fonte des glaciers et la distance entre les individus en temps de pandémie ont-elles créé de la motivation et de l'engagement chez les étudiants ? Sans doute parce qu'il s'agit de problèmes mal définis de très grande envergure. Ce type de problème s'appelle *wicked problem* (Rittel et Webber, 1973). Bien que la traduction littérale de *wicked problem* soit « méchant problème », d'autres traductions ont été proposées depuis quelques années : « problème vicieux » (Institut national de santé publique du Québec) ou « problème malicieux, vicieux ou méchant » (Fréchin, 2019). Il s'agit donc de cas difficilement objectivables, pour des raisons culturelles ou sociales, ou parce que les connaissances sur le sujet sont incomplètes

ou contradictoires, ou parce que le nombre de personnes impliquées ou le poids économique associé sont trop importants sur l'ensemble des sociétés (Fréchin, 2019). Le concept du *wicked problem* est apparu dans le monde de l'éducation supérieure relativement récemment, bien que son enseignement existe en Europe et au Canada anglais. Dans le réseau des collègues du Québec – pourtant un réseau d'éducation supérieure –, il est abordé uniquement d'un point de vue social, avec l'appellation *question scientifique socialement vive* (Bizier, 2020).

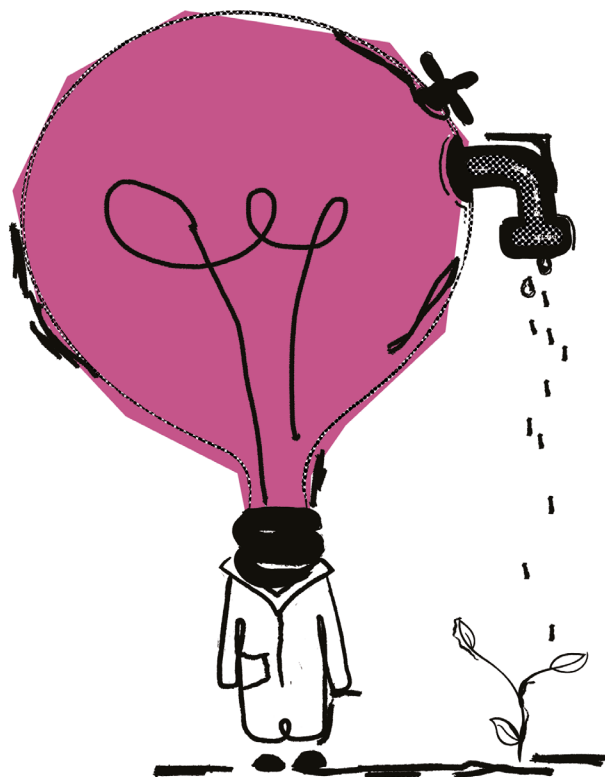
Le *wicked problem* est un problème complexe qui n'a pas de solution évidente, qui relève de plusieurs disciplines à la fois et qui peut susciter des inquiétudes chez les individus : les changements climatiques, les pandémies, la pauvreté, la faim dans certains

pays, l'iniquité dans les richesses et la paix dans le monde (Maxwell et Blanski, 2016). Vu la gravité des problèmes, il est important que l'angle d'approche des *wicked problems* mette de l'avant des solutions, de façon à contrer le sentiment d'impuissance que pourraient ressentir les étudiants. On peut alors penser que prendre le temps d'enseigner les *wicked problem* peut amener les étudiants à se positionner comme citoyens du monde (Bishop-Williams, 2020). Tout le travail autour d'un *wicked problem* préconise l'apprentissage actif qui « prend appui sur des activités d'application, d'analyse et d'autoévaluation qui s'inspirent de contextes réels et significatifs » pour amener les étudiants à trouver des solutions (MES, 2021, p. 56). Le travail doit aussi s'effectuer en contexte authentique, d'autant plus qu'il n'existe pas de solution unique à un *wicked problem* : les étudiants doivent « créer » des réponses selon les défis du monde auxquels ils sont confrontés et les enjeux contemporains qui représentent un intérêt pour eux. Pour éviter que le problème à traiter devienne source d'angoisse pour les étudiants – on n'a qu'à penser à quel point l'écoanxiété se manifeste chez les jeunes et les moins jeunes –, il est important de traiter le *wicked problem* en situation authentique, dans l'action, en mode résolution. C'est dans la mesure où les étudiants sentent que leurs compétences peuvent servir à régler une partie, même petite, du *wicked problem* que l'engagement à

acquérir les compétences surgit. Plus ces jeunes progressent vers l'éducation supérieure, plus ils s'attendent à ce que leurs études les préparent de façon significative pour contribuer à relever ces grands défis, notamment dans leurs emplois futurs (Cross et Congreve, 2021).

Au cœur de la résolution du *wicked problem* se trouvent le travail en équipe, l'interdisciplinarité, le principe essai/erreur dans l'apprentissage, la réflexion et la discussion. La résolution des *wicked problems* demande aussi d'accepter différentes perspectives, d'utiliser des connaissances et des habiletés techniques, de faire preuve d'imagination, de développer des capacités à résoudre des problèmes et d'améliorer ses capacités communicatives (Termeer, Dewulf et Briesboeck, 2019 ; Simm, Marvell et Mellor,

2021). Selon ces derniers auteurs, « la capacité à faire face à un *wicked problem* nécessite le développement de nouvelles stratégies innovantes d'enseignement et d'apprentissage<sup>3</sup> » (Simm, Marvell et Mellor, 2021, p. 483). La construction de la station météo et de l'instrument de distance physique a sollicité les compétences en informatique, en physique et en électronique de la part des étudiants, tout en mettant à profit leurs compétences communicatives essentielles au travail d'équipe. Les professeurs ont donc la responsabilité de préparer les étudiants à y faire face. Malgré cela, peu d'études existent sur les bonnes pratiques pour y arriver, bien qu'on puisse penser que le transfert de savoir savant en savoir enseigné, l'apprentissage actif et l'apprentissage en situation authentique peuvent être des voies pour y arriver<sup>4</sup>.



<sup>3</sup> Notre traduction.

<sup>4</sup> C'est entre autres pour ces raisons que nous avons un réel intérêt à faire de la recherche sur le sujet.

## La capacité d'agir comme levier d'engagement

La théorie semble confirmer les conclusions intuitives de David Beaulieu et de ses collègues du Cégep André-Laurendeau qui l'ont expérimenté : l'apprentissage à travers un *wicked problem*, les changements climatiques et la pandémie, en situation authentique (les mesures de fonte d'un glacier au Pérou et le calcul de la distanciation physique dans les rues de Montréal), semblent démontrer un plus grand engagement de la part des étudiants dans leurs études. On peut donc penser que la motivation à acquérir les compétences du programme de Technologie du génie physique serait plus grande parce que les étudiants les ont utilisées en situation authentique et sur un enjeu qui les préoccupe (les changements climatiques et la distanciation physique en temps de pandémie).

Dans le cadre de ces deux projets, les professeurs croient que la mobilisation de l'intérêt dans l'apprentissage est essentielle pour favoriser la motivation, l'engagement et la persévérance chez les étudiants (Bradette et Cabot, 2020). La motivation des étudiants pourrait provenir des situations réelles auxquelles ils ont été confrontés (perception de la valeur et de l'utilité, facteurs de motivation). L'engagement des étudiants, quant à lui, pourrait provenir de leur motivation à constater l'incidence qu'ils peuvent avoir, si minime soit-elle, dans deux *wicked problems*, deux problèmes mal définis dans la société. L'intérêt situationnel, facteur lié à la motivation et à l'engagement en lien avec les émotions positives vécues, peut donner lieu, par la suite, à l'intérêt personnel : « une situation doit d'abord éveiller, puis maintenir l'attention et des émotions positives chez la personne pour qu'un intérêt personnel puisse

### L'engagement

Si la motivation joue un rôle dans l'engagement et la persévérance, elle en est aussi une forme de résultat. L'engagement représente, en quelque sorte, le chaînon manquant entre la motivation et la réussite. « La *motivation* est la force qui pousse l'apprenant à faire le premier pas vers l'action, tandis que l'engagement est celle qui le propulse, l'amène à faire le deuxième pas et les suivants » (Parent, 2014, p. 14). L'engagement se voit chez l'étudiant à travers son sentiment d'appartenance au cours, au programme ou à l'institution ; cet engagement accroît sa persévérance, son sentiment d'efficacité personnelle et sa confiance, puis développe sa maturité d'apprentissage (Roberge, 2021). L'engagement est une construction multidimensionnelle qui se décline en trois types : d'abord, **l'engagement affectif** se voit, entre autres, à travers le plaisir à effectuer une tâche. **L'engagement comportemental**, lui, se manifeste par sa participation au cours, par son interaction avec ses camarades et ses enseignants. Quant à **l'engagement cognitif**, il se révèle dans la mobilisation de ses connaissances, de ses compétences et de ses aptitudes pour montrer qu'il est capable de solutionner des problèmes de façon créative, de s'appuyer sur des raisonnements (Kozanitis, Leduc et Lepage, 2018).

émerger, se développer, devenir une partie intégrante de cette personne afin de déclencher un intérêt personnel pérenne» (Bradette et Cabot, 2022, p. 36). L'intérêt que montrent les étudiants passe alors de l'intérêt situationnel à la consolidation de l'intérêt personnel (Cabot, 2017). Les *wicked problems* contribuent dès lors à donner du sens aux apprentissages, car ils préparent les étudiants à relever les grands défis de notre société.

Les *wicked problems*, tout comme les questions scientifiques socialement vives, peuvent être abordés dans tous les cours, avec toutes les perspectives! Discuter de changements climatiques est possible : pensons à l'assèchement de certaines rivières en géographie, à la vie des réfugiés climatiques en sociologie ou à la résurgence de certaines maladies qu'on croyait oubliées en soins infirmiers. Pensons aussi aux recherches sur les vaccins en biologie, au calcul des statistiques des gens atteints de la COVID ou à l'étude des romans *La Peste* (Camus) ou *Station Eleven* (St. John Mandel) pour parler des effets d'une pandémie. Ici, c'est la discussion qui est au cœur des apprentissages, à partir des comportements des personnages dans des situations fictives, mais qui peuvent s'apparenter à la réalité. Chaque projet lié à un *wicked problem* n'a pas nécessairement à être traité de façon concrète, en collaboration avec les autres disciplines; il peut et doit susciter les questionnements, les prises de position, les réflexions... qui pourront éventuellement se transposer sur le terrain.

L'enseignement des *wicked problems*, dans un contexte authentique, constitue ce que Lavoie (2021) appelle une *pratique à impact élevé en enseignement supérieur*, laquelle

**Vu la gravité des problèmes, il est important que l'angle d'approche des *wicked problems* mette de l'avant des solutions, de façon à contrer le sentiment d'impuissance que pourraient ressentir les étudiants.**

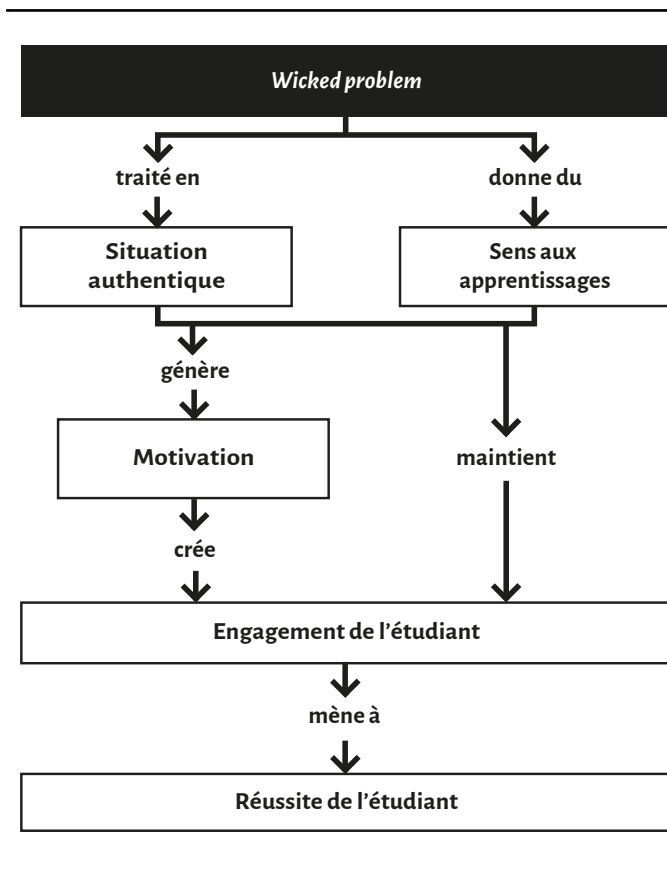


doit répondre à quatre critères : la relation professeur-étudiant, la méthode pédagogique, l'évaluation des apprentissages et la structuration de l'enseignement. Le deuxième critère, la méthode pédagogique, doit présenter un apprentissage actif et collaboratif pour générer des apprentissages en profondeur et contextualisés, diversifiés et adaptés au programme d'études. C'est à ces conditions que l'enseignement des *wicked problems* aura permis aux étudiants d'utiliser, de comparer et de bonifier leurs connaissances et leurs compétences.

Mettre à profit la créativité des professeurs pour captiver les étudiants, pour faire en sorte qu'ils aiment ce sur quoi ils travaillent (Cabot, 2017; Bélec, 2018) peut permettre à ces apprenants de s'engager dans leurs études. L'intérêt suscité par des projets issus des *wicked problems* pourrait entraîner leur engagement à la fois dans les projets et dans leurs études, parce qu'ils auraient l'impression, à travers celles-ci, de détenir un levier qui aura une réelle retombée sur le problème mal défini qu'on leur aura présenté.

Figure 1

## Du wicked problem à la réussite



Enfin, comme le montre la **figure 1**, nous croyons que le *wicked problem*, parce qu'il se vit en situation authentique, génère de la motivation chez les étudiants qui y voient la chance de travailler à un enjeu qui les intéresse. Participer à résoudre un *wicked problem* donnerait donc du sens aux apprentissages des étudiants puisqu'ils en voient le résultat, qu'il s'agisse de la construction d'une station météo ou d'un instrument de mesure de distanciation physique pour les étudiants en Technologie du génie physique. L'important, c'est que l'engagement des étudiants soit plus présent, guidé par le sens qu'ils voient

à leurs apprentissages et la motivation qui en découle. Nous croyons que c'est à ces conditions qu'il y aura réussite éducative.

### Conclusion

Les professeurs de toutes les disciplines cherchent à proposer des activités qui suscitent la motivation des étudiants et de là, leur engagement dans leurs études; ce fut le cas des deux projets proposés aux étudiants de Technologie du génie physique par leur professeur, David Beaulieu : la station météo pour observer la fonte d'un glacier

au Pérou et l'instrument de mesure entre deux individus, dans le cadre de mesures sanitaires mises en place à cause de la COVID. Nous croyons que proposer des *wicked problems* (ou des questions scientifiques socialement vives) aux étudiants les amènera à réfléchir à leur apport à la société, à l'importance de leurs études pour y arriver. Nous croyons que les *wicked problems*, problèmes mal définis de grande envergure, peuvent amener professeurs et étudiants à réfléchir collectivement pour trouver des solutions, quels que soient les cours ou l'angle choisi pour les aborder. ─



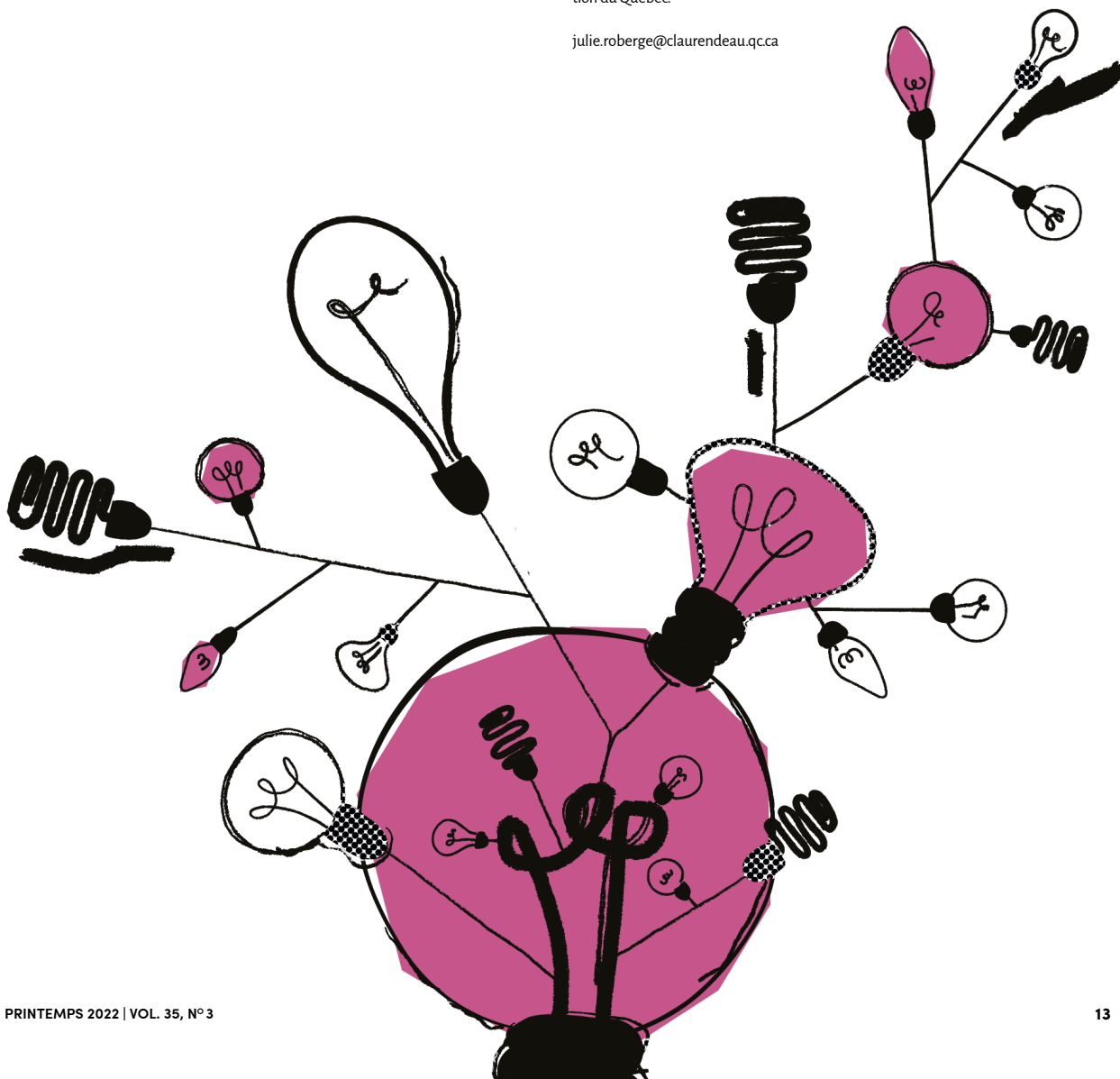
**David Beaulieu** est professeur en Technologie du génie physique au Cégep André-Laurendeau. Ingénieur physicien et titulaire d'une maîtrise en gestion de projet d'ingénierie (Polytechnique, Montréal), son parcours professionnel a d'abord été marqué par plus de 10 ans d'expériences variées en gestion de projet suivis par 10 ans d'enseignement. Il enseigne maintenant le développement et le prototypage d'instruments de mesure. L'implication des étudiants a toujours été au cœur de son parcours professionnel. Depuis quelques années, il développe des projets de recherche qui mettent de l'avant l'expertise de ses étudiants.

david.beaulieu@claurendeau.qc.ca



**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. Depuis l'automne 2019, elle mène une recherche subventionnée par le PAREA sur des façons d'aider les étudiants à être de meilleurs apprenants. Elle est également chargée de cours à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Montréal et membre du comité de rédaction de la revue *Pédagogie collégiale*. En 2016, elle a reçu le prestigieux prix Paul-Cérin-Lajoie, le prix d'excellence en enseignement collégial, de la ministre de l'Enseignement supérieur. Julie Roberge est membre de l'Ordre d'excellence en éducation du Québec.

julie.roberge@claurendeau.qc.ca



## Références bibliographiques

- BANDURA, A. *Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle*, Paris, de Boeck, 2003.
- BEAULIEU, D. «Former une relève en intelligence artificielle en contexte de pandémie», *Pédagogie collégiale*, vol. 34, n° 2, hiver 2021, p. 13-19.
- BEAULIEU, D. «Transfert de connaissances entre cégeps en Technologie du génie physique», *Portail Educative*, 2022.
- BÉLEC, C. «L'importance de la motivation pour le développement de la métacognition, de l'apprentissage autorégulé et de l'autonomie», *Pédagogie collégiale*, vol. 31, n° 4, été 2018, p. 15-21.
- BISHOP-WILLIAMS, K. «Wicked Problems through a New Lens: Combining Active Learning Strategies for Solutions-Oriented Teaching», *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, vol. 20, n° 1, 2020, p. 158-162.
- BIZIER, N. «Les questions scientifiques socialement vives. Des controverses pour donner du sens aux apprentissages et pour réfléchir sur les rapports aux savoirs», *Pédagogie collégiale*, vol. 33, n° 2, hiver 2020, p. 11-16.
- BRADETTE, A. et I. CABOT. «L'intérêt : levier de motivation au service de la persévérance», *Pédagogie collégiale*, vol. 35, n° 2, hiver 2022, p. 34-41.
- CABOT, I. *Le potentiel d'influence de l'intérêt scolaire dans la motivation des collégiens en difficulté*, Conférence, Colloque de l'ACFAS, 10 mai 2017.
- CROSS, I. D. et A. CONGREVE. «Teaching (super) wicked problems: authentic learning about climate change». *Journal of Geography in Higher Education*, vol. 45, n° 4, 2021, p. 491-516.
- DUVAL, A.-M. et M. PAGÉ. *La situation authentique : de la conception à l'évaluation*, Montréal, AQPC, 2013.
- FRÉCHIN, J. -L. «Les problèmes vicieux», *Les Échos*, 14 mai 2019.
- GAUDREAU, N. «Sentiment d'efficacité personnelle et réussite scolaire au collégial», *Pédagogie collégiale*, vol. 26, n° 3, printemps 2013, p. 17-20.
- KOZANTIS, A., D. LEDUC et I. LEPAGE. «L'engagement cognitif au collégial. Une analyse exploratoire des liens entre ses dimensions», *Pédagogie collégiale*, vol. 31, n° 4, été 2018, p. 22-27.
- LAVOIE, C. *La réussite au cégep : regards rétrospectifs et prospectifs*, Montréal, Fédération des cégeps, 2021.
- MAXWELL, J. et G. BLASHKI. «Teaching about climate change in medical education: an opportunity», *Journal of Public Health Research*, vol. 5, n° 1, 2016.
- MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR (MES). *Plan d'action pour la réussite en enseignement supérieur 2021-2026*, Québec, Gouvernement du Québec, 2021.
- PARENT, S. «De la motivation à l'engagement : un processus multidimensionnel à la réussite de vos étudiants», *Pédagogie collégiale*, vol. 27, n° 3, printemps 2014, p. 13-16.
- RITTEL, H. W. et W. MELVIN. «Dilemmas in a General Theory of Planning», *Policy sciences*, vol. 4, n° 2, 1973, p. 155-169.
- ROBERGE, J. «La maturité d'apprentissage : comment la susciter chez nos étudiants?», *Pédagogie collégiale*, vol. 34, n° 3, printemps 2021, p. 11-16.
- SIMM, D., A. MARVELL et A. MELLOR. «Teaching "wicked" problems in geography», *Journal of Geography in Higher Education*, vol. 45, n° 4, 2021, p. 479-490.
- TERMEER, C. J. A. M., A. DEWULF et R. BIESBROEK. «A critical assessment of the wicked problem concept: Relevance and usefulness for policy science and practice», *Policy and Society*, vol. 38, n° 2, 2019, p. 167-179.
- VIAU, R. «Des conditions à respecter pour susciter la motivation des étudiants», *Correspondance*, vol. 5, n° 3, février 2000.
- VIAU, R. *La motivation à apprendre en milieu scolaire*, Montréal, ERPI, 2009.
- VIAU, R. «Savoir motiver les étudiants», dans MÉNARD, L. et L. SAINT-PIERRE (dir.). *Se former à la pédagogie de l'enseignement supérieur*, Montréal, AQPC, collection Performa, 2014, p. 235-254.

# Téléphone mobile en classe

Au-delà du *pour* et du *contre*

Patrick Mainil



La gestion de classe à l'ère du numérique peut représenter un défi de taille, plus encore dans le contexte de la crise sanitaire que nous traversons. L'enseignement à distance a laissé beaucoup de latitude aux étudiants en ce qui a trait à l'utilisation d'appareils mobiles (téléphone, ordinateur, tablette) pendant les cours. Le retour sur les bancs d'école a été déstabilisant pour plusieurs étudiants, certains tenant maintenant pour acquis que le téléphone mobile constitue un outil d'apprentissage, d'autres ayant tout simplement pris l'habitude de l'utiliser à tout moment lors des cours. Comment

interpréter ces usages irrépessibles du cellulaire en classe ? Que faire face à une utilisation problématique du téléphone mobile lors des cours ? Cet article propose d'abord une réflexion sur le sujet, en prenant en considération à la fois le contexte de la pandémie du coronavirus et la littérature sur le modèle de l'autorégulation des apprentissages. Il présente aussi des pistes d'intervention possibles, sans toutefois chercher à imposer une vérité. Ce texte s'efforce plutôt de suggérer des avenues contrastées pouvant inspirer une diversité de professeurs selon leurs préférences pédagogiques ou styles de gestion de classe.

L'omniprésence des téléphones mobiles en classe suscite depuis longtemps des réflexions et des réactions variables chez le personnel enseignant. Dans les milieux d'enseignement, différentes visions coexistent : interdire ces sources de distraction à tout prix, éduquer à un usage responsable de ces technologies ou encore les intégrer au sein même des activités d'apprentissage. S'il n'y a pas de consensus au sujet des bénéfices et inconvénients liés à l'utilisation du cellulaire en classe, les réflexions sur la question sont foisonnantes, d'autant que ces technologies sont relativement récentes et que leurs usages sont souvent liés aux contextes environnemental et social.

Au Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue, où j'enseigne, plusieurs professeurs, de toutes les disciplines, ont remarqué que les jeunes, particulièrement ceux en provenance du secondaire, avaient un rapport différent avec leur cellulaire et les réseaux sociaux depuis le début de la pandémie. C'était comme s'ils n'arrivaient plus à en « décrocher ». Cette observation nous a amenés à nous interroger sur les causes apparentes de ce changement ainsi que sur les solutions à envisager.

## L'effet de la pandémie

Il importe d'abord de chercher à comprendre le contexte du phénomène étudié, qui correspond ici à une utilisation abusive du cellulaire en classe depuis le début de la pandémie. Ainsi, il faut appréhender ce qui a changé ; quoique ce fut une période de grands bouleversements, selon toute vraisemblance, c'est le confinement à la maison et l'enseignement à distance qui ont probablement eu le plus d'incidences. Il s'agit à tout le moins

d'une hypothèse plausible, considérant que plusieurs études réalisées un peu partout dans le monde tirent des conclusions en ce sens.

Avec l'enseignement à distance, les étudiants se sont retrouvés avec des libertés qu'ils n'étaient pas nécessairement prêts à assumer. Du jour au lendemain, ils ont dû organiser leur horaire et leurs apprentissages tout en suivant des cours souvent adaptés à la hâte. Ainsi, lorsque les étudiants se plaignent dans le cadre d'un sondage réalisé à la grandeur du Québec qu'ils ont de la difficulté à s'organiser, à planifier leur travail ou encore à gérer leur temps (Gallais et Gaudreault, 2021), ils indiquent en quelque sorte qu'ils n'arrivent pas à atteindre le niveau d'autonomie demandé par l'enseignement à distance (Pelikan et collab., 2021), et ce, peu importe la raison. C'est probablement, d'ailleurs, ce qui explique que des retards, faibles mais significatifs, auraient été constatés à l'échelle pancanadienne (Whitley, Beauchamp et Brown, 2021), constatations corroborées par les témoignages de nombreux professeurs.

De fait, le niveau d'autonomie exigé par l'enseignement à distance n'est pas à la portée de tous ; rares sont les étudiants autonomes dans leurs apprentissages dès leur plus jeune âge. Lorsque les demandes dépassent leur capacité, les étudiants peuvent alors « craquer » et céder à la tentation de procrastiner (Rakes et Dunn, 2010) en naviguant, par exemple, sur les réseaux sociaux. Les mauvaises habitudes commencent ainsi : des actions sont exécutées dans un contexte quelconque et, à force d'être répétées, elles finissent par s'automatiser pour passer d'actions conscientes à des réflexes gérés par l'inconscient (Wood, 2017).

De la fuite consciente d'une situation désagréable – ici des difficultés d'ordre scolaire –, la fuite devient peu à peu une réaction automatique laborieusement contrôlable, même en classe.

## Le difficile retour sur les bancs d'école

Le retour en classe, après une période de confinement, peut par conséquent être difficile, car il implique le retour à une discipline perdue. La tentation de consulter son cellulaire, ou de surfer sur les réseaux sociaux, peut devenir trop forte surtout lorsque confrontée à des difficultés qui sont d'autant plus probables que la transition du secondaire au cégep n'a jamais été réputée pour être facile. Les légers retards scolaires n'ont sûrement pas aidé non plus. L'utilisation abusive du cellulaire peut donc être une fuite, une stratégie d'évitement, ou tout simplement une façon de combler l'ennui. Pour les besoins de cette réflexion, l'hypothèse est que l'étudiant n'arrive plus à se maîtriser, à adopter un comportement adéquat en classe, et qu'il est nécessaire de l'aider à regagner une discipline d'apprentissage.

L'un des défis est qu'il faut être motivé pour cesser une mauvaise habitude, mais que cela ne suffit pas toujours. Une personne peut très bien savoir pourquoi elle devrait arrêter sans pour autant y arriver, car le succès de cette entreprise demande de rester vigilant, de rester à l'affût pour empêcher le déclenchement automatique du comportement. Les recherches actuelles en psychologie semblent d'ailleurs indiquer que les difficultés à contrôler les impulsions peuvent s'expliquer par 1) les limites de la mémoire de travail, 2) les fluctuations de l'état émotionnel (Botvinick et Braver, 2015).

Lorsqu'un étudiant désirent réduire sa consommation de réseaux sociaux répond à un message sur son cellulaire puis se laisse tenter par son fil d'actualité TikTok, c'est sa mémoire de travail qui fait défaut. En effet, le flux d'informations reçues pourrait venir remplacer le contenu de sa mémoire de travail et lui faire oublier temporairement les objectifs de la tâche qu'il était en train

de réaliser, sa vigilance étant ainsi trompée (Lyngs et collab., 2019). Un simple rappel à l'ordre pourrait alors suffire à le ramener sur le droit chemin, qu'il soit en classe à prendre des notes lors d'un exposé magistral ou à réaliser des exercices en laboratoire.

Lorsque l'étudiant cède à la tentation parce qu'il ne voit pas l'intérêt de la tâche, qu'il est trop fatigué pour résister,

ou encore qu'il croit que ses efforts ne mèneront à rien, c'est alors son état émotionnel qui est en cause. Le délai avant que le changement de comportement puisse rapporter des dividendes peut également être un facteur important, notamment si l'étudiant croit qu'il aura le temps de se rattraper avant l'examen (Lyngs et collab., 2019).

Figure 1

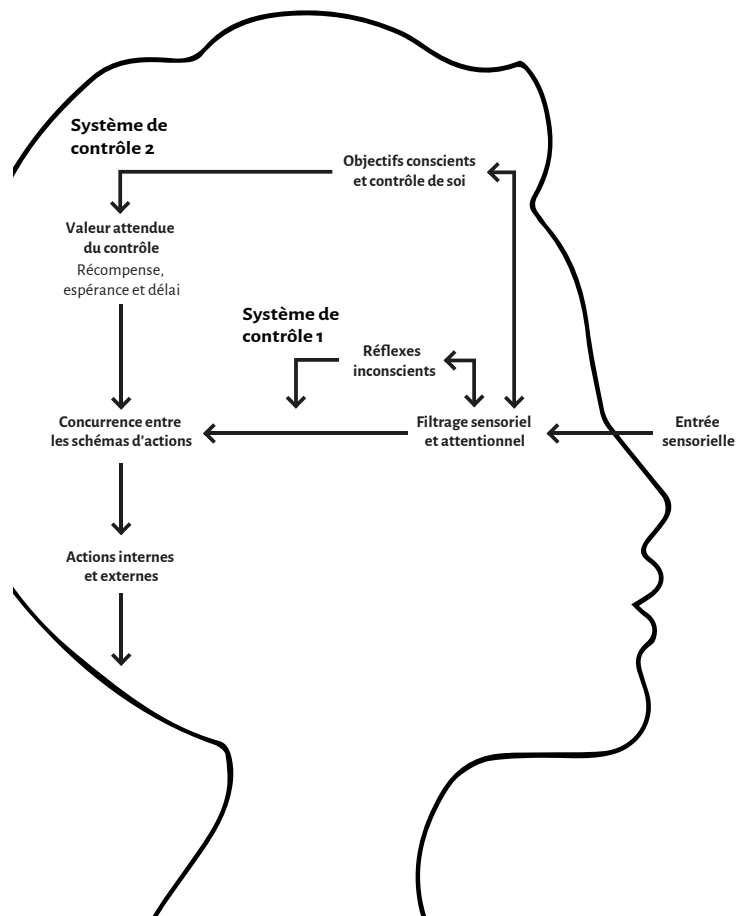
## Le modèle dual de l'autorégulation

Le professeur Lyngs de l'Université d'Oxford et son équipe ont proposé un modèle dual pour décrire le système de contrôle interne opposant la pensée consciente aux habitudes.

Dans ce modèle, les stimuli sensoriels sont tout d'abord traités par un filtre attentionnel afin de ne retenir que ce qui pourrait être important, soit par sensibilité innée (ex. : bruit soudain) ou par association acquise (ex. : sonnerie d'un cellulaire). Les informations jugées suffisamment importantes par le filtre pourront alors accéder à la conscience en prenant une place dans la mémoire de travail, faisant ainsi concurrence à la tâche qui était en cours à ce moment pour former ce que l'on appelle communément une *distraction*.

Même si ces stimuli sensoriels ne se rendent pas jusqu'à la pensée consciente de l'individu, ils pourront néanmoins déclencher des réponses automatiques que l'on appelle communément des *réflexes*.

Les réseaux sociaux, ainsi que plusieurs jeux en ligne, ont été savamment conçus pour capter l'attention et susciter des réponses automatiques chez leurs utilisateurs.



Source : Traduction libre de Lyngs et collab., 2019

## À la recherche de solutions

Dans le cas qui nous intéresse, la problématique est que certains étudiants passent trop de temps sur leur cellulaire en classe. Selon nos hypothèses, ce problème serait dû à de mauvaises habitudes acquises durant la pandémie, soit pour tromper l'ennui, soit pour fuir les difficultés. La réalité est sans nul doute plus complexe, mais c'est l'angle que nous retenons ici.

Pour résoudre le problème, on peut adopter l'une de ces deux stratégies : interdire tout simplement le cellulaire en classe ou chercher à résoudre le problème à la source en donnant aux étudiants les outils pour qu'ils adoptent une utilisation responsable de leur appareil.

### La réponse autoritaire

Lorsqu'on fait face au problème, la première solution qui vient généralement à l'esprit est d'interdire ou de bloquer l'accès à l'objet qui est à l'origine des distractions, ce qui n'est pas une si mauvaise idée en soi. Des recherches effectuées au Royaume-Uni ont démontré que l'interdiction formelle des cellulaires et des téléphones intelligents permettait d'améliorer les résultats obtenus aux examens, les étudiants en difficulté ayant été les plus grands bénéficiaires de cette mesure (Beland et Murphy, 2016). En fait, cette interdiction est non seulement bénéfique pour les étudiants ayant tendance à se laisser tenter, mais aussi pour leurs voisins de classe immédiats (Tindell et Bohlander, 2012), qui seront alors moins séduits par l'idée de les imiter. De plus, les études ont démontré que même en mode « avion », les téléphones intelligents situés à proximité pouvaient être des sources de

distraktion (Mendoza et collab., 2018). Toutes ces études donnent de très bonnes raisons de les interdire.

Mettre en place de telles mesures exige toutefois l'adoption d'une gestion de classe de type autoritaire, ce qui ne convient pas à tous les professeurs. En effet, pour que ces approches fonctionnent, il est important de bien faire connaître les règles ainsi que les conséquences, et de veiller à les appliquer de façon équitable pour ne pas perdre sa crédibilité. Il faut savoir qu'une classe est avant tout un groupe d'individus que l'on a réunis dans un même et unique lieu pour leur enseigner. Comme dans tout groupe, les membres testeront éventuellement les limites de leur environnement qui inclut ici l'autorité du professeur (Richard, 1995). Si un étudiant voit un de ses collègues utiliser son téléphone mobile, il se dira qu'il en a, lui aussi, le droit et pourrait crier à l'injustice si l'application du règlement lui semble

aléatoire. Cette situation, à risque de causer des tensions, serait à éviter.

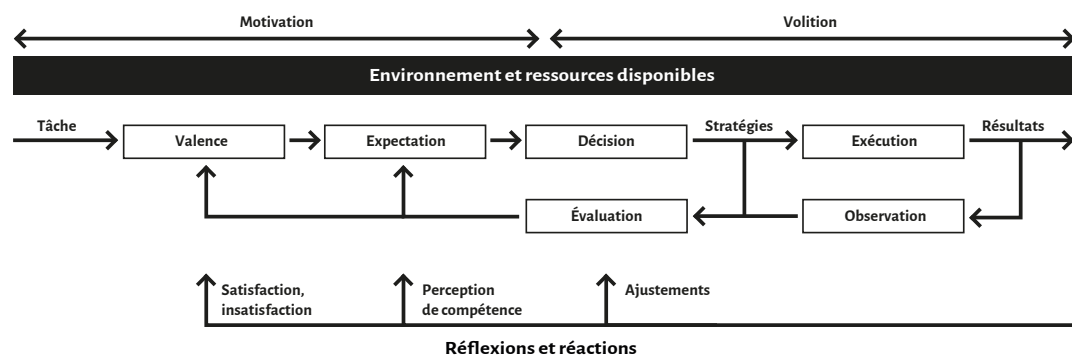
### Le concept d'autorégulation

Le professeur qui n'est pas à l'aise d'employer la méthode autoritaire ne doit pas désespérer ; il existe d'autres solutions qui, si elles sont plus complexes, offrent certains avantages. Le praticien réflexif cherchera à analyser la situation puis à proposer des solutions en se basant sur un cadre de référence approprié au contexte. Ce cadre de référence, inspiré de la littérature scientifique en fonction des expériences qui lui sont propres et des besoins de la situation, lui permettra de trouver des pistes de solution appropriées. Dans le cas qui nous intéresse ici, ce cadre pourrait être lié au concept de l'autorégulation des apprentissages qui correspond au processus par lequel les étudiants apprennent à maîtriser leurs comportements, leurs pensées et leurs émotions (Zimmerman, 2002).



Figure 2

## Concept d'autorégulation



Source : Inspirée du modèle intégratif de la motivation de Fenouillet (2009)

Pour présenter ce cadre, il est possible de s'inspirer du modèle intégratif de la motivation de Fenouillet (2009), qui a l'avantage de placer la motivation au cœur du concept, au départ de toute action. En effet, si l'étudiant ne perçoit pas la valeur d'une tâche (valence) ou qu'il ne croit pas en ses chances de réussite (expectation), il est peu probable qu'il s'investisse réellement dans celle-ci. On s'aperçoit ici que la motivation dépend non seulement de la tâche, mais aussi du cumul des expériences antérieures. C'est ce qui explique que l'on doive, par exemple, s'assurer de la maîtrise des préalables et valider le niveau de complexité des activités pour éviter que d'éventuelles difficultés ne se transforment en perte d'intérêt en raison des insatisfactions ou, encore, d'une perte de confiance en ses compétences. C'est lorsque la motivation est absente, ou les difficultés trop importantes, que les étudiants peuvent décider de recourir à des stratégies d'évitement, telles que l'utilisation de leurs cellulaires pour se distraire ou encore en tant qu'alibi pour protéger

leur égo en cas d'échec. Situations que l'on veut bien évidemment éviter.

Ce modèle démontre également qu'être motivé ne suffit pas toujours. Ainsi, même lorsque l'étudiant a pris la décision de s'investir dans une activité, il est possible que sa volonté fléchisse ou qu'il soit dans l'incapacité d'évaluer les bonnes stratégies à employer, ce qui inclut ici à la fois les stratégies spécifiques à la tâche et les stratégies volitionnelles qui lui permettront de réguler efficacement ses émotions, son temps et son environnement dans le but d'atteindre ses objectifs. C'est en effet lors du passage à l'action qu'entre en jeu le concept de volition, soit la capacité à transformer sa motivation initiale en résultats, ce qui implique bien évidemment de lutter contre les distractions. Apprendre à évaluer correctement les stratégies, pour retenir celles qui permettront d'être efficace, prend du temps et de l'expérience. Une expérience que l'étudiant pourra acquérir en observant ses résultats et ses comportements, voire en ajustant

ses stratégies s'il prend le temps de réfléchir à celles-ci.

Le concept d'autorégulation permet également de comprendre l'importance de fournir régulièrement de la rétroaction aux étudiants, que ce soit pour les aider à interpréter leurs résultats ou pour les guider dans la sélection des stratégies. Il faut par ailleurs les soutenir émotivement afin d'éviter qu'ils n'attribuent leurs difficultés, lorsqu'il y en a, à leurs propres capacités. Non seulement cette situation risquerait-elle de générer des insatisfactions chez les étudiants, mais elle les éloignerait aussi de l'objectif qui est de les inciter à ajuster leurs stratégies et leurs méthodes. Même si l'autorégulation permet de gagner en autonomie, cela n'exclut pas que le professeur ait un rôle à jouer.

Ainsi, si les étudiants semblent inconscients de leurs difficultés, le professeur pourra leur donner un petit coup de pouce en les rappelant à l'ordre lorsqu'il constatera un écart.

En leur posant une question sur la matière enseignée ou sur le travail en cours, le professeur les aidera à prendre conscience des répercussions de leur détournement d'attention. Ces étudiants, désormais conscients du problème, pourront alors utiliser volontairement des stratégies pour rester concentrés.

Dans l'éventualité où les étudiants seraient conscients du problème mais ne sauraient pas comment s'y prendre pour le régler efficacement, le professeur pourrait les aider à gérer leur environnement en les invitant à cacher leur cellulaire, voire à le déposer en avant de la classe. Si cela donne l'impression de se rapprocher de la solution autoritaire, il faut noter qu'ici l'étudiant demeure libre de se conformer ou non à la suggestion et qu'on lui donne ainsi l'occasion de développer ses capacités d'autorégulation.

Finalement, lorsque l'étudiant minimise l'influence du cellulaire relativement à ses difficultés, qu'il pourrait croire dues à ses capacités, on peut jouer sur l'expérience vicariante

pour doper son sentiment d'efficacité personnelle en citant en exemple des étudiants qui se sont améliorés, le tout dans l'intention de l'inciter à mettre son cellulaire de côté. On pourra également l'inviter à réfléchir sur la question, en guidant sa réflexion pour qu'il trouve par lui-même les solutions.

## Conclusion

Cette réflexion pédagogique découle d'une démarche dans le cadre de laquelle nous nous sommes interrogés sur les causes apparentes de l'utilisation problématique du téléphone mobile dans les cours en contexte de crise sanitaire. Le modèle dual, associé au concept de l'autorégulation des apprentissages, offre un cadre de réflexion pertinent pour analyser la situation-problème qui nous préoccupe ici, puisqu'il décrit le système de contrôle interne opposant la pensée consciente aux (mauvaises) habitudes – comme l'utilisation abusive du cellulaire en classe. Une compréhension plus approfondie des causes probables et des théories sous-jacentes nous

a donné l'occasion de proposer des solutions pouvant s'inspirer de la gestion de classe autoritaire et du concept de l'autorégulation des apprentissages. Ces deux approches, quoique différentes, nous semblent appropriées, ce qui démontre qu'il existe des solutions pour chaque style d'enseignement.

Bien que nous n'en ayons pas traité spécifiquement ici – le sujet méritant un article à lui seul –, une troisième avenue aurait également pu être envisagée : celle de canaliser cet intérêt des étudiants en intégrant l'outil technologique aux méthodes d'enseignement. Quoiqu'il puisse y avoir certains périls à inviter les étudiants à utiliser leur cellulaire pour effectuer des recherches, ou même tout simplement pour répondre à des questionnaires, il reste que c'est là une excellente stratégie pour enseigner une utilisation éthique et responsable des appareils mobiles en classe, tout en mettant les technologies mobiles au service des enseignants. Après tout, la littératie numérique ne se développe pas seulement avec du papier et des crayons! ─



## Références bibliographiques

BELAND, L.-P. et R. MURPHY. «Ill Communication: Technology, distraction & student performance», *Labour Economics*, vol. 41, 2016, p. 61-76.

BOTVINICK, M. et T. BRAVER. «Motivation and cognitive control: From behavior to neural mechanism», *Annual Review of Psychology*, vol. 66, n° 1, p. 83-113.

FENOUILLET, F. (2009). «Vers une approche intégrative des théories de la motivation», dans CARRÉ, P. et F. FENOUILLET (dir). *Traité de psychologie de la motivation*, Malakoff, Dunod, 2009.

GALLAIS, B. et M. GAUDREAU. *Impacts psychosociaux et scolaires de la pandémie de COVID-19 chez les étudiants collégiaux en situation de handicap*, Midi-conférence du Centre de recherche pour l'inclusion des personnes en situation de handicap (CRISPESH), 1<sup>er</sup> décembre 2021.

LYNGS, U. et collab. «Self-Control in Cyberspace: Applying Dual Systems Theory to a Review of Digital Self-Control Tools», *Proceedings of the 2019 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems*, mai 2019, p. 1-18.

MENDOZA, J. S. et collab. «The effects of cellphones on attention and learning: the influence of time, distraction and nomophobia», *Computers in Human Behavior*, vol. 86, n° 1, 2018, p. 52-60.

PELIKAN, E. R. et collab. «Learning during COVID-19: The role of self-regulated learning, motivation, and procrastination for perceived competence», *Zeitschrift Für Erziehungswissenschaft*, vol. 24, n° 2, 2021, p. 393-418.

RICHARD, B. *Psychologie des groupes restreints*. Québec, Presses Inter Universitaires, 1995.

TINDELL, D. R. et R. BOHLANDER. «The Use and Abuse of Cell Phones and Text Messaging in the Classroom: A Survey of College Students», *College Teaching*, vol. 60, n° 1, 2012, p. 1-9.

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

WHITLEY, J., M. H. BEAUCHAMP et C. Brown. «The impact of COVID-19 on the learning and achievement of vulnerable Canadian children and youth», *FACETS*, vol. 6, 2021, p. 1693-1713.

WOOD, W. «Habit in Personality and Social Psychology», *Personality and Social Psychology Review*, vol. 21, n° 4, 2017, p. 389-403.

ZIMMERMAN, B. J. «Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview», *Theory Into Practice*, vol. 41, n° 2, 2002, p. 64-70.



**Patrick Mainil** est professeur en Technologie du génie électrique au Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue et termine une maîtrise en pédagogie de l'enseignement supérieur à l'Université de Sherbrooke. Ses 10 années d'expérience en enseignement l'ont mené jusqu'en Afrique, où il a été formateur pendant 4 ans pour des sociétés minières. Curieux de nature, explorateur dans l'âme et repoussant sans cesse les frontières de ses propres connaissances, il ne peut résister à l'envie de rédiger une réflexion pédagogique lorsqu'il en a l'occasion!

patrick.mainil@cegepat.qc.ca

# Pleins feux sur la réussite

La réussite en enseignement supérieur est un sujet complexe et intarissable<sup>1</sup>. Depuis des années, les plans de réussite se succèdent, les mesures d'aide se multiplient et les nombreux intervenants impliqués s'efforcent de comprendre « les défis » auxquels fait face la population étudiante. La Fédération des cégeps ajoute sa voix à celles d'autres organismes en publiant le rapport *La réussite au cégep : regards rétrospectifs et prospectifs*, qui dresse à la fois le bilan de deux décennies de réussite au collégial et présente des pistes d'actions fortement orientées vers la classe pour l'avenir. Le défi alors : mobiliser et, surtout, outiller adéquatement les principaux acteurs de cet environnement d'apprentissage complexe pour en faire le lieu de tous les possibles.

*Pédagogie collégiale* propose une série de deux articles – une synthèse du rapport publié par la Fédération des cégeps et une entrevue avec la coordonnatrice des travaux du chantier de la réussite, M<sup>me</sup> Carole Lavoie – afin de mieux cerner les enjeux et pistes de réflexion sous-jacentes à la réussite au collégial.

<sup>1</sup> NDLR: Au printemps 2017, *Pédagogie collégiale* publiait une réflexion pédagogique sur la réussite au collégial issue d'une entrevue avec trois personnalités du milieu de l'enseignement supérieur ayant à cœur la réussite; cette réflexion demeure, encore aujourd'hui, digne d'intérêt. Le lectorat curieux d'en savoir plus long à ce sujet peut lire l'article « Voir autrement la réussite des étudiants au collégial » (vol. 30, n°3).

# La réussite au cégep

## Regards rétrospectifs et prospectifs

Carole Lavoie, en collaboration avec Annie-Claude Prud'homme

**Les cégeps ont toujours cherché à offrir aux étudiants les meilleures conditions qui soient afin que leur parcours scolaire les conduise à la réussite et, ultimement, à l'obtention d'une qualification. L'étude que la Fédération des cégeps a menée et qui a conduit au rapport *La réussite au cégep : regards rétrospectifs et prospectifs*<sup>2</sup>, dont nous présentons ici une synthèse, constitue un apport additionnel à cette quête continue.**

Forte de quelques décennies de développement en matière de réussite dans les cégeps et après avoir implanté quatre ou cinq générations de plans de réussite, la Fédération des cégeps a entrepris un vaste chantier sur la réussite étudiante, en considérant la situation sous deux angles complémentaires, soit l'engagement institutionnel défini par chaque cégep et la considération d'aspects systémiques<sup>3</sup>, qui invitent à une prise en charge élargie, portée par les acteurs des établissements, en concertation, et par le ministère de l'Enseignement supérieur (MES).

<sup>2</sup> Voir à ce sujet Fédération des cégeps. «La réussite au cégep : regards rétrospectifs et prospectifs», mai 2021 [<https://fedcegeps.ca/autres/2021/10/la-reussite-au-cegep-regards-retrospectifs-et-prospectifs>]. Il est à noter que certains passages de l'article sont tirés tels quels de la conclusion du rapport.

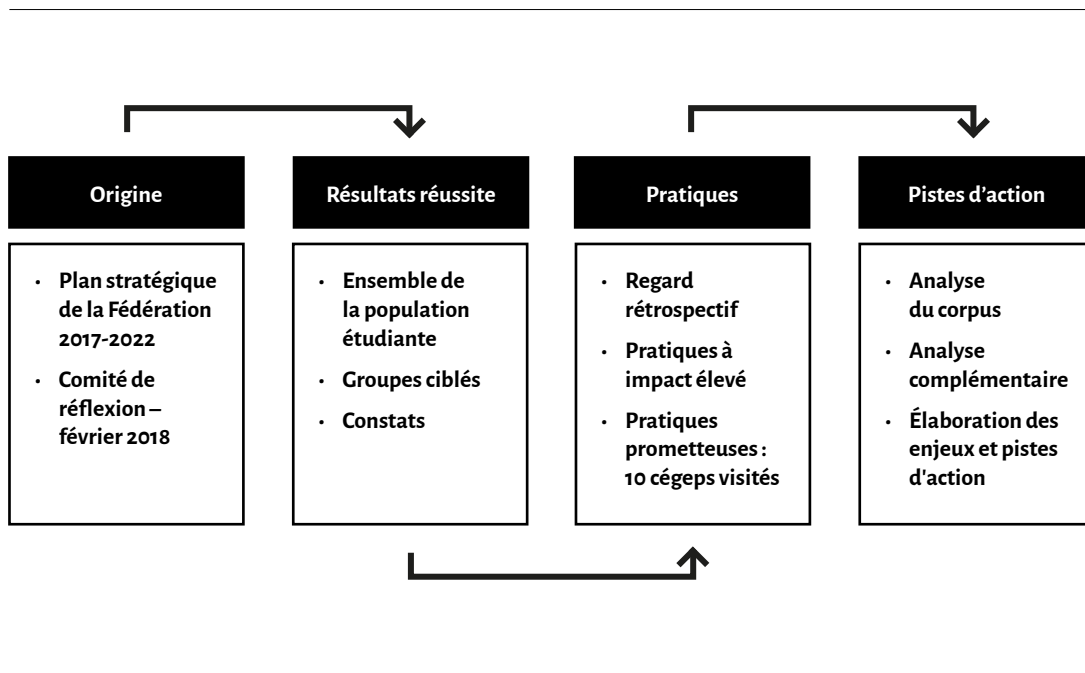
<sup>3</sup> Par *aspects systémiques*, nous entendons des éléments de contexte qui ne dépendent pas du cégep, mais qui sont établis par le ministère de l'Enseignement supérieur (MES), notamment, et qui ont une incidence sur sa manière d'assumer sa mission. Le cadre réglementaire, tel que défini par le *Règlement sur le régime d'études collégiales* (RREC), ou la mise en œuvre d'une épreuve nationale peuvent en constituer des exemples.

Un comité de réflexion sur la réussite, réunissant des membres de différentes directions des cégeps et du personnel de la Fédération, a encadré les travaux et a consulté les différentes instances. La démarche qui s'est déroulée de février 2018 à avril 2021 (voir **figure 1**) comportait les volets suivants :

- L'étude des résultats en matière de réussite de la population étudiante et de groupes ciblés ;
- La détermination des pratiques concernant la réussite dans les cégeps : les principales pratiques instaurées au cours des 20 dernières années dans les établissements, les pratiques à impact élevé en enseignement supérieur reconnues par la recherche<sup>4</sup> et les pratiques prometteuses recueillies lors de la visite de 10 cégeps dont les résultats s'étaient démarqués ;
- L'élaboration d'enjeux et de pistes d'action basés sur l'analyse de l'ensemble des données recueillies lors des travaux des volets précédents.

Figure 1

### Illustration de la démarche de la Fédération des cégeps dans le cadre de son chantier de la réussite



<sup>4</sup> Le lectorat intéressé à en savoir plus à ce sujet peut consulter la figure 27, Pratiques d'enseignement à impact élevé en enseignement supérieur reconnues par la recherche et la figure 28, Pratiques à impact élevé relatives à l'environnement éducatif reconnues par la recherche du rapport sur la réussite [fedecegeps.ca/wp-content/uploads/2021/10/rapport-la-reussite-au-cegep.pdf].

L'analyse des résultats des étudiants et la recension des principales actions et mesures structurantes déployées dans les cégeps au cours des 20 dernières années ont permis de mettre à jour l'état de la situation en matière de réussite. À cet égard, un premier constat s'impose : peu importe l'indicateur retenu, de façon générale, les résultats relatifs à la réussite sont demeurés stables tout au long de la période d'observation, et ce, en dépit de tous les efforts consentis et de nombreuses mesures implantées dans les cégeps. Force est toutefois d'admettre que, durant cette même période, la population étudiante, l'environnement des cégeps<sup>5</sup> et le contexte social ont évolué sur plusieurs plans. Par ailleurs, les résultats de certains groupes ciblés d'étudiants sont préoccupants. Les étudiants dont la moyenne générale au secondaire (MGS) est en deçà de 75 % ainsi que les garçons et les étudiants amorçant leur parcours collégial dans un cheminement Tremplin DEC ont des taux de réussite ou d'obtention du diplôme nettement plus faibles que leurs pairs. Le deuxième constat concerne la culture de la réussite des cégeps. Celle-ci est bien établie et se déploie à travers un large spectre de mesures et d'actions, dont certaines sont partagées par plusieurs établissements, alors que d'autres sont propres à chacun. Chaque cégep a développé une culture de la réussite intrinsèque qui témoigne de son souci de tenir compte de son contexte spécifique et des caractéristiques de sa population étudiante. Cette culture s'appuie sur des valeurs et des principes qui colorent sa vision de la réussite et qui sont généralement inscrits dans son projet éducatif et dans son plan de réussite, notamment. C'est grâce à la vaste mobilisation des acteurs exerçant chacun un rôle distinct dans les cégeps

que les plans de réussite sont réalisés, et avec la contribution du Carrefour de la réussite, de la Fédération des cégeps et des diverses communautés de pratique du réseau collégial. Bien que l'on reconnaisse les efforts indéniables et importants qui ont été et qui sont toujours consentis de façon soutenue à la réussite des étudiants, on constate qu'ils n'ont pas permis d'améliorer les résultats de façon aussi significative que ce que l'on aurait souhaité.

Dès lors, comment augmenter l'effet des actions et des mesures instaurées par les cégeps ? C'est en explorant les pratiques à impact élevé en enseignement supérieur et les pratiques prometteuses actuellement exploitées dans une dizaine de cégeps que nous avons approfondi cette question et tenté d'y répondre. À la consultation de nombreux écrits scientifiques, nous avons constitué un répertoire de pratiques à impact élevé sur la réussite des étudiants à l'enseignement supérieur en les regroupant selon qu'elles caractérisent l'enseignement ou plus largement l'environnement éducatif. Le contexte de leur mise en œuvre s'inscrit dans une posture générale de pratique réflexive et de regard critique sur les interventions individuelles, collectives ou organisationnelles. Des relations enrichissantes entre les professeurs et leurs étudiants, des méthodes pédagogiques favorisant un apprentissage actif, collaboratif et contextualisé, la considération des acquis des étudiants pour assurer la progression des apprentissages, une évaluation critériée des apprentissages permettant de soutenir la démarche d'autoévaluation des étudiants figurent parmi les caractéristiques des pratiques à impact élevé relatives à l'enseignement. En ce qui a trait à l'environnement éducatif,

---

<sup>5</sup> Plusieurs éléments peuvent être relevés au regard de l'évolution de l'environnement des cégeps, par exemple les exigences réglementaires, l'évolution des programmes d'études, les modes de financement.



plusieurs éléments sont à considérer dans l'établissement de pratiques ayant un effet important sur l'apprentissage des étudiants: le sentiment de bien-être et d'intégration des étudiants au cégep, lequel repose notamment sur un bon réseau social et sur le développement de leur sentiment de compétence, le sens que le projet de formation revêt pour les étudiants par le biais de programmes pertinents et cohérents ainsi qu'à travers des activités complémentaires à l'enseignement qui sont diversifiées, le soutien offert aux étudiants afin de leur permettre de s'adapter plus facilement aux exigences du collégial, le dépistage rapide des étudiants en difficulté et, enfin, des services et des mesures qui répondent aux besoins diversifiés des étudiants.

Les différentes caractéristiques des pratiques à impact élevé ont constitué le cadre de référence ayant servi à l'analyse des données recueillies auprès d'un échantillon de 10 cégeps dont les résultats se démarquaient en matière de réussite. Quelques constats, découlant

de cette analyse, ont permis de mettre en perspective les pratiques valorisées par ces cégeps, lesquelles pourraient expliquer la réussite de leurs étudiants, selon eux. Premièrement, les pratiques exploitées pour favoriser et soutenir la réussite étudiante sont nombreuses. C'est généralement en considérant l'effet conjugué de ces pratiques que les cégeps analysent leurs résultats, l'effet attribué à des mesures particulières ayant été peu circonscrit. Nous parlons alors de pratiques prometteuses puisqu'elles n'ont pas fait l'objet d'une validation relative à l'atteinte des objectifs qu'elles visaient. Deuxièmement, il n'existe pas de recette « magique » ni d'explication univoque permettant d'identifier LA ou LES pratiques déterminantes, garantes du succès des étudiants d'un cégep donné. Chaque cégep reconnaît le caractère multifactoriel du contexte favorisant la réussite. Chacun privilégie certaines pratiques selon sa connaissance de la population étudiante et de ses besoins, et selon sa culture organisationnelle, ses priorités en matière de

développement, ses principes et ses valeurs. Troisièmement, les pratiques valorisées par les uns peuvent être différentes des pratiques mises en œuvre par d'autres, bien que certaines demeurent présentes dans une grande majorité, sinon dans la totalité, des cégeps visités.

L'analyse approfondie de l'ensemble des données de différentes natures considérées dans le cadre de cette étude nous a conduits à l'élaboration de 10 pistes d'action déterminées en fonction des enjeux qui avaient été relevés. Leur implantation concerne différents champs d'intervention et sera le fruit d'une prise en charge collective, reposant sur un partage de responsabilités au sein des cégeps eux-mêmes, au sein du réseau ou du MES. Elles suggèrent des avenues à emprunter à ces différents niveaux pour améliorer la réussite étudiante et relancer les engagements continus des cégeps face à cette préoccupation.

## Les 10 actions proposées par la Fédération

### 1. Mettre à jour de façon continue la connaissance de la population étudiante, à l'enseignement ordinaire et à la formation continue, et mieux l'exploiter à des fins d'intervention.

Pour comprendre l'évolution de la population étudiante et pour s'adapter à la diversité de ses caractéristiques, les cégeps ont besoin de consulter les données disponibles et de disposer eux-mêmes d'outils de collecte et d'analyse ajustés à leur contexte. Avec le soutien d'analystes, ils gagnent à partager les données et à se concerter pour les interpréter, et ce, afin d'adapter l'accompagnement des étudiants en fonction de leurs observations.

### 2. Soutenir le déploiement élargi de pratiques à impact élevé relatives à l'enseignement et à l'environnement éducatif dans chaque cégep.

Des pratiques sont reconnues pour avoir un effet positif sur l'apprentissage de l'ensemble des étudiants et plus particulièrement sur celui des étudiants éprouvant des difficultés. La recherche a démontré l'impact élevé de pratiques concernant l'enseignement ou l'environnement éducatif. Les pratiques ciblées répondent à certaines caractéristiques afin de favoriser l'engagement de l'étudiant et sa réussite. Au regard de l'enseignement, elles concernent : les relations professeurs-étudiants, les méthodes pédagogiques, la structuration de l'enseignement et l'évaluation des apprentissages.

L'environnement éducatif est, quant à lui, plus englobant. Il concerne des pratiques relatives à la classe, au programme d'études et aux activités hors classe. Les pratiques qui ont été mises en évidence ont porté sur : le sentiment de bien-être et d'intégration des étudiants au cégep, le sens de leur projet de formation, le niveau d'attente et les exigences du collégial ainsi que les services et les mesures de soutien à la réussite tenant compte des différences entre étudiants. Les cégeps mettent en œuvre certaines de ces pratiques, mais pourraient étendre encore davantage leur mise en œuvre. Dans cette perspective, chaque cégep gagne à faire le portrait de ses pratiques pédagogiques et de son environnement éducatif, et à adopter une approche cohérente avec sa culture organisationnelle pour déployer largement les pratiques à impact élevé dans l'établissement.

### 3. Travailler à l'amélioration de la maîtrise du français par les étudiants sur plusieurs plans.

Une bonne maîtrise du français chez les étudiants a une incidence sur leur réussite, tant dans leurs cours de formation générale et de formation spécifique qu'au regard de l'épreuve uniforme de langue au terme de leur formation. Poursuivre la formation liée à la maîtrise de la langue au niveau collégial apparaît non seulement pertinent, mais nécessaire. Un enseignement explicite à cet égard, le recours à un logiciel d'autocorrection comme objet d'apprentissage et d'enseignement, une révision de l'aide offerte par les centres d'aide sont

parmi les moyens proposés par la Fédération des cégeps.

### 4. Examiner la situation de la réussite des premiers cours de français et littérature et de philosophie en la mettant en perspective avec celle des cours correspondant au secteur anglophone.

Les premiers cours de français et littérature et de philosophie sont moins bien réussis par les étudiants dont la MGS est inférieure à 80 % que les cours correspondants des cégeps anglophones. Les écarts sont plus prononcés pour les étudiants avec une MGS de moins de 75 %. Cette situation mérite notre attention, et la Fédération propose qu'un groupe de travail, soutenu par le MES, regroupant entre autres des professeurs et des étudiants, approfondisse la question.

### 5. Enrichir les pratiques d'évaluation des apprentissages dans une optique de réussite étudiante.

L'évaluation des apprentissages conduit à la sanction des études et a un effet déterminant sur la réussite des étudiants. Des pratiques visant à soutenir le développement des habiletés métacognitives de l'étudiant (dont la capacité à s'autoévaluer), une évaluation critériée, un enrichissement de l'évaluation formative ainsi que des pratiques pédagogiques qui prennent mieux en compte l'erreur ou qui permettent de récupérer un échec dans certains contextes constituent des voies d'amélioration possibles.

**6. Structurer et systématiser l'analyse des données, l'évaluation et le jugement critique sur les mesures et les plans de réussite tout au long de leur mise en œuvre.**

Les cégeps mettent en œuvre plusieurs mesures et actions à partir de leurs plans de réussite. L'évaluation de la portée des mesures et des plans peut s'appuyer sur des données de différents ordres (données statistiques, perceptuelles ou documentaires). Les cégeps gagneront à mieux circonscrire l'effet des mesures et des plans par une systématisation de leur évaluation.

**7. Assurer à la formation continue un contexte permettant de mieux déployer des mesures de réussite.**

L'offre de formation à la formation continue est caractérisée par de nombreux paramètres qui lui sont propres et qui conditionnent la réussite des étudiants. Mieux intégrer la réussite des étudiants de ce secteur à la planification liée à la réussite des cégeps, en s'appuyant sur un système d'information enrichi d'indicateurs fiables et plus nombreux, permettra aux cégeps de tenir compte davantage des particularités du contexte de la formation continue.

**8. Offrir dans chaque cégep un contexte favorable au développement de l'expertise des acteurs à la réussite en lien avec les pistes d'action proposées.**

Dans un contexte de mise en œuvre accentuée de pratiques à impact élevé dans les cégeps, miser sur les compétences des différents acteurs constituera un atout. Il importe de soutenir leur engagement et de

faciliter le développement de leur expertise par divers moyens. À cet égard, la mise en place de communautés de pratique autour de l'expérimentation de pratiques à impact élevé paraît prometteuse.

**9. Accentuer les capacités de diffusion, de transfert et d'appropriation de l'expertise développée au sein du réseau par la contribution du Carrefour de la réussite, en collaboration avec des partenaires du réseau.**

Dans une perspective réseau, le déploiement des pistes d'action sera facilité par la contribution du Carrefour de la réussite, dont le mandat s'enrichit. Celui-ci permet de soutenir le développement et le partage de l'expertise sur l'intervention en réussite, notamment par la conception d'outils communs, le transfert de pratiques prometteuses et le soutien de communautés de pratique du réseau.

**10. Soutenir la mise en œuvre des changements en développant les capacités d'organisation apprenante des cégeps.**

La culture de collaboration, les moyens fournis et les engagements qu'on retrouve dans les documents institutionnels, le recours à des pratiques à impact élevé reconnues, l'évaluation de l'effet des interventions et des plans de réussite sont autant d'aspects qui colorent la culture de réussite de chaque cégep. C'est à travers eux que l'évolution de cette culture de réussite se réalise, à partir du regard critique que l'établissement est en mesure de porter sur ses réalisations, dans une posture d'organisation apprenante.

En définissant un cadre de référence sur les pratiques susceptibles d'avoir le plus grand effet sur la réussite des étudiants et en présentant différentes illustrations de pratiques prometteuses recueillies auprès des cégeps visités, cette étude offre un répertoire de pratiques pouvant inspirer les cégeps dans les actions à mettre en place, tout en étant utile au renouvellement ou à l'enrichissement de leur plan de réussite. En outre, en soulevant différentes interrogations et en remettant parfois en question certains paradigmes, la réflexion approfondie menée peut alimenter les réflexions au sein des établissements et le développement d'une vision commune concernant les changements à valoriser et à soutenir. Elle peut servir d'appui à la concertation qu'il est nécessaire d'assurer en vue d'obtenir l'engagement de tous dans l'exploration de nouvelles avenues en matière de réussite étudiante.

La réflexion menée est riche, certes, mais elle n'est ni définitive ni finale. De surcroît, nous n'avons pas la prétention de la présenter comme étant exhaustive. En matière de réussite étudiante, les facteurs à considérer, les pratiques à valoriser, les groupes d'étudiants dont il importe de suivre les résultats, les caractéristiques de l'évolution des populations étudiantes sont autant d'aspects nécessitant une analyse et une veille continues. En ce sens, la situation évolue et requiert une posture d'ouverture et de pensée critique de la part des acteurs à la réussite et de la part des établissements. Les difficultés d'accès à des données concernant la réussite de certains groupes d'étudiants, tels les étudiants en situation de handicap, les étudiants de première génération, les étudiants autochtones ou les

étudiants internationaux, nous ont empêchés de traiter de la situation particulière de ces groupes. Par ailleurs, la réussite des étudiants, différenciée selon les programmes d'études, n'a pas été examinée. Un tel examen aurait représenté un travail colossal. Ces questions demeurent pertinentes et leur traitement pourrait faire l'objet d'études additionnelles, de concert avec les partenaires concernés.

Le MES a publié, quant à lui, un *Plan d'action pour la réussite en enseignement supérieur 2021-2026* (PARES) au cœur duquel se trouvent plusieurs propositions du rapport de la Fédération des cégeps. Ce plan pour l'amélioration de la réussite, soutenu par des investissements importants, repose sur cinq principes directeurs : la collaboration et la concertation, le partage de l'expertise, la souplesse, l'équité et l'inclusion, ainsi que la complémentarité avec les autres actions ministérielles visant à favoriser la réussite, la santé et le bien-être. C'est en résonance avec les deux premiers principes que le rôle du Carrefour de la réussite, chapeauté par la Fédération des cégeps et financé par le MES, a été élargi, comme proposé dans le rapport (piste 9).

Ainsi, le Carrefour de la réussite continue de soutenir le développement des capacités d'analyse, de développement, de diffusion et de transfert d'expertise en matière de réussite dans le réseau collégial. Il accompagne les directions adjointes responsables de la réussite et il offre des services à trois communautés de pratique : celle des répondants à la réussite (Repcar), celle des répondants en français (Repfran) et celle des répondants des données de réussite (Repstats)<sup>6</sup>. Il verra à intégrer graduellement des représentants de la formation continue. Des groupes de

projet réunissant des répondants de diverses communautés de pratique ont été créés pour soutenir la mise en œuvre de recommandations du rapport et du PARES. Tout en offrant des lieux propices au partage de connaissances et au développement de ressources adaptées à la réalité collégiale, le Carrefour de la réussite permet aux acteurs du réseau d'expérimenter des approches collaboratives favorables à l'émergence de l'intelligence collective, pour que puisse évoluer la culture de réussite au sein d'organisations de plus en plus apprenantes.

Enfin, le rapport produit pourrait être considéré comme l'aboutissement du chantier sur la réussite de la Fédération des cégeps, mais il constitue plutôt une étape, soit l'établissement d'un cadre de réflexion partagé largement, préalable à la mise en place de nouveaux moyens en vue

d'améliorer la réussite des étudiants. C'est maintenant à une prise en charge concertée et progressive des actions proposées que les acteurs des cégeps sont conviés, et cela, au bénéfice de l'ensemble des étudiants. Ainsi, le déploiement des ajustements qui seront privilégiés, tantôt par les établissements eux-mêmes, tantôt par le réseau des cégeps et par le MES, nécessite une grande mobilisation d'acteurs aux rôles différents, une différenciation des actions selon les choix des cégeps et une planification des changements à effectuer à court, à moyen et même à plus long terme. Depuis la parution du rapport, la Fédération des cégeps œuvre d'ailleurs à l'élaboration d'une stratégie réseau pour soutenir le déploiement des pistes d'action, basée sur la collaboration avec des organismes partenaires du milieu des cégeps, de même qu'avec le MES, dans la foulée du PARES. ─

<sup>6</sup> En plus des trois communautés chapeautées par le Carrefour de la réussite, la Fédération des cégeps anime trois autres communautés de pratique : le Réseau des répondantes et des répondants TIC (Réseau REPTIC), le Regroupement des bibliothèques collégiales (REBICQ) et le Réseau intercollégial des intervenants psychosociaux (RIIPSO).



**Carole Lavoie** est consultante en enseignement supérieur. Entre 2018 et 2021, comme chargée de projet pour la Fédération des cégeps, elle a coordonné les travaux du chantier sur la réussite des étudiants dans les cégeps et a produit le rapport qui en a résulté. Elle a auparavant été directrice générale, directrice des études, directrice du développement pédagogique et institutionnel du Cégep de Sainte-Foy sur une période de 18 ans. Elle a aussi été professeure au Cégep Édouard-Montpetit pendant une dizaine d'années. En 2018, elle était nommée membre de l'Ordre de l'excellence en éducation, en reconnaissance de sa contribution significative à la qualité du système éducatif québécois.

carolelavoie847@gmail.com

**Note :** texte rédigé en collaboration avec Annie-Claude Prud'homme, responsable du Carrefour de la réussite (Fédération des cégeps) et animatrice du réseau des répondantes et répondants de la réussite (Repcar).

# La réussite revue et actualisée

Entretien avec Carole Lavoie, consultante en enseignement supérieur  
Propos recueillis par Nancy Chaput, membre du comité de rédaction<sup>1</sup>

**À la suite de la publication récente du rapport *La réussite au cégep : regards rétrospectifs et prospectifs*<sup>2</sup> de la Fédération des cégeps, *Pédagogie collégiale* a eu l'occasion de s'entretenir avec M<sup>me</sup> Carole Lavoie, coordinatrice des travaux du chantier de la réussite de la Fédération des cégeps et autrice du rapport, afin d'en savoir davantage quant aux enjeux liés à la réussite et aux pistes d'action formulées par la Fédération des cégeps pour favoriser la réussite dans les établissements collégiaux.**

---

<sup>1</sup> Entrevue réalisée en collaboration avec Annie-Claude Prud'homme, responsable du Carrefour de la réussite et animatrice du réseau REPCAR.

<sup>2</sup> Ci-après dénommé « le rapport ». Le lectorat intéressé peut consulter le rapport *La réussite au cégep : regards rétrospectifs et prospectifs* de la Fédération des cégeps, dans son intégralité, à [fedecgeps.ca/wp-content/uploads/2021/10/rapport-la-reussite-au-cegep.pdf].

**Dans le rapport, vous proposez une nouvelle façon de définir la réussite au collégial. Pourquoi ne pas avoir utilisé la terminologie habituelle, soit celle de la *réussite éducative* ou encore de la *réussite scolaire* ?**

En parlant de réussite sans y accoler un qualificatif, nous adoptons une approche qui englobe tout autant la réussite qui conduit à l'obtention d'une sanction que la réussite qui considère le développement du potentiel de l'étudiant dans un environnement favorable.

Ce positionnement a conduit la Fédération des cégeps à proposer une conception de la réussite qui se traduit ainsi :

« Conduire les étudiant.e.s jusqu'à l'obtention d'une qualification de l'ordre collégial (DEC ou AEC) dans un environnement éducatif :

- stimulant qui leur procure des défis diversifiés,
- inclusif qui tient compte de leurs besoins variés,
- et bienveillant qui leur offre un climat propice aux études. » (2021, p. 103)

**Vous insistez sur l'importance de porter un regard critique et d'évaluer l'effet des interventions sur les étudiants et leurs apprentissages. Dans quelle mesure est-il possible d'aller au-delà des indicateurs habituels (taux de réussite, taux de persévérance, taux de diplomation) et de prendre en compte la profondeur des apprentissages dans un tel processus d'évaluation ?**

Pour évaluer l'effet d'une mesure, il faut d'abord bien cerner l'objectif et documenter adéquatement l'état initial de la situation. La sélection des données à recueillir est une étape importante. Ces données peuvent être quantitatives – un taux de réussite, par exemple –, mais elles peuvent tout aussi bien être qualitatives et décrire les comportements observables rattachés aux apprentissages visés. Ces apprentissages peuvent concerner les objets de formation, des habiletés intellectuelles, des habiletés générales ou des habiletés liées au travail intellectuel, par exemple.

Il arrive qu'on se limite, en guise de bilan ou d'évaluation d'une mesure d'aide, à décrire les moyens mis en place pour répondre à un besoin, ou encore qu'on s'en tienne à présenter l'appréciation de la mesure d'aide à partir

des perceptions recueillies auprès des étudiants ayant participé à celle-ci ou auprès de ceux qui l'ont mise en place. Il est plus rare que le bilan inclut une mesure de l'effet du moyen utilisé sur les apprentissages ou les comportements des étudiants.

Pour illustrer cela, prenons l'exemple d'enseignants ou encore de professionnels mandatés pour élaborer un projet visant l'amélioration de la capacité des étudiants à prendre des notes dans les cours du cégep. À la fin du projet, ils devront produire un bilan et déterminer si le projet a le potentiel d'être reconduit à la prochaine session ou si des modifications doivent y être apportées. Le premier réflexe pour la production de ce bilan pourrait être de décrire le nombre d'ateliers offerts, le nombre d'étudiants y ayant participé ainsi que les résultats obtenus au sondage d'appréciation réalisé auprès des intervenants ayant offert les ateliers et des étudiants.

Or, le bilan devrait aussi contenir des données sur l'effet de ce projet sur l'objectif visé, soit l'amélioration de la capacité des étudiants à prendre des notes dans leurs cours. Pour ce faire, les intervenants auraient intérêt à dresser la liste des comportements observables propres à cette habileté et à vérifier, par une méthodologie appropriée, s'il y a eu ou non une amélioration de cette habileté chez les étudiants après leur participation au projet.

Porter un regard critique sur une mesure et y apporter des ajustements est un exercice délicat pour plusieurs raisons. D'abord, une évaluation rigoureuse de l'effet des mesures mises en place est exigeante en termes de temps et de ressources à y consacrer. Elle nécessite une expertise méthodologique que les cégeps pourraient avoir intérêt à développer davantage. De plus, si les résultats obtenus ne



sont pas ceux souhaités, il y a un risque de démotiver les intervenants qui ont mis en place la mesure d'aide. Afin de faciliter l'évaluation des actions et de favoriser l'acceptation des résultats obtenus, il est important que ceux qui ont mis en place la mesure soient partie prenante du processus, avec la direction des études, et qu'ils participent dès le départ à l'exercice d'évaluation.

**Vous mentionnez que certaines pratiques produisent plus d'effet sur les apprentissages des étudiants que d'autres. Dans quelle mesure est-il conciliable de privilégier et de soutenir le déploiement de celles-ci avec l'autonomie professionnelle des enseignants ?**

Selon les recherches, certaines pratiques ont davantage d'effet, tant sur le rendement scolaire que sur la profondeur des apprentissages. Ce qui est mis de l'avant dans le rapport, ce sont les *caractéristiques* des méthodes pédagogiques, les *caractéristiques* des évaluations, les *caractéristiques* de la relation professeur-étudiant ainsi que la structure de l'enseignement. Il ne s'agit pas de faire la promotion de stratégies pédagogiques spécifiques ni de mettre de l'avant les méthodes pédagogiques particulières qui ont pu être observées au collégial, tels la classe inversée, l'approche inclusive, l'apprentissage par problèmes ou par projet, etc.

Le professeur est le mieux placé pour poser un regard critique sur ses pratiques et choisir, dans son bagage de stratégies, celles qui possèdent les caractéristiques identifiées tout en s'assurant de leur cohérence avec la nature des apprentissages à faire. À des degrés divers, les intervenants au collégial recourent à des pratiques à impact élevé. En étendre le déploiement constitue une des pistes d'action formulées par la Fédération des cégeps.

**Un des éléments abordés dans le rapport concerne l'amélioration de la maîtrise du français, notamment par le recours aux logiciels d'aide à la correction. Or, pour certains, permettre l'utilisation d'un logiciel de correction et d'aide à la rédaction en particulier lors de l'épreuve uniforme de langue équivaut à abaisser les exigences de diplomation. Qu'en pensez-vous ?**

L'apprentissage du français se ne termine pas au niveau collégial, il se poursuit tout au long de notre vie. Il n'est pas uniquement question d'autoriser l'utilisation des

logiciels d'aide à la correction dans les cours ou encore lors de l'épreuve uniforme de français, il s'agit plus largement d'enseigner des stratégies de correction efficaces parmi lesquelles se trouvent les logiciels d'aide à la correction. Le but est d'amener les étudiants à communiquer efficacement en français, à l'oral et à l'écrit, et cela requiert qu'ils soient en mesure d'exploiter tous les outils à leur disposition, incluant les logiciels d'aide à la correction. Il a été démontré que lorsque les étudiants les utilisent de manière efficace, ils améliorent considérablement leur maîtrise du français. Il ne s'agit donc pas d'abaisser le niveau d'exigence. Nous recommandons que ces outils soient objet d'enseignement et d'apprentissage, afin que les étudiants développent le réflexe de s'y référer adéquatement et de manière soutenue et, de fait, qu'ils augmentent leur maîtrise de la langue.

Il est certain que le sujet est controversé et qu'il ne fait pas l'unanimité. Il a d'ailleurs fait l'objet d'un article dans la revue *L'Actualité*<sup>3</sup>. Nous croyons qu'il s'agit d'une voie prometteuse à considérer, qui place l'étudiant dans un contexte d'évaluation de ses apprentissages s'apparentant à des situations en milieu de travail où le recours à ce type d'outils est possible, voire encouragé.

**Dans le rapport, vous relevez des écarts préoccupants entre la réussite du premier cours de français et littérature et du premier cours de philosophie au secteur francophone et les cours correspondants au secteur anglophone. Que proposez-vous pour remédier à la situation ?**

Cette question est délicate et il ne s'agit pas de remettre en question la formation générale. L'analyse des taux de réussite entre les étudiants des cégeps francophones et ceux de cégeps anglophones démontre que cet écart existe. Particulièrement pour les groupes d'étudiants ayant une moyenne générale au secondaire faible, on remarque que les cours de littérature et ceux de philosophie au secteur francophone sont moins bien réussis que les cours correspondants du secteur anglophone. Un constat similaire est fait en

<sup>3</sup> Voir à ce sujet NADEAU, J.-B. « Qui a peur d'Antidote au cégep? », *L'Actualité*, 13 janvier 2022 [lac-tualite.com/societe/qui-a-peur-dantidote-au-cegep/?e=cd8c464a6b].

analysant les taux de réussite de l'épreuve uniforme de langue. Les étudiants du secteur anglophone réussissent mieux que ceux du secteur francophone pour le critère relatif à la maîtrise de la langue. Cela a un effet systémique indéniable sur la réussite et la diplomation des étudiants du secteur francophone.

La piste d'action formulée par la Fédération des cégeps suggère au ministère de l'Enseignement supérieur (MES) de créer un groupe de travail, composé de professeurs et d'étudiants, notamment, afin de mieux comprendre la situation, de dégager les éléments à prendre en considération et de déterminer des voies d'amélioration.

**Vous mentionnez que la mobilisation et la collaboration des différents intervenants d'un cégep sont nécessaires pour favoriser la réussite. Pouvez-vous expliquer votre vision de cette collaboration ?**

C'est une question liée à la culture organisationnelle et au concept d'organisation apprenante. Au sein d'un établissement, il est important d'avoir une vision concertée de la réussite. Les cégeps doivent se fixer des objets de développement et adopter une posture d'organisation apprenante qui a à cœur de poser un regard critique sur ses pratiques et ses réalisations. Cela ne peut pas se faire en vase clos, puisque les interventions réalisées auprès des étudiants doivent être complémentaires les unes aux autres et nécessitent une responsabilité partagée par les différents intervenants et par les différentes directions. Ainsi, l'évolution des pratiques ne peut être envisagée autrement que dans un contexte de collaboration, de développement d'un savoir partagé, en misant sur l'ensemble des membres du personnel déjà engagés dans la mise en œuvre des plans de réussite et de tous ceux qui pourraient y contribuer. À cet égard, les comités de programme constituent des lieux par excellence de collaboration autour de l'enseignement et de l'apprentissage.

**Avez-vous des suggestions sur les façons dont nous pourrions diffuser les pratiques à impact élevé dans nos établissements d'enseignement collégial? Quels sont les leviers dont nous disposons ?**

Plusieurs leviers sont disponibles, mais c'est d'abord en soutenant le développement professionnel des différents

intervenants, notamment des professeurs, qu'on peut favoriser le déploiement élargi des pratiques à impact élevé dans les collèges. Il importe que les collèges mettent en place des conditions permettant le développement professionnel, et qu'ils soutiennent la pratique réflexive chez tous ceux amenés à mettre en œuvre des mesures de réussite.

En ce qui concerne les professeurs, il est important qu'ils puissent développer leur expertise, notamment par l'entremise de communautés de pratique. Les moyens de soutenir les professeurs peuvent être variés et conditionnés par le contexte propre à chaque cégep. On peut penser, par exemple, à les dégager d'une partie de leur tâche et à leur offrir un accompagnement pour qu'ils puissent revoir leur cours, à modifier leurs horaires afin de faciliter les regroupements de communautés de pratiques, ou encore à soutenir la mise en œuvre de recherches-actions sur des pratiques à impact élevé sélectionnées.

Les professionnels, notamment les conseillers pédagogiques, ont aussi un rôle à jouer pour soutenir l'analyse institutionnelle et poser un regard critique sur les points forts et les points perfectibles du cégep en matière de déploiement de pratiques à impact élevé, au regard tant de l'enseignement que de l'environnement éducatif. Ils peuvent jouer un rôle complémentaire auprès des professeurs en les accompagnant et en favorisant leur l'insertion professionnelle. ■

Nous tenons à remercier le Réseau des répondants de la réussite (Repcar), celui des répondants des données de la réussite (Repstats) ainsi que M<sup>me</sup> Annie-Claude Prud'homme, responsable du Carrefour de la réussite et animatrice du réseau Repcar, pour avoir inspiré certaines des questions posées à M<sup>me</sup> Carole Lavoie.

**Carole Lavoie** est consultante en enseignement supérieur. Entre 2018 et 2021, comme chargée de projet pour la Fédération des cégeps, elle a coordonné les travaux du chantier sur la réussite des étudiants dans les cégeps et a produit le rapport qui en a résulté. Elle a auparavant été directrice générale, directrice des études, directrice du développement pédagogique et institutionnel du Cégep Sainte-Foy sur une période de 18 ans. Elle a aussi été professeure au Cégep Édouard-Montpetit pendant une dizaine d'années. En 2018, elle était nommée membre de l'Ordre de l'excellence en éducation, en reconnaissance de sa contribution significative à la qualité du système éducatif québécois.

carolelavoie847@gmail.com

## Des organismes en soutien à la réussite

### Le Carrefour de la réussite au collégial

Chapeauté par la Fédération des cégeps et financé par le ministère de l'Enseignement supérieur (MES), le Carrefour de la réussite a été créé en 2000, dans la foulée de travaux menés à la fin des années 1990 sur la réussite et la diplomation dans les collèges. Depuis, cet organisme soutient les collèges dans la mise en œuvre de leur plan de réussite, notamment en créant des occasions d'échanges entre les intervenants du milieu collégial ainsi que par le transfert et la mobilisation de connaissances en matière de réussite, de persévérance et de diplomation.

Au fil des années, trois communautés de pratique y ont vu le jour :

- Le **Réseau des répondants de la réussite (Repcar)** regroupe les intervenants responsables du dossier de la réussite dans leur établissement.
- Le **Réseau des répondants du dossier du français (Repfran)** rassemble les personnes responsables du dossier de la valorisation et de l'amélioration des compétences langagières en français dans leur établissement.
- Le **Réseau des répondants des données de la réussite (Repstats)** réunit les intervenants responsables des données de la réussite dans leur établissement.

Source : [reussitecollegiale.ca]

### Le Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur (CAPRES)

Créé en 2002, le CAPRES participe au développement d'une culture de l'accessibilité, de la persévérance et de réussite en enseignement supérieur. Bénéficiant de l'appui financier du MES, l'organisme agit à la fois en tant que *vitrine* permettant la circulation des connaissances issues de la recherche et de la pratique et leur transfert vers les milieux de l'enseignement supérieur, et comme *interface* contribuant à la mise en commun de ces connaissances et des acteurs impliqués.

En 2022, le CAPRES célèbre ses 20 ans et deviendra l'**Observatoire sur la réussite en enseignement supérieur (ORES)**. Le MES a confié à l'organisme le mandat de mettre sur pied ce nouvel observatoire d'ici l'automne 2022 afin d'assurer une veille sur les différents enjeux qui touchent le monde de l'éducation, sur la recherche qui se fait, au Québec et dans le monde.

Source : [capres.ca]



Syndicat  
de professionnelles  
et professionnels  
du gouvernement du Québec

**SPGQ**

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

# 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 :  
[www.aqpc.qc.ca/fr/soumission-images](http://www.aqpc.qc.ca/fr/soumission-images)

Pour plus d'information : [tech@aqpc.qc.ca](mailto:tech@aqpc.qc.ca)

# Repenser l'espace sûr pour un meilleur vivre-ensemble

Jérôme Loisel<sup>1</sup>



<sup>1</sup> L'auteur tient à remercier M. Marc Bélanger, professeur au Collège Vanier et au secteur Performa de l'Université de Sherbrooke.

NDRL: Cet article est paru en version originale anglaise sous le titre « Supportive Classroom Environments: Moving Beyond Safe Spaces » dans le numéro de printemps 2022 de *Pédagogie collégiale* (vol.35, n° 3 – projet pilote en anglais).

Le concept d'espace sûr (*safe space*) est très en vogue dans les cégeps et les universités qui veulent favoriser l'inclusion. En termes simples, l'idée est que le professeur déclare ouvertement que sa classe est à l'abri de l'exclusion, qu'elle est un lieu exempt d'oppression et de jugement entre les membres de cette communauté. En théorie, cela offre une certaine protection aux étudiants issus de groupes marginalisés, ce qui les aide à s'y sentir plus à l'aise. On dit aussi que les espaces sûrs sont avantageux pour tous puisqu'ils facilitent les discussions libres et ouvertes. Ce concept a été largement médiatisé dans les années 2010, alors que les universités ont entrepris de s'attaquer publiquement aux enjeux de discrimination et de harcèlement. Les termes *traumavertissements* et *microagressions* se sont alors taillé une place dans le langage courant. En 2015, Judith Shulevitz, journaliste au *New York Times*, a néanmoins mis son lectorat en garde contre le fait que les espaces sûrs se répandaient désormais bien au-delà de leur champ

d'application initial : « une fois que vous désignez certains espaces comme sûrs, vous sous-entendez que les autres ne le sont pas. Il s'ensuit un raisonnement selon lequel ils devraient être rendus plus sûrs » [notre traduction<sup>2</sup>]. Suivant cette logique, l'espace sûr peut alors devenir un terrain glissant pour le corps professoral. Si la communauté étudiante et l'administration scolaire adhèrent à l'idée selon laquelle les professeurs peuvent rendre une classe sûre aussi facilement, qui est alors imputable si un étudiant s'y sent « en danger » ? Bien sûr, les textes pédagogiques contemporains sont souvent plus nuancés, traitant de *climat de la classe* plutôt que de *sécurité*. Dans cet article, nous présentons d'abord une réflexion appuyée sur la littérature et l'actualité quant à la notion même d'espace sûr, puis nous proposons une alternative pratique tournée vers les comportements observables pour façonner un environnement de classe bienveillant et inclusif, favorisant un meilleur vivre-ensemble.

## Démystifier l'espace sûr

La définition d'espace sûr, dans le contexte des environnements d'apprentissage, a toujours été problématique. Holley et Steiner (2005) expliquent qu'il s'agit d'espaces où les gens *se sentent* suffisamment en sécurité pour oser prendre des risques d'expression et d'autoréflexion : « Un espace de classe sûr est un espace dans lequel les étudiants sont capables d'exprimer ouvertement leur individualité, même si elle diffère radicalement des

normes établies par le professeur, la profession ou les autres étudiants. » (Holley et Steiner, 2005, p. 50) C'est là un objectif tout à fait louable. Cependant, même dans les tout premiers articles abordant le concept d'espace sûr, il apparaît évident que des tensions existent entre cet objectif et l'éducation. Dans un texte fondateur, Boomstrom invite à la vigilance : « Des problèmes peuvent survenir lorsque les étudiants ou les professeurs considèrent qu'un espace sûr signifie un environnement de classe où toutes les

idées sont acceptées de manière égale, et où personne n'est mis au défi ou mis mal à l'aise. C'est une chose de dire que l'on ne doit pas se moquer des étudiants qui posent une question ou proposent une mauvaise réponse. C'en est une autre de dire que les apprenants ne doivent jamais prendre conscience de leur ignorance. » (1998, p. 18) Si les discussions en classe font partie des

---

<sup>2</sup> Toutes les citations de cet article sont des traductions libres.

activités d'apprentissage du cours, le professeur doit nécessairement corriger les fausses idées parfois véhiculées par certains étudiants, à tout le moins à des fins de rétroaction. Apprendre implique nécessairement d'adopter une posture critique et de remettre en question non seulement les idées des autres, mais aussi les siennes, ce qui peut parfois créer un certain inconfort. Dans une étude portant sur le sentiment de sécurité des étudiants, Holley et Steiner remettent en question la capacité réelle de ces derniers à concilier sécurité et éducation : « On doit se demander si les étudiants ne se sentent en sécurité que dans un environnement où leurs croyances ne sont pas remises en question et leurs idées non contestées. Si tel est le cas, ce qui semble sûr pour les étudiants peut être inconciliable à l'inconfort parfois nécessaire pour une croissance et un apprentissage véritable. » (2005, p. 60)

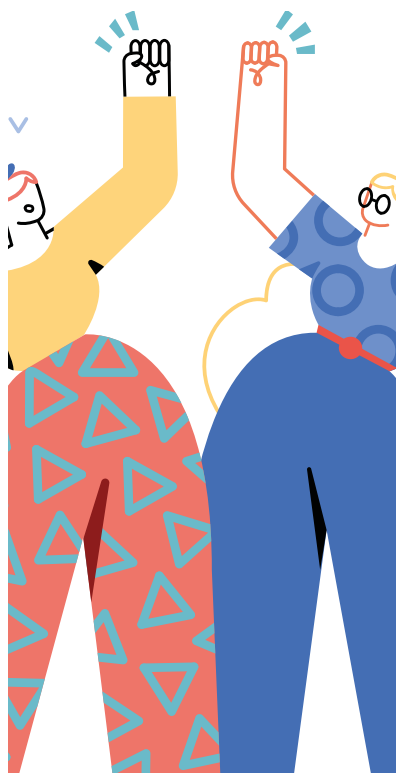
Des événements récents illustrent bien la difficulté de faire de la classe un espace *parfaitement sûr*. Tout d'abord, en septembre 2020, l'Université d'Ottawa a suspendu la professeure à temps partiel Varushka Lieutenant-Duval pour avoir prononcé le mot en « n », non censuré, en classe. Le cours portait sur les identités, et M<sup>me</sup> Lieutenant-Duval abordait la notion de réappropriation des mots et la façon dont ces derniers peuvent changer au fil du temps, en donnant comme exemple le mot *queer* et celui en « n ». Après qu'un étudiant s'est plaint sur Twitter, la professeure a rapidement été suspendue. Aux dires de plusieurs, elle avait tenté d'enseigner des valeurs progressistes comme la diversité et l'inclusion (Hachey 2020a, 2020b). La façon dont l'université a traité l'affaire a suscité des critiques dans les médias et du côté du syndicat de l'enseignante. Au cours du même semestre, l'Université McGill a fait face à une histoire similaire. Dans un cours de littérature québécoise, le livre *Forestiers et voyageurs*, écrit en 1863 par Joseph-Charles Taché et contenant le mot en « n », a été assigné aux étudiants. Interrogée sur la page où le mot apparaissait, la professeure a lu le passage à voix haute, citant accidentellement le mot lui-même avant de réaliser ce qui venait de se passer. Elle s'est excusée, mais certains étudiants ont exprimé leur malaise et formulé une plainte. L'administration est intervenue : les deux étudiants qui s'étaient plaints ont été autorisés à abandonner le cours, à être remboursés et même à obtenir un crédit complet pour le cours en question (Hachey 2021a, 2021b). Si ces deux cas sont des exemples embarrassants de situations où apprentissage et inconfort s'entrechoquent, ils montrent également que les institutions ont

du mal à faire face à ces questions. Comme Judith Shulevitz l'avait prédit en 2015, le concept d'espace sûr semble bel et bien s'être répandu au-delà de son utilisation initiale.

## La civilité, et plus encore

Des nuances à la théorie de l'espace sûr pourraient permettre d'éviter ce genre de situations problématiques. La réflexion de Betty Barrett va en ce sens alors qu'elle tire comme conclusion que le concept d'espace sûr est défaillant : « les professeurs ne peuvent pas, éthiquement, garantir aux élèves que la classe ne produira chez eux que des états psychologiques positifs » (2010, p. 10). Cela ne signifie pas pour autant que Barrett ne soit pas en accord avec les objectifs des espaces sûrs. Au contraire, elle soutient que les professeurs ont le « mandat culturel de s'occuper de la nature holistique des élèves en tant qu'êtres intellectuels, émotionnels, sociaux et spirituels » (2010, p. 9). Mais selon elle, les professeurs devraient concentrer leurs efforts sur les règles d'interactions positives lors des cours, ce qu'elle appelle la *civilité de classe* :

Si les professeurs ne sont pas en mesure d'observer, de surveiller ou de faire respecter directement les états intrapersonnels, ils peuvent, en revanche, observer, surveiller et faire respecter les comportements des élèves en classe. Une nouvelle conception de la sécurité en classe permettant de mettre l'accent sur la civilité est un mouvement qui s'éloigne de la préoccupation des constructions psychologiques (invisibles) pour se concentrer sur les constructions comportementales (visibles) dans la gestion de la classe. (2010, p. 10)



Barrett est convaincue que la civilité peut être enseignée aux étudiants. Son approche s'articule autour de règles de respect communément établies : parler respectueusement, écouter et essayer de faire amende honorable en cas de problème. Cela semble déjà être un meilleur point de départ pour des administrateurs aux prises avec des situations comme celles ayant eu cours aux universités d'Ottawa et McGill. Dans les deux cas, les universités essayaient de s'assurer que les étudiants se sentent en sécurité en retirant le contenu du cours : le livre, le professeur, le cours lui-même. Dans un modèle comme celui de Barrett, les administrateurs suggéraient plutôt de nouveaux comportements destinés à soutenir les étudiants heurtés. Il pourrait s'agir d'excuses publiques ou privées, d'une médiation entre les étudiants et le professeur, ou d'une autre mesure d'aide tangible.

L'avenue de la civilité en est une qui mérite que l'on s'y attarde. Comme professeur, je suis toutefois d'avis que nous devons aller un peu plus loin que les règles de civilité de base. Si nous portons notre attention sur la motivation des étudiants, nous constatons qu'elle recouvre non seulement le sentiment de sécurité, mais aussi toute une série d'autres émotions – positives et négatives – qui ont une incidence importante sur l'appréciation d'un cours par les étudiants. Susan A. Ambrose reconnaît qu'une diversité de facteurs influent sur le climat de classe : « En tant que pédagogues, nous cherchons avant tout à encourager les compétences intellectuelles et créatives de nos étudiants, mais nous devons reconnaître que ces derniers ne sont pas seulement des êtres intellectuels, mais aussi des êtres sociaux et émotionnels, et que ces dimensions

## Apprendre implique nécessairement d'adopter une posture critique et de remettre en question non seulement les idées des autres, mais aussi les siennes, ce qui peut parfois créer un certain inconfort.

interagissent dans le climat de la classe pour influencer l'apprentissage et les performances. » (2010, p. 158) Cela reflète, à notre sens, une vision plus large qui nécessite d'aller bien au-delà de la civilité.

Ambrose recense les conditions essentielles à la motivation des étudiants qu'elle décline en trois composantes : la valeur perçue de l'activité d'apprentissage, la confiance de l'étudiant en sa capacité de réussir et l'appartenance à un environnement de classe favorable (2010, p. 80). La motivation est en soi un concept holistique, composée de facteurs distincts qui touchent à presque tous les aspects d'un cours. C'est ce qui ressort de la variété de stratégies favorisant la motivation :

- Fournir des tâches authentiques et réelles ;
- S'assurer de l'alignement des objectifs, des évaluations et des stratégies pédagogiques ;
- Articuler ses attentes ;
- Être juste ;
- Fournir de la flexibilité et du contrôle (Ambrose, 2010, p. 83).

Tout compte fait, la motivation des étudiants sera plus grande si le contenu du cours prend en considération leurs centres d'intérêt, si le professeur prend le temps d'expliquer en amont la pertinence des contenus dans la vie d'un étudiant, et si le cours est conçu de manière à assurer une juste progression des apprentissages, avec des commentaires bienveillants et des rétroactions constructives tout au long de la session – ce qui aide les étudiants à acquérir, progressivement, un sentiment de confiance non seulement en eux, mais aussi envers le lieu d'apprentissage qu'ils fréquentent.

### Vers un climat de classe positif

Une composante essentielle de la motivation des étudiants est un environnement de classe favorable, c'est-à-dire à la fois bienveillant, inclusif et propice aux apprentissages, qui recoupe, à certains égards, l'objectif de la sécurité des étudiants. Ambrose s'intéresse au climat de la classe et le décrit comme « déterminé par une constellation de facteurs en interaction » (2010, p. 170), un peu comme la motivation. Ces facteurs

comprennent le contenu du cours, les interactions entre étudiants et le ton donné par le professeur. Même le ton du plan de cours et ce qu'il met de l'avant comme comportements souhaités pour un environnement de classe favorable semblent avoir une incidence sur le climat du cours. Un plan de cours motivant va modeler les comportements positifs et expliquer les raisons des règles de vie de la classe aux étudiants, alors qu'un plan de cours démotivant va se concentrer sur les conséquences négatives du non-respect des règles, écrites en lettres capitales et en gras (Ambrose, 2010). Ambrose recommande une variété de stratégies pour favoriser un climat positif, notamment celle d'utiliser le plan de cours et le premier jour de classe comme leviers pour établir le climat du cours (2010). En raison de l'important apport d'une bonne première impression, même quelques phrases sur l'inclusion et le soutien offert par un professeur écrites dans le plan de cours et dites à voix haute en classe peuvent avoir une incidence durable sur le climat de classe.

Tout au long de la session, il importe aussi que le professeur s'efforce d'agir comme un modèle positif et inclusif pour la classe, par exemple en écoutant activement, patiemment et sans jugement, et en traitant chaque étudiant de manière non anonyme, en tant qu'individu propre. Pour les étudiants potentiellement marginalisés, l'inclusion joue un rôle crucial dans le climat de la classe. Ambrose fait état d'un certain nombre d'études qui démontrent que la marginalisation fondée sur le genre ou l'orientation sexuelle, par exemple, peut avoir des «répercussions négatives profondes

sur l'apprentissage» (2010, p. 173). Et alors que la majorité des professeurs se considèrent probablement comme inclusifs, l'étude a révélé que la plupart des salles de classe des collèges étaient décrites par les étudiants comme implicitement exclusives (Ambrose, 2010). Les professeurs qui souhaitent être plus inclusifs, du moins «implicitement», peuvent s'efforcer d'adopter un contenu inclusif. Si cela semble plus facilement applicable à certains domaines, comme ceux des arts ou des lettres, Ambrose mentionne qu'il est faux de croire que tous les domaines ne s'y prêtent pas. Un professeur en génie voulant être plus inclusif pourrait, par exemple, valoriser la place des femmes dans les milieux traditionnellement masculins en mettant de l'avant la contribution d'ingénieures féminines.

Les professeurs peuvent également favoriser une classe inclusive en modélisant un langage et des comportements inclusifs. Il peut parfois être ardu de trouver les bons mots, surtout si le professeur essaie de mentionner des groupes marginalisés desquels il ne fait pas partie. Une approche à privilégier alors serait d'exprimer l'inclusion et le respect de manière générale. Ambrose recommande d'ailleurs aux professeurs de ne pas désigner un étudiant en particulier comme membre d'un groupe, par exemple en lui demandant ce qu'il pense des relations raciales ou quel est son pronom préféré (2010, p. 182). Le même principe devrait s'appliquer dans les conversations privées avec les étudiants : il est indispensable de parler à un étudiant en tant qu'individu, et non en tant que «représentant» d'un groupe, marginalisé ou non.

## L'influence des interactions en classe

En tant que professeur de langues, il est évident que mon intérêt pour le domaine de la communication a façonné la manière dont j'envisage les interactions en classe. J'accorde plus d'attention au langage non verbal, par exemple, le mien comme celui des étudiants. La littérature pédagogique ne couvre généralement pas de manière suffisamment détaillée cet aspect des interactions en classe. Notamment, le livre d'Ambrose n'explique pas de façon explicite comment les indices non verbaux (ex. : les expressions faciales, les regards, les gestes du corps, etc.) ou la simple disposition des sièges dans une classe peuvent amener un étudiant à se sentir exclu de son équipe, et encore moins ce que le professeur est censé faire à ce sujet. Ainsi, cette partie de l'article fera état de différentes stratégies, tirées de la littérature en pédagogie, ainsi que d'expérimentations faites au cours de ma pratique-enseignante, pouvant faciliter les interactions positives entre les étudiants d'un groupe et ainsi contribuer à l'avènement d'un climat de classe inclusif et plus favorable à l'apprentissage.

Le climat d'un cours est un concept social, et une salle de classe avec très peu de discussions est une salle remplie «d'étrangers», à tout le moins en début de session. C'est pourquoi il peut s'avérer utile d'intégrer des discussions authentiques dans tous les cours, même les plus chargés en contenu. Il peut s'agir de simples échanges en sous-groupes, auxquels le professeur adjoint des activités qui requièrent une véritable expression

personnelle des étudiants dans le cadre de la tâche, de manière à favoriser une participation plus équivalente lors des interactions. Au tout début de la session, demander explicitement aux étudiants de se présenter dans le cadre d'une activité et de noter les noms de leurs coéquipiers facilite la création de liens sociaux. Chaque individu n'ayant pas la même capacité de mémorisation, il peut être utile de refaire l'exercice d'écriture de noms lors de la deuxième semaine de cours, pour aider les étudiants qui ont perdu cette information et qui ne savent pas comment gérer cette situation embarrassante.

Un problème fréquent en début de session est celui de cette équipe où une personne est assise à l'écart des autres, dans une configuration rendant difficile sa pleine participation. Dans un tel cas de figure, une intervention cordiale du professeur demandant tout simplement au groupe de former un véritable cercle afin que chaque étudiant puisse être inclus dans la conversation, sans pointer qui que ce

soit, s'avère plutôt efficace. En prêtant attention à la disposition des sièges et au langage non verbal des étudiants pendant les échanges en classe, il est assez facile de prendre conscience de signes apparents d'exclusion ou de malaise. Une équipe tirera la plupart du temps un bénéfice durable d'une intervention positive et sans jugement faite par le professeur. Elle apprendra à l'usage à régler elle-même ce genre de situation-problème, et les interactions au sein du groupe deviendront progressivement plus inclusives et conviviales.

Quelques fois en cours de session, surtout si cela est approprié à la tâche à accomplir, un rappel des valeurs de respect et d'inclusion mentionnées au plan de cours peut être fait, ceci en évoquant aussi le devoir d'être inclusif envers tous les coéquipiers d'une équipe. Qui plus est, si l'un des objectifs pédagogiques du cours est que les étudiants développent des relations significatives avec certains de leurs pairs, et non qu'ils rencontrent brièvement de nombreuses personnes, il

peut être pertinent de maintenir les mêmes équipes tout au long de la session, à moins, bien sûr, qu'un étudiant ne demande un changement.

Pendant les discussions entre étudiants, le professeur a tout intérêt à prêter une attention particulière au langage non verbal de ceux-ci lors de ses déplacements dans la classe. Une équipe où tous les étudiants se détournent les uns des autres dès l'activité d'apprentissage terminée est généralement signe de gêne ou de malaise entre les coéquipiers. Le professeur peut alors s'approcher de l'équipe et réaffirmer que l'interaction sociale entre les étudiants est une valeur du cours. Il peut aussi expliquer que le fait d'écouter les autres et de poser davantage de questions est un savoir-être attendu de la part de jeunes adultes et que cela constitue une marque de respect. Mettre l'accent sur l'écoute plutôt que sur la parole peut également aider les étudiants plus timides à s'engager davantage lors des interactions et à se sentir plus à l'aise dans l'environnement de la classe.



**Les professeurs peuvent également favoriser une classe inclusive en modélisant un langage et des comportements inclusifs.**

## Conclusion

Les espaces sûrs sont devenus populaires dans les cercles universitaires puisque leur objectif est manifestement louable : bien sûr que nous voulons que nos étudiants se sentent en sécurité ! Or, la littérature et certains exemples tirés de l'actualité récente ont démontré que le principe de *safe space* a ses limites. En fait, son *modus operandi* de base est peut-être trop simple pour fonctionner parfaitement dans la pratique. Si nous pensons à la salle de classe et à la façon dont nous voulons que nos étudiants s'y sentent, la sécurité ne

suffit pas toujours. Nous voulons que les étudiants soient engagés et sûrs d'eux, qu'ils interagissent non seulement avec respect, mais aussi de manière solidaire et bienveillante. Cela nécessite de porter un regard plus large encore sur le climat de classe et sur les comportements observables à encourager, pour le rendre à la fois inclusif et propice aux apprentissages et aux interactions.

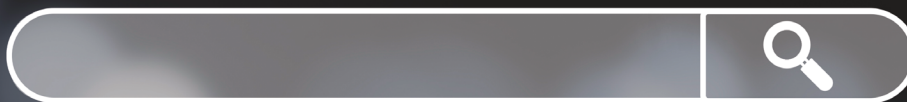
En outre, les étudiants du niveau collégial ne sont pas tous naturellement à l'aise d'avoir des discussions authentiques avec des collègues de classe, ou ne savent tout simplement

pas comment gérer les défis de la communication ou de l'inclusion. Une approche orientée vers la mise en place d'un environnement de classe favorable semble plus réaliste que l'espoir d'en faire un espace sûr, un lieu complètement à l'abri de l'exclusion et de l'oppression. Une classe comme celle décrite dans cet article permet l'acquisition de compétences précieuses pour affronter des situations socialement complexes et pour faire face à la vie en société. Cela nous semble également être un objectif valable. ■

E3UQ.info

## L'archive ouverte du réseau collégial québécois

Tous les documents sur l'enseignement, l'apprentissage et le développement institutionnel des collèges et cégeps du Québec dans un même espace.



Actes de colloques de l'AQPC, articles de *Pédagogie collégiale*, articles de *Correspondance*, essais Performa, rapports PAREA et plus encore !



[cdc.qc.ca](http://cdc.qc.ca)

Aide à la recherche | Service de dépôt | Service de prêt de documents | Services sur mesure

## Références bibliographiques

AMBROSE, S. A. *How Learning Works: Seven Research-Based Principles for Smart Teaching*, San Francisco, Jossey-Bass, 2010.

BARRETT, B. J. «Is "Safety" Dangerous? A Critical Examination of the Classroom as Safe Space», *The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, vol. 1, n° 1, 2010, p. 9-21.

BOOMSTROM, R. B. «"Safe Space": Reflections on an Educational Metaphor», *Journal of Curriculum Studies*, vol. 30, n° 4, 1998, p. 397-408.

HACHEY, I. «Je suis prof», *La Presse*, 20 octobre 2020a [[lapresse.ca/actualites/2020-10-20/je-suis-prof.php](http://lapresse.ca/actualites/2020-10-20/je-suis-prof.php)].

HACHEY, I. «Des nouvelles de Verushka», *La Presse*, 12 décembre 2020b [[lapresse.ca/actualites/2020-12-12/des-nouvelles-de-verushka.php](http://lapresse.ca/actualites/2020-12-12/des-nouvelles-de-verushka.php)].

HACHEY, I. «Les mots tabous, encore», *La Presse*, 29 janvier 2021a [[lapresse.ca/actualites/education/2021-01-29/les-mots-tabous-encore.php](http://lapresse.ca/actualites/education/2021-01-29/les-mots-tabous-encore.php)].

HACHEY, I. «Le clientélisme, c'est ça», *La Presse*, 22 février 2021b [[lapresse.ca/actualites/2021-02-22/le-clientelisme-c-est-ca.php](http://lapresse.ca/actualites/2021-02-22/le-clientelisme-c-est-ca.php)].

HOLLEY, L. C. et S. STEINER. «Safe Space: Student Perspectives on Classroom Environment», *Journal of Social Work Education*, vol. 41, n°1, 2005, p. 49-64.



**Jérôme Loisel** enseigne l'anglais au Cégep de Lévis depuis le milieu des années 2000, tant en formation générale qu'au programme de langues. En plus de l'enseignement, il participe à l'évaluation et à la conception des programmes et est responsable du service de tutorat. Il est actuellement le chercheur principal d'un projet d'Entente Canada-Québec visant à développer du matériel pédagogique pour les services de tutorat en anglais au niveau collégial à travers la province. Il a déjà donné des conférences sur l'apprentissage actif, les grilles d'évaluation critériées et la conception de cours.

[jerome.loisel@cegeplevis.ca](mailto:jerome.loisel@cegeplevis.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](http://cegepadistance.ca/collaboration)

**Encadrez les étudiants**

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

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

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

**Faites carrière au Cégep à distance**

**Personnel cadre, professionnel et de soutien**

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



**Partenaire avec vous**

# Interactions orales en contexte d'apprentissage

Par le Laboratoire de soutien en enseignement des littératies (LabSEL)



Les habiletés relationnelles sont de plus en plus considérées comme primordiales dans les milieux professionnels ainsi que, de manière plus générale, dans le cadre du développement global des individus. Que ce soit dans le contexte de métiers centrés sur des relations d'aide (infirmier, technicien en travail social ou en éducation spécialisée, professeur, psychologue, etc.), sur des relations d'affaires et de service à la clientèle (entrepreneur, technicien de différentes sphères, etc.) ou encore de professions impliquant, tout simplement, la collaboration dans une organisation, les habiletés relationnelles sont, au-delà des savoirs et savoir-faire, au cœur de l'agir-compétent que devront arriver à mobiliser les individus. Aussi peut-on comprendre l'inquiétude d'un superviseur de stage qui observe la tendance d'une étudiante à interagir avec familiarité dans un contexte exigeant une distance professionnelle ; ou le malaise d'une professeure de politique qui, dans un débat, voit un de ses

étudiants interrompre continuellement les autres participants ; ou encore le découragement d'un professeur de soins infirmiers qui observe, lors d'une simulation d'intervention, le manque d'intérêt de l'étudiant pour les craintes que formule celui qui joue le rôle de patient. Si les habiletés relationnelles sont au cœur de l'agir-compétent, il semble raisonnable de croire qu'il faudrait, en contexte d'enseignement collégial, enseigner et évaluer celles-ci... mais comment ?

Cet article<sup>1</sup> aborde la question de l'enseignement et de l'évaluation des habiletés relationnelles à travers les situations d'interactions orales. Il propose un sommaire de réflexions qui s'accompagne d'éléments d'analyse, d'outils et de ressources susceptibles d'aider les professeurs souhaitant soutenir le développement des compétences relationnelles de leurs étudiants.

---

<sup>1</sup> Ce texte a pu être développé à la suite de coformations organisées par le LabSEL. Voir l'encadré final pour une explication plus détaillée de ce qu'est le LabSEL et du principe de ses coformations. Les références ayant permis de mettre sur pied ces coformations y sont également rendues disponibles.

## Envisager la communication orale en tant qu'acte de parole

La notion de compétence orale est bien connue en milieu scolaire. Cependant, on tend souvent à l'associer à des prises de paroles unidirectionnelles – comme les exposés oraux. Bien que l'on soit capable de fournir, dans ce cadre, quelques balises (tonalité, posture, force de la voix, articulation, rythme), on observe que certains étudiants sont, tout simplement, plus doués que d'autres, un peu comme s'ils avaient un « sens du spectacle » qui leur permet, tout naturellement, de gagner davantage leur auditoire par leur langage non verbal et leur capacité à s'adapter à lui. (Cormier et Langlois, 2020). Ces petits « plus » qui font les bons orateurs sont parfois si intangibles, si difficiles à cerner que cela peut entraîner l'impression que les compétences orales relèvent davantage de l'inné que de compétences que l'on peut acquérir par la formation. D'ailleurs, on lie souvent la compétence orale à des traits de personnalité qui paraissent immuables, comme la timidité et le fait d'être ou non loquace, ce qui renforce cette idée qu'il est difficile de former les individus aux compétences orales. Or, plusieurs d'entre eux pourront fort bien mener leur vie et travailler sans avoir à prendre la parole de manière formelle devant un grand groupe, à l'image des exposés oraux traditionnels. Ainsi, bien des professeurs en prennent leur parti et tentent de faire de leur mieux pour enseigner quelques bases tout en acceptant l'idée qu'il y ait une certaine limite au développement de cette compétence.

Toutefois, lorsque l'on appréhende la compétence orale hors du contexte

scolaire, soit dans le quotidien ou en contexte authentique de travail, on en vient rapidement à reconnaître que celle-ci est constamment mobilisée, non en tant que prise de parole formelle, mais plutôt en tant que prise de parole relationnelle. Dès lors, il devient pertinent d'envisager la communication orale en tant qu'acte de parole<sup>2</sup> situé. Les actes de parole font partie du quotidien de chacun. Ils prennent une multitude de formes : « [s]e présenter, remercier, saluer, faire part de sa satisfaction ou de son insatisfaction, exprimer son désaccord, rectifier un propos, donner un ordre, mettre en garde, interrompre et vérifier sa compréhension auprès d'un interlocuteur » (Dumais, 2017, p. 14). Ce ne sont là que quelques exemples des nombreux contextes où la parole permet d'interagir et « d'être » dans le monde. Toute la compétence orale s'ancre dans la capacité à réguler et à mettre en œuvre ces actes de parole : « être compétent en communication orale, c'est [...] savoir poser une question, entrer adéquatement en contact avec un professeur ou un collègue, présenter les résultats d'un travail à un groupe de pairs, participer à un débat, mener un entretien, justifier son propos, expliquer un raisonnement » (Dumais, 2017, p. 13). On voit qu'il y a là plus que la capacité à réaliser un exposé oral en contexte scolaire et plus qu'une prosodie<sup>3</sup> agréable et une voix envoûtante... mais, à partir de là, comment développe-t-on cette compétence à interagir oralement ?

## Les activités orales : spontanéité et interactions

Les actes de paroles gagnent à être envisagés selon deux axes : leur degré de spontanéité et leur degré d'interaction.

Le **degré de spontanéité** d'un acte de parole impliquera des attentes concordantes quant à la qualité du contenu et de la forme que prendra celui-ci. On n'entretient pas les mêmes exigences face à l'exposé d'une communication scientifique que face à une réponse donnée à la suite d'une question impromptue posée par un étudiant dans le cadre d'une discussion ayant des visées pédagogiques (et pour laquelle le professeur n'est pas d'emblée certain de la réponse). Plus la situation de communication orale est préparée, plus on peut s'attendre à une qualité quant à la teneur de ce qui est dit (contenu). Plus on est dans la spontanéité, plus la qualité de la compétence orale reposera sur la capacité de l'individu à proposer une prise de parole adaptée à la situation de communication (objectifs, normes, contexte, enjeux, etc.) de manière adéquate. La communication scientifique devra être riche en informations justes et pertinentes ; la réponse du professeur, puisque la visée de la discussion est pédagogique, devra proposer des prises à l'apprentissage, notamment à travers des demandes de clarification, une formulation d'hypothèses, une explicitation du raisonnement qui

<sup>2</sup> Toute forme d'expression verbale mise en œuvre par un individu dans son interaction avec l'environnement.

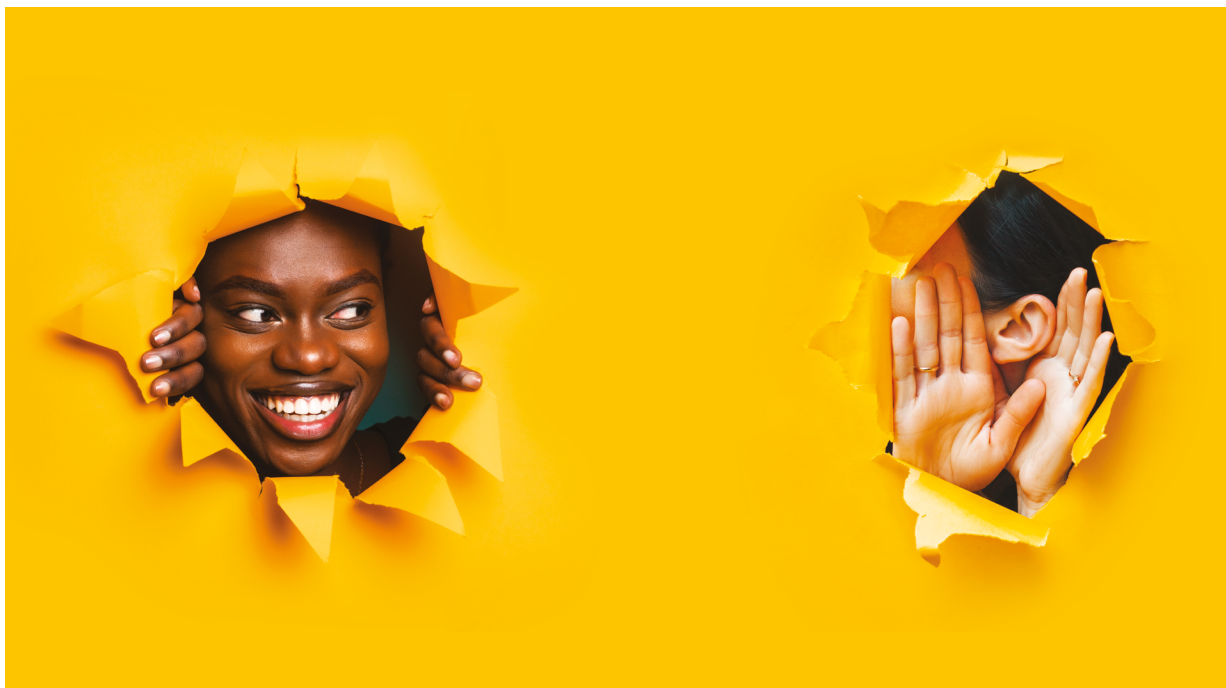
<sup>3</sup> Intonation montante ou descendante, débit, pause, accentuation, rythme, etc.

l'amène à proposer des éléments de réponses – ou des manques qui l'en empêchent. Le même professeur, face à une situation imprévue compromettant la gestion de sa classe, devra analyser ses options de réaction selon la dynamique du groupe, sa relation avec celui-ci, la connaissance de ses propres forces et limites ainsi que des contraintes contextuelles (temps, historique avec ce groupe, etc.), afin de réagir de la manière la plus adéquate possible : prise de contrôle autoritaire de la situation, trait d'humour, reprise dans le calme du cours pour forcer le retour à la matière, etc. Autrement dit, il est cohérent d'attendre d'un acte de parole préparé une qualité de contenu, alors que la qualité de la communication orale en situation spontanée dépend plutôt de la capacité d'un individu à appréhender une situation de communication (objectifs, normes, contexte, enjeux, possibilités, contraintes, etc.) et à agir avec jugement dans celle-ci.

Le deuxième axe à considérer est le **degré d'interaction** qu'implique la situation de communication. Dans l'absolu, presque toutes les situations de communication impliquent une forme d'interaction. Par exemple, les bons conférenciers sont sensibles aux interactions non verbales qui surviennent entre eux et leur public et s'adapteront en fonction de celles-ci. Toutefois, il n'en demeure pas moins que certaines situations de communication sont plus ou moins bidirectionnelles selon qu'elles impliquent ou non des échanges. Une conférence faite par un expert, par exemple, implique moins d'échanges qu'une discussion que mènera un technicien en éducation spécialisée avec un individu auprès de qui il interviendra. On attendra du conférencier une certaine prestation : un rythme et une modulation de la voix adéquats, une gestuelle et une intonation captivantes... Dans le second cas, c'est sur la qualité de

l'écoute et des actes d'interaction du technicien que reposera la réussite de la situation de communication.

Ces deux axes peuvent être représentés par la **figure 1**. On pourrait arguer que l'interaction implique bien souvent une certaine dose de spontanéité ; néanmoins, il existe des situations de communication où l'on peut avoir des attentes quant à la richesse des propos des acteurs bien qu'elles impliquent des interactions. C'est le cas des débats ou des tables rondes pour lesquelles les étudiants ont eu l'occasion de se préparer, ou même d'une simulation d'entrevue faite avec un étudiant dans le cadre d'une épreuve synthèse. C'est également le cas de bien des situations professionnelles, puisque même si toute nouvelle situation a ses particularités, une personne compétente maîtrisera dans une certaine mesure une panoplie de savoirs sur des situations types qui surviennent dans le quotidien de sa profession. Il existe,



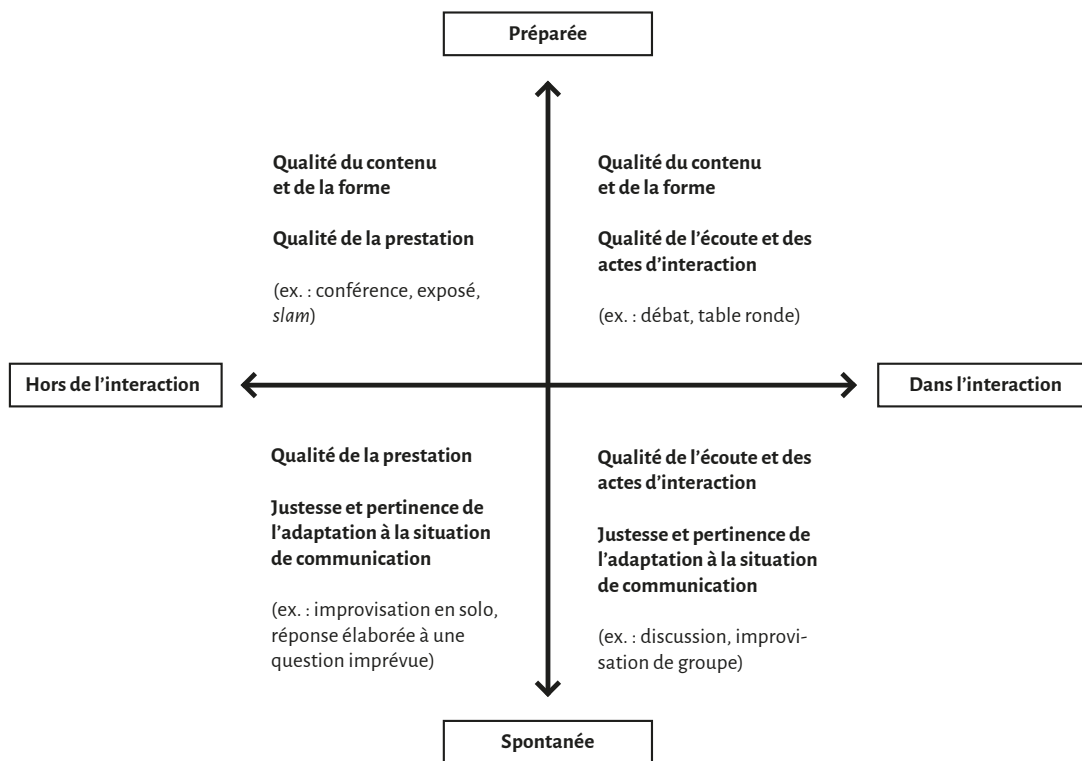
cela dit, des situations n'impliquant que peu d'interactions qui peuvent être spontanées – par exemple, lorsqu'une personne nous demande de développer notre opinion sur une question dans le contexte d'une discussion faite

dans un cadre informel. Évidemment, tout dépend de la manière dont on segmente dans le temps la situation de communication. Comme tout cadre théorique, celui que nous proposons doit être davantage vu comme un

outil de compréhension d'une réalité complexe plutôt que comme une exposition absolue d'une réalité pouvant être « mise dans des cases ».

Figure 1

## Critères de qualité recherchés selon les types de communication orale



Dans une perspective pédagogique, le professeur gagne à considérer les divers critères de qualité qui sont en droit d'être attendus selon la nature d'une situation de communication

orale. Cela est le point de départ pour réfléchir aux éléments qu'il serait pertinent d'enseigner aux étudiants afin d'améliorer leurs prises sur ces situations de communication.

Le **tableau 1** dresse un aperçu des éléments pertinents liés à chacun des critères de qualité exposés.

Tableau 1

## Attentes cohérentes aux situations orales et éléments pertinents à enseigner en contexte d'apprentissage

Types de situation	Attentes cohérentes	Éléments pertinents
<b>Préparée</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Contenu et forme pertinents, justes et riches. L'orateur maîtrise les concepts et les idées et, dans certains cas, la forme particulière du discours et des médias de soutien attendus.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Excellente maîtrise du contenu présenté et/ou expérience liée à celui-ci</li> <li>Selon la situation, capacité à intégrer des qualités propres au discours attendu (esthétiques, argumentatives, etc.) (ex. : <i>slam</i>, débat)</li> <li>Selon la situation, compréhension des limites de l'oralité et utilisation adéquate d'autres médias pour compenser ces limites. (ex. : exposé soutenu par un support visuel)</li> </ul>
<b>Spontanée</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Justesse et pertinence de l'adaptation à la situation de communication. La teneur ou forme de la prise de parole de l'orateur est cohérente avec les objectifs et enjeux de la situation de communication. L'orateur est capable, ultérieurement, de justifier le choix du contenu ou de la forme de ses actes de parole par l'explicitation de sa logique d'action dans ce cadre.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Connaissance des paramètres structurant une situation de communication : objectifs de la situation et des acteurs (pas toujours les mêmes), normes, enjeux, dynamiques relationnelles, possibilités et contraintes de la situation, forces et limites personnelles des acteurs de celle-ci, etc.</li> </ul>
<b>Hors de l'interaction</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Qualité de la prestation. L'orateur maîtrise le moyen d'expression oral en exploitant les forces particulières à celui-ci et parvient à mettre en valeur à la fois son discours (articulation, modulation de la voix, clarté, gestuelle appuyant la compréhension du propos) et sa personne (langage non verbal communiquant une <i>impression</i> de maîtrise de la situation et d'interaction avec le public).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Compréhension des forces et limites de l'oralité : propos ne laissant pas de traces et, donc, impliquant un ancrage dans le contexte et la réalité pour soutenir la compréhension simultanée des auditeurs à l'énonciation (ex. : les détails ou l'abstraction sont souvent moins bien servis par l'oralité que des exemples concrets ou des récits imagés)</li> <li>Maîtrise des outils « physiques » de la communication orale (modulation de la voix, articulation, gestuelle adaptée)</li> <li>Compréhension des savoir-faire permettant de donner au public une <i>impression</i> de maîtrise et d'interaction : choix d'un niveau de langage adapté au public cible, regard, occupation de l'espace, etc.</li> </ul>
<b>Dans l'interaction</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Qualité de l'écoute et des actes d'interaction. Dans les moments où il est en situation d'écoute, l'orateur montre des signes de disponibilité à la situation de communication et à l'autre. Les actes d'interaction observables indiquent une prise en compte des propos des autres interlocuteurs, mais aussi une considération pour les enjeux relationnels qu'implique la situation de communication.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Connaissance explicite d'actes d'interaction et réflexion sur les contextes où ils sont pertinents</li> <li>Appréhension des normes d'interaction (registre, nombre, forme et teneur des actes d'interaction) selon le type de relation (ex. : amicale, professionnelle), les dynamiques de pouvoir (ex. : relation d'égalité ou d'autorité) et le contexte de l'interaction (ex. : collaboration, soutien)</li> </ul>

Les propositions de ce tableau fournissent non seulement des outils de réflexion susceptibles de faciliter l'explicitation des attentes et leur évaluation, mais aussi des pistes sur ce que le professeur devrait envisager d'enseigner à ses étudiants ainsi que ce sur quoi il pourrait être pertinent de faire réfléchir ceux-ci.

### Comment le moyen d'expression façonne la langue

Il peut être judicieux de mettre les spécificités de l'oral en parallèle avec celles de la langue écrite. Pour Dumais et Ostiguy (2019), le moyen d'expression qu'est la langue orale modifie certaines caractéristiques de la langue dont

il faut tenir compte lorsque vient le temps d'évaluer la communication orale, surtout dans des situations de communication spontanée ou impliquant des interactions.

Tableau 2

### Différences distinctives propres à l'oral ou à l'écrit

Éléments distinctifs	Communication orale spontanée ou interactive	Écrit
Éléments du discours	Énoncé	Phrase
Autocorrection	En direct : le discours se construit, se modifie et s'ajuste pendant qu'il se fait.	Avant la lecture
Fluidité discursive	Des pauses, des hésitations marquent la construction simultanée de la pensée et du discours (disfluença).	Absence de disfluença
Inférences	Les inférences sont repérables par une certaine capacité à cerner, dans le contexte de l'oralité, les liens et paramètres de la situation (capacité d'observation et d'écoute).	Les inférences sont repérables par une certaine maîtrise de la syntaxe et de la structure du texte.
Relations logiques	Les énoncés sont juxtaposés sans que les liens soient explicités (parataxes).	Les marqueurs de relation sont explicites.
Répartition du sens/ message	Le message est porté par la parole, le contexte, le langage corporel et la prosodie.	Le message est concentré dans le texte.

Ainsi, quand une étudiante en Techniques d'éducation à l'enfance doit commenter oralement un cas présenté par sa professeure et expliquer la manière dont elle comprend les enjeux de cette situation et la manière dont elle agirait dans celle-ci, on s'attend à ce qu'elle construise ses idées à mesure qu'elle les verbalise et que cela se remarque dans les pauses, les reformulations, voire des rectifications.

De même, dans le cadre d'un débat organisé dans un cours de philosophie, il est normal que les étudiants marquent les relations logiques entre leurs arguments par des enchaînements, des intonations et une gestuelle qui permettront de suivre leur raisonnement ; toutefois, le professeur ne devra pas s'étonner, dans le cadre de la rédaction qui suivra, si l'argumentation écrite ne rend pas justice à la qualité des débats ayant eu lieu par manque ou utilisation malhabile de marqueurs de relation explicites, l'oralité n'exploitant que très peu ceux-ci.

Ces différences doivent amener les professeurs à relativiser le potentiel de certaines activités d'enseignement ainsi qu'à prendre en compte les limites instaurées par chaque moyen d'expression ; par exemple, tenter de préparer les apprenants à l'analyse d'une vignette contextuelle écrite par une activité d'apprentissage authentique où chacun doit interagir oralement avec un patient ne permettra pas d'exercer la capacité d'inférence nécessaire à l'évaluation écrite à venir, celle-ci ne reposant pas sur les mêmes compétences selon qu'une situation est orale ou écrite.

## Enrichir la compétence orale

Comment, en tant que professeurs, soutenir les étudiants dans le développement de leurs compétences orales ?

### Se pourvoir d'outils conceptuels : le genre textuel pour aborder le genre oral

La notion de genre textuel, ou oral, permet d'appréhender les différents éléments qui structurent une situation de communication. Chartrand, Émery-Bruneau et Sénéchal (2015) présentent très bien les éléments à considérer pour analyser adéquatement le contexte de communication et identifier les éléments pertinents à celle-ci<sup>4</sup>, et ce, tant à l'oral qu'à l'écrit. Voici un aperçu de ces caractéristiques susceptibles d'être pertinentes en contexte d'oralité :

- **Le contexte de la communication :** l'intention ou le but de communication, le contexte social de production et de réception, l'identité de l'énonciateur et du destinataire, le monde représenté (concret ou abstrait, réel ou fictif), les thèmes traités ;
- **Les caractéristiques discursives, sémantiques et grammaticales :** la structure et la nature du discours (descriptive, explicative, argumentative, narrative, etc.), ses marques de subjectivité, le type de vocabulaire et de temps verbaux, etc. ;
- **Les caractéristiques graphiques ou visuelles :** le support visuel, la mise en scène, etc. ;
- **Les caractéristiques orales :** le débit, le ton, le volume de la voix, le langage non verbal, l'accompagnement sonore, etc.

Ces éléments théoriques seront d'une valeur relative selon le contexte. Par exemple, il pourra être très important, dans certains programmes de formation, d'amener les étudiants à se familiariser avec les caractéristiques liées à d'éventuels contextes de communication spontanée typiques de leur future profession, puisque cela leur fournira des outils qui leur permettront d'identifier rapidement les paramètres de ces situations lorsqu'elles se posent à eux et de s'y adapter. En revanche, l'explicitation des caractéristiques discursives, sémantiques ou grammaticales sera très utile à des étudiants débutants qui ignorent les normes à respecter dans une situation de communication donnée ou qui ont une maîtrise de la langue à développer<sup>5</sup>.

<sup>4</sup> Voir à ce sujet Lanctôt, S. « Aider les étudiants à mieux lire et écrire dans notre discipline en s'appropriant le concept de genre textuel. », *Pédagogie collégiale*, vol. 33, n° 3, printemps 2020, p. 24-30.

<sup>5</sup> Le lectorat intéressé par un exemple d'exploitation du genre textuel en contexte d'interaction orale peut consulter la présentation de Lucie Libersan *Donnez au suivant : Améliorer ses capacités d'expression orale en s'impliquant dans la communauté* [absel.cgodin.qc.ca/wp-content/uploads/2019/06/Libersan\_Acfas.pptx].

### **Se pourvoir d'outils pédagogiques : activités d'apprentissage impliquant des interactions orales**

Certaines activités permettent de centrer les apprentissages sur l'expression orale dans des contextes d'interaction.

Le **débat** «est une pratique d'oral public dans laquelle les participants tentent de convaincre un auditoire actif» (Lafontaine, 2004, p. 68). Son objectif peut être «d'atteindre un consensus ou [...] la manifestation d'un désaccord irréductible entre des adversaires. Généralement, il précède et prépare une prise de décision» (*ibid.*). Si le débat peut être utilisé pour travailler l'argumentation, il peut aussi l'être dans une perspective de compréhension de l'autre, d'une époque<sup>6</sup>, d'enjeux problématiques, etc.

La **table ronde** est une «réunion caractérisée par le principe d'égalité entre les participants convoqués pour discuter d'un sujet précis» (Legendre, 1993, s.p.). Elle implique une discussion, préparée ou non, dans un groupe sans auditoire ; la forme des échanges (argumentaire, descriptif, etc.) n'est pas définie et appelle à une hétérogénéité de discours.

Le **séminaire** se définit comme une «rencontre d'un petit groupe d'étudiants [préparés] qui explorent collectivement un sujet donné sous la direction d'un professeur qui joue le rôle d'expert et d'animateur» (Tournier, 1978, s.p.). La discussion se fait sans auditoire et «l'égalité» n'est pas totale par la présence du professeur.

Enfin, le **panel** est constitué d'individus considérés comme représentatifs

d'une situation ou d'un ensemble de champs d'expertise pertinents quant à un sujet donné ; les panélistes ont un statut d'experts, que ce soit en raison de leurs connaissances, de leurs compétences ou de leur vécu. Un sujet de discussion posé avant la rencontre est proposé aux panélistes qui devront présenter et justifier leur point de vue devant un auditoire. Comme le processus de discussion se situe essentiellement entre les panélistes, l'auditoire se trouve devant un exposé et ne peut intervenir qu'à des moments précis (période des questions) et d'une seule manière (poser une question au panel<sup>7</sup>). Le panel poursuit une visée informative, mais cherche aussi –par le caractère imprévisible des échanges, le haut niveau d'expertise des panélistes et la diversité qu'ils représentent – une certaine forme de stimulation intellectuelle.

### **Se pourvoir d'outils d'enseignement : techniques et méthodes**

Quelles activités d'enseignement peut-on mettre en place en classe pour soutenir les étudiants dans le développement de leurs compétences orales ? Quelques exemples :

- Mettre en évidence des dimensions à prioriser selon le cadre visé (voir **figure 1** et **tableau 1**) ;
- Déterminer les caractéristiques du genre oral visé en s'inspirant du modèle du genre textuel (voir section « Se pourvoir d'outils conceptuels : le genre textuel pour aborder le genre oral ») ;
- Réaliser une modélisation à l'aide d'un enregistrement d'une performance orale ;

- Écouter plusieurs exemples d'un même genre oral afin d'aider les étudiants à en identifier les caractéristiques spécifiques ;
- Faire pratiquer les étudiants et les amener à évaluer leurs compétences orales (autoévaluation, évaluation entre pairs) ;
- Leur faire prendre des notes à partir d'une grille d'observation déterminée selon les caractéristiques du genre oral ou des indicateurs d'actes d'interaction lors de l'écoute d'un enregistrement.

<sup>6</sup> Le lectorat intéressé par un exemple de débat dans la perspective de compréhension d'une époque historique peut lire le texte de Stéphanie Didier « Le débat en classe : pourquoi et comment peut-on le faire ? » [[www.jqsi.qc.ca/?Le-debat-en-classe-pourquoi-et-comment-peut-on-le-faire](http://www.jqsi.qc.ca/?Le-debat-en-classe-pourquoi-et-comment-peut-on-le-faire)].

<sup>7</sup> Bien qu'il soit envisageable d'ouvrir davantage la discussion entre l'auditoire et le panel.

**Se pourvoir d'outils d'enseignement : enseigner des indicateurs d'actes d'interaction**

Il ne faut pas perdre de vue qu'une discussion est un acte spontané où la réflexivité de l'individu n'est pas toujours capable, en temps réel, d'opérer de manière efficace. Donner un temps d'analyse afin de réguler, même ultérieurement, de telles erreurs de parcours, c'est offrir aux apprenants l'occasion d'apprendre de leurs erreurs et de leur donner des pistes de solution. Plus précisément, on peut les orienter en leur suggérant, selon la tâche à réaliser, des « actes d'interaction » précis (nous fournissons une liste ci-bas).

Un acte peut être de ne « pas agir », pour ne pas gêner, ou pour laisser

la place aux autres. Plusieurs actes peuvent se produire simultanément : en prenant la parole, on peut reformuler les propos d'un tiers, synthétiser, laisser paraître une approbation (ou une désapprobation) implicite. Certains actes sont souhaitables ou non selon l'objectif poursuivi. L'approbation de tout ce que disent les autres n'est pas forcément pertinente, mais quand l'objectif est d'arriver à une prise de décision commune et collaborative, les jugements, critiques ou attaques seront contreproductifs.

Un professeur qui souhaite travailler les situations d'interaction orales avec ses étudiants aurait avantage à leur demander d'enregistrer leurs échanges afin que ceux-ci les visionnent après coup, en s'accompagnant d'une grille

d'autoévaluation établie en fonction d'indicateurs précis, et portent un regard critique rétrospectif sur leur qualité d'écoute et d'interactions. Quelques essais de ce type, avec éventuellement les rétroactions des pairs, bonifieront les compétences orales tout en contribuant à améliorer la qualité des échanges entre les étudiants.

Tableau 3

**Actes d'interaction en situation de communication orale**

---

**Verbaux :** prendre la parole ; approuver ; désapprouver ; émettre un jugement ; critiquer, attaquer ; couper la parole ; poser des questions ; reformuler (ses propos et ceux des autres) ; émettre un doute, une hésitation, une réserve ; définir ; formuler des hypothèses ; se corriger ; se rétracter ; signifier que l'on a changé d'idée ou d'opinion ; donner des raisons ; réfléchir (à voix haute) ; comparer, évaluer ou faire une synthèse des opinions et arguments ; identifier les conséquences et les implications ; contextualiser ; faire des liens ; utiliser des exemples et contrexemples avec soi ou les autres, faire des analogies ; aider ; complimenter, féliciter, encourager ; utiliser des formules d'adhésion ou de renforcement (« n'est-ce pas ? »).

---

**Paraverbaux :** ralentir ou accélérer son débit ; hausser ou baisser le ton de la voix ; théâtraliser son expression ; prendre un ton humoristique, ironique, interrogatif ; poser une question rhétorique.

---

**Non verbaux :** garder le silence ; écouter ; noter ; regarder la personne qui parle ou le groupe ; réagir par l'expression faciale ou le langage corporel ; se garder de réagir physiquement ; croiser les bras ; se lever et marcher ; se promener dans le groupe ; aller au tableau.

---

Source : Inspiré de Debbs (2019) et Dumais (2017, p. 14)



Les actes d'interaction ne se limitent pas à la liste fournie ici, mais celle-ci peut donner des pistes et, lors de l'analyse rétrospective des interactions, orienter les réflexions des étudiants durant leurs échanges.

Tous les membres de la communauté étudiante ne percevront certainement pas les actes d'interaction de la même façon : un étudiant pourrait avoir l'impression de faire une analogie, tandis qu'un autre percevra une critique à son endroit. Un étudiant en Soins infirmiers pourrait croire qu'il montre du respect en évitant le regard d'un patient pendant que celui-ci s'exprime, alors que ce dernier pourra y voir une attitude de désintérêt.

N'oublions pas que les étudiants n'ont généralement pas été ou ont été peu évalués dans un contexte de communication orale de l'ordre de la discussion. Conséquemment, les étudiants doivent se préparer à accepter,

en confiance et avec disponibilité, les commentaires des intervenants, qu'ils soient positifs ou négatifs, qu'il soit question d'une méprise sur le sens ou d'une précision, etc. La mise en commun de ces perceptions favorisera une compréhension mutuelle. Nommer un acte d'interaction, c'est l'identifier, en prendre conscience et, éventuellement, le modifier. Donner aux étudiants les outils et l'occasion de s'autoobserver en contexte de discussion, c'est attirer leur attention sur leurs comportements dans ce contexte. Ce n'est que de cette façon qu'une éventuelle amélioration est possible.

### Évaluer les compétences orales : comment faire<sup>8</sup> ?

Si l'on reconnaît l'importance des compétences orales dans la réussite de nombreuses activités, leur évaluation doit s'aligner sur l'enseignement qui en a été fait.

Sans enseignement explicite, il conviendrait de limiter les attentes, par exemple en prenant en compte les caractéristiques distinctives de l'oralité (voir le **tableau 2**). Il serait aussi plus à propos de limiter l'évaluation orale des étudiants à des exercices formatifs basés sur « une réflexion critique de leur prise de parole » (Dumais, 2017, p. 17).

Si les compétences orales ont été présentées, le professeur peut avoir des attentes plus élevées, proportionnelles au nombre d'occasions de mise en œuvre données aux apprenants.

<sup>8</sup> Mentionnons ici le travail fait sur la compétence en communication orale au Cégep de Victoriaville et présenté au Carrefour de la réussite à l'automne 2021 [www.cegepvictoria.ca/grand-public/competence-en-communication-orale].



En clarifiant les attentes, le professeur peut utiliser une grille d'observation précise et « inclure les étudiants dans le processus d'évaluation en leur demandant d'évaluer leurs pairs de façon formative [à l'aide d'une] grille d'observation des faits observables ou audibles en lien avec les éléments enseignés, et ce, pour la prise de parole de chacun des étudiants du groupe » (Dumais, 2017, p. 17). L'objectif de cette grille est de décrire, le plus précisément possible, ce qui est vu et entendu afin de soumettre ces observations à une évaluation *a posteriori*. En petits groupes (sans la personne évaluée), les étudiants peuvent partager leurs observations et faire une synthèse des points les plus importants – ceux positifs et sujets à amélioration – avant de partager celle-ci avec le locuteur. Cela permet des échanges plus authentiques tout en ménageant l'individu évalué.

Lentz (2009, p. 4) propose plusieurs indicateurs larges pouvant orienter la

réflexion et les actions des professeurs. En voici certains :

- L'étudiant **intervient avec à-propos** : il comprend les enjeux de la situation de communication et les propos tenus, intervient aux moments opportuns pour faire avancer les discussions ;
- L'étudiant **fait preuve d'engagement personnel** : il partage ses connaissances, ses opinions ou son point de vue et apporte des idées nouvelles ;
- L'étudiant **démontre sa capacité à coopérer** : il accepte des compromis, interagit avec souplesse, respecte les rôles des membres de son équipe, a recours à des gestes qui maintiennent la communication.

On pourra ensuite utiliser des traits du genre textuel et des actes d'interaction proposés dans cet article comme indicateurs ciblés pour préciser ce qui est adéquat et ce qui est à améliorer dans les prestations.

Enfin, il demeure plus prudent, voire plus efficace, selon la dynamique du groupe ou la personnalité des étudiants, de faire faire aux étudiants un travail réflexif sur leur propre prise de parole ; en effet, « si la prise de parole de l'étudiant a pu être filmée ou enregistrée, ce dernier pourra la visionner ou l'écouter autant de fois qu'il le souhaite » (Dumais, 2017, p. 18).

## Conclusion

Considérant que la parole est un outil fondamental pour soutenir l'apprentissage, la coopération et l'insertion de l'apprenant dans son milieu éducatif comme en milieu de travail, il nous semble important de nous préoccuper de son enseignement au même titre que celui de la lecture et de l'écriture. Nous espérons, en ce sens, que cet article aura pu fournir des pistes de réflexion et d'action pour favoriser le développement des compétences orales des étudiants du collégial. ─

## Références bibliographiques

CHARTRAND, S.-G., J. ÉMERY-BRUNEAU et K. SÉNÉCHAL. *Caractéristiques de 50 genres pour développer les compétences langagières en français*, Québec, Didactica, 2015 [www.enseignementdu-francais.fse.ulaval.ca].

CORMIER, C. et S. LANGLOIS. *Développement et évaluation de l'habileté en communication scientifique orale des étudiants préuniversitaires en Sciences de la nature*, rapport de recherche PAREA, Cégep André-Laurendeau et Cégep Marie-Victorin, Montréal, 2020.

DEBBS, M.-E. *La pratique de la philosophie en communauté de recherche (comportements, actions durant la prise de parole)*, document non publié distribué lors de l'atelier «La communauté de recherche philosophique, une application possible» présenté par DEBBS, M.-E., 39<sup>e</sup> colloque de l'AQPC, le 6 juin 2019.

DUMAIS, C. «Communiquer oralement : une compétence à développer au collégial», *Pédagogie collégiale*, vol. 31, n° 1, automne 2017, p. 13-19.

DUMAIS, C. et L. OSTIGUY. «Développer la compétence à communiquer oralement au collégial : les caractéristiques de la langue parlée», *Correspondance*, vol. 25, n° 1, 2019.

LAFONTAINE, L. «L'enseignement du débat en cinquième secondaire», *Québec français*, vol. 133, 2004, p. 67-70.

LEGENDRE, R. *Dictionnaire actuel de l'éducation* (2<sup>e</sup> éd.), Montréal, Guérin, 1993.

LENTZ, F. «L'oral, pour se dire : remarques sur la communication orale dans les apprentissages en français en milieu francophone minoritaire», *Cahiers franco-canadiens de l'Ouest*, vol. 21, n° 1-2, 2009, p. 211-227.

LIBERSAN, L. *Donnez au suivant : Améliorer ses capacités d'expression orale en s'impliquant dans la communauté*, communication présentée lors du 8<sup>e</sup> Congrès de l'Acfas, Gatineau, 29 mai 2019. Document téléchargeable [labsel.cgodin.qc.ca/wp-content/uploads/2019/06/Libersan\_Acfas.pptx].

TOURNIER, M. *Typologies des formules pédagogiques*. Québec, Griffon d'Argile, 1978.

## Collectif du LabSEL

LABsel

laboratoire de soutien en  
enseignement des littératies

Le Laboratoire de soutien en enseignement des littératies (LabSEL), un centre d'expertise mis en place au Cégep Gerald-Godin en mai 2018 afin de soutenir les acteurs du réseau collégial dans leurs initiatives en lien avec le développement des compétences en littératie des étudiants, tient, depuis le mois de septembre 2019, des séances de coformation sur divers sujets liés à la littératie au collégial. Au début de chaque session, des thèmes sont choisis par les membres du LabSEL (écriture réflexive, compétences orales, littératie multimodale, etc.). Chaque membre doit ensuite soumettre aux personnes participantes un texte en rapport avec le thème choisi. La coformation suit le modèle des cercles de lecture et est ouverte à toute personne souhaitant participer, en présence ou virtuellement. Pour plus d'information, nous invitons les personnes intéressées à contacter le LabSEL ou à consulter son site Internet : [labsel.cgodin.qc.ca].

### Références des textes abordés et étudiés dans le cadre des coformations du LabSEL :

ALFIERI, O. *Créer une veille pédagogique collaborative et développer des communautés de penseurs* (extraits), 1<sup>er</sup> avril 2017.

BÉLANGER, M.-E. «Pour une intégration efficace de l'oral dans l'enseignement du français aux élèves allophones», *Correspondance*, vol. 22, n° 7, 2017.

CHABANNE, J.-C. et D. BUCHETON. «Introduction», dans CHABANNE, J.-C. (dir.). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire : L'écrit et l'oral réflexifs*, Paris, Presses universitaires de France, 2002, p. 1-23.

CHABOT, H. *Résumé de l'atelier «La communauté de recherche philosophique, une application possible»* présenté par DEBBS, M.-E., 39<sup>e</sup> colloque de l'AQPC tenu à Trois-Rivières, 6 juin 2019. Document non publié.

DITTMANN, J.-A. et F. DULAC. «Faire discuter les étudiants entre eux de façon créative et rationnelle, c'est possible!», dans *Une culture d'innovation pédagogique*, Actes du 27<sup>e</sup> colloque de l'AQPC tenu à Boucherville, 6, 7 et 8 juin 2007, p. 189-193.

DOLZ, J. et B. SCHNEUWLY. *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*, Paris, ESF éditeur, 1998.

DUMAIS, C. et collab. «Savoir justifier pour discuter», *Québec français*, n° 174, 2015, p. 95-97.

DUMAIS, C. et R. NOLIN. «Travailler les registres de langue et les anglicismes à l'oral», *Québec français*, n° 158, 2010, p. 75-77.

LAFONTAINE, L. et M. HÉBERT. «Quelques effets de l'enseignement de l'oral en situation de cercles de lecture», *Québec français*, n° 174, 2015, p. 19-20.

## Du côté de la recherche

Grâce au Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA), le ministère de l'Enseignement supérieur (MES) permet chaque année à des professeurs et à des professionnels du collégial de mener des recherches en vue d'améliorer

l'enseignement et l'apprentissage ou de mieux comprendre certains phénomènes auxquels ils sont confrontés en matière de pédagogie.

*Pédagogie collégiale* présente un résumé des rapports PAREA rendus publics

en 2020-2021<sup>1</sup>. Nous espérons que cet aperçu de leur contenu vous donnera envie de consulter ces documents mis à votre disposition au Centre de documentation collégial à [educ.info].

### Évaluation de l'impact d'une épreuve terminale visant à solliciter des choix d'intérêt en matière d'activité physique, sur la motivation, l'engagement et la prise en charge de la pratique d'activité physique hors cours

[[educ.info/xmlui/handle/11515/38079](https://educ.info/xmlui/handle/11515/38079)]

**Annie Bradette**, Cégep Édouard-Montpetit, [annie.bradette@cegepmontpetit.ca](mailto:annie.bradette@cegepmontpetit.ca)  
**Isabelle Cabot**, Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu, [isabelle.cabot@cstjean.qc.ca](mailto:isabelle.cabot@cstjean.qc.ca)

L'inactivité physique trop répandue dans la population générale et la baisse d'intérêt pour les cours d'éducation physique durant l'adolescence ont été les déclencheurs de cette recherche évaluant la portée des choix d'intérêt sur la motivation, l'engagement et la prise en charge pérenne de la pratique d'activité physique chez les étudiants au collégial. Les résultats révèlent non seulement une incidence positive sur la motivation ressentie envers les cours d'éducation physique, mais aussi une intégration durable des compétences acquises dans le cours terminal en éducation physique dans la vie des étudiants, confirmant ainsi l'intérêt comme levier de motivation au service de la persévérance.

### Gestion et régulation du flux d'information en apprentissage actif

[[educ.info/xmlui/handle/11515/38084](https://educ.info/xmlui/handle/11515/38084)]

**Elizabeth S. Charles**, Collège Dawson, [echarles@dawsoncollege.qc.ca](mailto:echarles@dawsoncollege.qc.ca)  
**Kevin Lenton**, Cégep Vanier, [lentonk@vaniercollege.qc.ca](mailto:lentonk@vaniercollege.qc.ca)  
**Nathaniel Lasry**, Cégep John Abbott, [lasry@johnabbott.qc.ca](mailto:lasry@johnabbott.qc.ca)  
**Michael Dugdale**, Cégep John Abbott, [michael.dugdale@johnabbott.qc.ca](mailto:michael.dugdale@johnabbott.qc.ca)  
**Yann Brouillette**, Collège Dawson, [ybrouillette@dawsoncollege.qc.ca](mailto:ybrouillette@dawsoncollege.qc.ca)  
**Chris Whittaker**, Collège Dawson, [cwhittaker@place.dawsoncollege.qc.ca](mailto:cwhittaker@place.dawsoncollege.qc.ca)

L'apprentissage actif impose de nouvelles exigences et responsabilités aux professeurs et à leurs étudiants. Cette recherche examine la charge de travail générée par l'orchestration de l'apprentissage actif et explore le rôle de la rétroaction en contexte de pédagogie active. Des recommandations permettant de mieux soutenir les professeurs dans leur gestion de la charge supplémentaire imposée par l'apprentissage actif sont présentées, notamment la normalisation de l'utilisation de la rétroaction par les pairs et le recours à des méthodes et outils de communication adaptés.

### De l'aide virtuelle ou en présence ? Le spectre des possibles d'un centre d'aide hybride : effets sur la motivation, la réussite et la persévérance scolaires

[[educ.info/xmlui/handle/11515/38064](https://educ.info/xmlui/handle/11515/38064)]

**Isabelle Cabot**, Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu, [isabelle.cabot@cstjean.qc.ca](mailto:isabelle.cabot@cstjean.qc.ca)

La pertinence de l'existence des centres d'aide en français (CAF) n'est plus à démontrer. Toutefois, leur fréquentation et leur efficacité peuvent encore être augmentées en se basant sur les points de vue exprimés par les étudiants. Cette recherche, en plus de confirmer empiriquement l'efficacité des CAF, s'intéresse à l'utilité perçue de ces centres par les étudiants qui les sollicitent et à l'intérêt qu'inspirent aux apprenants les activités qui y sont faites. Elle explore aussi l'hybridation des services accessibles aux étudiants par des moyens synchrones et asynchrones en formule à distance comme solution potentielle à la non-fréquentation des CAF par certains étudiants.

<sup>1</sup> Le présent texte rend compte des rapports de recherche PAREA auxquels nous avons eu accès et qui ont été déposés entre décembre 2020 et décembre 2021.

# Nos membres associés 2021-2022



Le CCDMD présente la nouvelle version de :

# Netquiz Web+



**Un outil complet pour la création, la publication  
et la gestion de vos questionnaires en ligne**

14 types de questions  
pour créer des  
questionnaires  
formatifs et sommatifs

Des fonctionnalités  
pour compiler,  
exporter et analyser  
les résultats

Une interface de  
réponse conviviale qui  
s'adapte à tous les  
appareils

[netquiz.ccdmd.qc.ca](http://netquiz.ccdmd.qc.ca)



CENTRE COLLÉGIAL DE DÉVELOPPEMENT  
DE MATÉRIEL DIDACTIQUE

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



## Minuteur

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

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

## Ordre aléatoire

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

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

## Nombre de tentatives

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

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