

Pédagogie collégiale

Idées, recherches et pratiques pédagogiques en enseignement supérieur

L'École des Grands

Dix ans d'engagement
pour l'égalité des chances
en éducation

La formation continue des cégeps

Un potentiel transformateur auprès
des étudiants et étudiantes adultes

Les défis du transfert en pédagogie collégiale

Comprendre les enjeux d'un
fossé méconnu



Une nouvelle expérience web.

Trouvez facilement des centaines de ressources didactiques.



ccdmd.qc.ca

Pédagogie collégiale

Idées, recherches et pratiques pédagogiques en enseignement supérieur

Sommaire

Automne 2024 | vol. 38, n° 1

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



Couverture

Mia Larose aime découvrir le monde à travers une lentille, capturant ainsi des fragments de vies. Son parcours en sciences humaines au Cégep Limoilou, dans le profil Relations humaines et sociétés, a élargi ses horizons. Grâce à son cours d'initiation à la photographie, elle a créé un corpus de cinq photos sur le thème des générations, explorant les contrastes entre naïveté, maturité et sagesse, tout en cherchant à figer ces réalités changeantes dans le temps.

Mot de l'éditeur

- 3 **Cultiver l'esprit pédagogique**
Samuel Bernard

Éditorial

- 4 **L'inégalité des chances**
Anne-Marie Paquette

Série sur l'École des Grands

Entrevue

- 6 **Contribuer à l'égalité des chances en éducation, un élève à la fois**
Entretien avec Ailsha Wissanji
- 14 **Dans les coulisses de l'École des Grands. Récits de mentores et de pédagogues engagées**
Elsa Darveau, Marily Martin, Anne Bussières-Gallagher et Marie-Christine Isabelle

Recherche en éducation

- 20 **Le potentiel transformateur des services de formation continue auprès des adultes**
Jonathan Martel

Entrevue

- 28 **La formation continue : au cœur du projet de démocratisation de l'éducation depuis plus de 50 ans**
Entretien avec Pierre Doray

Tableau d'honneur 2024

- 36 **Prix d'excellence de l'AQPC**

Réflexion pédagogique

- 38 **Les défis du transfert de la recherche en pédagogie collégiale : comprendre les enjeux d'un fossé méconnu**
Anne-Marie Paquette et Catherine Bélec

Appel de textes pour le dossier thématique 2025

- 49 **La curiosité qui enrichit l'action. Rapprocher les milieux de recherche et d'enseignement**

Pratique partagée

- 50 **Expérience d'un faire ensemble autochtone-allochtone dans une formation collégiale au Québec**
Carine Nassif-Gouin, Anne-Marie Tessier et Sophie Martel

Collège et société

- 60 **Multitâche, attention et performance : heureux ménage   trois ?**
Marc-André Marion-Flamand et Linda de Serres

Suggestion de lecture

- 68 **L'IA comme partenaire. Compte rendu critique du livre *Co-Intelligence: Living and Working with AI* d'Ethan Mollick**
Julien Martineau

Une publication de l'Association québécoise de pédagogie collégiale

Rédactrice en chef
Anne-Marie Paquette

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

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

Révision et correction
Cendrine Audet, Anne-Marie Paquette

Traduction
Andy Van Drom

Design graphique et mise en page
Jade Pilon

Collaboration pour le visuel de couverture
Mia Larose

Impression
Héon & Nadeau imprimerie

Éditeur


Éditeur délégué et directeur général de l'AQPC
Samuel Bernard

Ventes publicitaires
info@aqpc.qc.ca

Conseil d'administration
Marie Aboumrard, Marc-Antoine Charette,
Catherine Hurteau, Vincent Larose,
Jérémie Pouliot, Catherine Talbot,
Michel Vincent

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

Québec 

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

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

La revue *Pédagogie collégiale* est conforme à la nouvelle orthographe. Tout en veillant à éviter des formulations alambiquées, nous portons une attention particulière à la démasculinisation des textes par l'utilisation de termes épicènes ou de formules englobantes.

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

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

Dépôt légal Bibliothèque et Archives Canada
ISSN 2818-7563

S'abonner à la revue

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

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

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

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

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



Cultiver l'esprit pédagogique

D'abord, un mot pour vous remercier de l'appui que vous avez manifesté au cours de la dernière année envers la revue *Pédagogie collégiale*. Nombre d'entre vous nous lisent assidument et nous expriment leur enthousiasme à le faire. Au nom de toute l'équipe de la rédaction, un immense merci pour cette précieuse reconnaissance.

Depuis la refonte de la revue en 2021, notre équipe est impressionnée – et ravie pour les auteurs et autrices que nous publions – par la hausse significative des consultations des articles. En trois ans à peine, le nombre total de vues en format numérique a pratiquement doublé, atteignant plus de 50 000 consultations pour les seuls articles du volume annuel 2023-2024. Il s'agit là d'une visibilité enviable pour une revue spécialisée en pédagogie collégiale. En ce qui concerne le tirage annuel imprimé, il a augmenté de près de 25 % en trois ans pour mieux répondre aux besoins croissants de nos membres. Cette hausse témoigne de notre engagement à fournir un contenu pertinent et accessible, aligné sur les intérêts variés de notre lectorat.

Ce succès s'explique aussi en partie par notre choix stratégique d'élargir la portée des articles publiés en les traduisant systématiquement en anglais ou en français, selon leur langue d'origine. Cette initiative favorise la découvrabilité des contenus en mettant de l'avant des auteurs et autrices anglophones dont l'expertise est davantage reconnue dans l'ensemble du réseau collégial, tout en offrant aux auteurs et autrices francophones l'opportunité de faire connaître leur expertise dans le monde anglo-saxon,

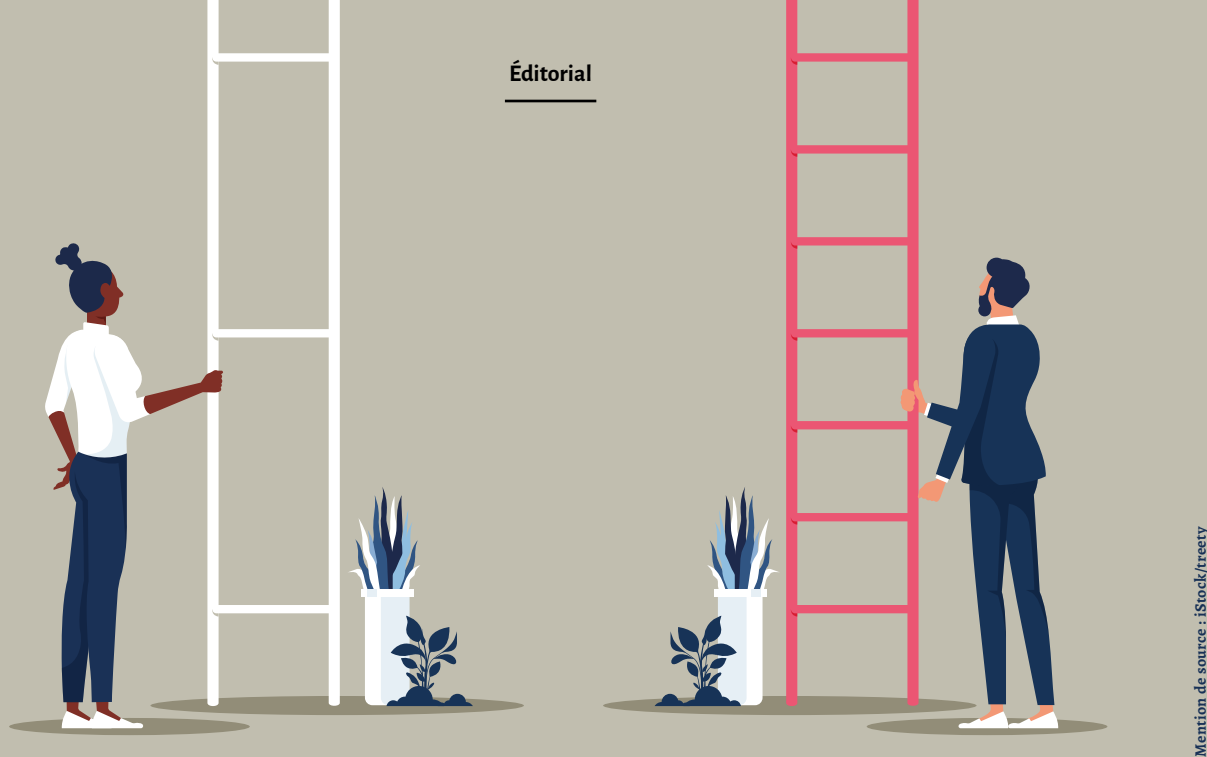
au Canada comme à l'international. Cette approche renforce les échanges entre les communautés éducatives, d'ici et d'ailleurs. À cet égard, nous lancerons dès cet automne l'impression et la distribution de la revue en anglais dans les collèges anglophones, renforçant ainsi notre ambition de promouvoir l'excellence en pédagogie collégiale dans tous les établissements collégiaux du Québec.

Dans cet esprit de collaboration, nous appelons tous les membres de notre réseau à soumettre des articles, en français ou en anglais, à la rédactrice en chef de la revue. Vos expériences et réflexions sont essentielles pour enrichir nos publications et mettre en lumière le travail remarquable réalisé dans vos établissements respectifs. L'AQPC s'engage à favoriser l'innovation et l'échange de bonnes pratiques pédagogiques, et votre contribution à notre revue est un moyen efficace d'atteindre cet objectif commun.

Merci de votre soutien continu et de votre dévouement à l'excellence pédagogique. Nous avons hâte de découvrir vos idées et pratiques inspirantes dans nos prochaines éditions. —



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



Mention de source : iStock/treety

L'inégalité des chances

Un matin comme les autres dans une classe de cégep. Sophie, une étudiante brillante d'un milieu modeste, se débat avec sa fatigue. Après une nuit passée à travailler au dépanneur pour aider ses parents à joindre les deux bouts, elle peine à être attentive en classe. Fatiguée et stressée, elle voit mal quand elle trouvera le temps de se concentrer sur son projet de mi-session. À quelques bancs de là, Maxime bénéficie d'un accompagnement tutoral privé offert par son père, ayant lui-même eu recours à ce genre de service lors de ses études collégiales. Confiant pour l'examen de mi-session, il suit attentivement le cours. Deux étudiants, deux réalités. Tandis que l'un semble sur la voie de la réussite malgré ses défis, l'autre doit surmonter des obstacles bien plus grands que les seules exigences scolaires.

On parle souvent de l'éducation comme du grand égalisateur, mais la réalité en milieu scolaire est bien différente. Dans les cégeps, comme dans le reste du système éducatif québécois, les disparités persistent entre les

apprenantes et apprenants les mieux outillés pour réussir et les autres, que des parcours de vie tumultueux laissent sur le bas-côté.

La question de l'égalité des chances en éducation n'est pas nouvelle et revêt différentes formes. Qui n'a pas entendu parler de l'école à trois vitesses, qui segmente les élèves entre le privé, le public enrichi (programmes spéciaux) et le public régulier ? Ou encore de son corolaire, le mouvement l'École ensemble, qui milite pour que les élèves québécois apprennent ensemble, quelle que soit leur origine socioéconomique ? Un sondage Léger mené en mars dernier auprès de 1 012 personnes répondantes adultes révèle que 54 % des Québécois et Québécoises dont le revenu familial est inférieur à 40 000 \$ par année n'accèdent pas aux études collégiales, contre 28 % dans les ménages où le revenu familial s'élève à 100 000 \$ (Goudreault, 2024). C'est entre autres là que se creuse le fossé entre les groupes sociaux, révélant des inégalités économiques marquées.

La deuxième édition du *Bulletin de l'égalité des chances en éducation*¹ de l'Observatoire québécois des inégalités démontre bien que le milieu collégial n'échappe pas aux disparités. Une section du rapport s'intéressant aux « deux visages des cégeps » souligne que, bien que les collègues aient joué un rôle crucial dans la démocratisation des études postsecondaires, l'accès à ces institutions reste difficile pour plusieurs Québécois et Québécoises. Le revenu et le niveau de scolarité des parents influencent significativement la décision des jeunes de poursuivre des études postsecondaires. À 21 ans, 90 % des hommes et 80 % des femmes dont les parents n'ont pas de diplôme d'études secondaires n'ont pas de diplôme collégial, contre 55 % des hommes et 40 % des femmes dont les parents ont un diplôme de l'enseignement supérieur (Doray et collab., 2024). Ces chiffres illustrent les inégalités persistantes en matière non seulement d'accès, mais aussi de diplomation au collégial. Toutes et tous sont égaux, « mais certains sont plus égaux que d'autres », dirait l'écrivain et journaliste George Orwell.

Ce numéro de *Pédagogie collégiale* s'articule en partie autour de cette idée d'égalité – ou d'inégalité – des chances en éducation, mais aussi de voies d'accès soutenant la réussite éducative pour tous et toutes. L'entrevue avec la fondatrice de l'École des Grands, un programme de

mentorat parascolaire axé sur l'aide aux devoirs et l'éveil scientifique, offre un éclairage précieux sur la contribution de ce programme à l'égalité des chances. Des témoignages de mentors et de membres du personnel illustrent son impact sur la réussite éducative des petits et grands qui le fréquentent. Dans une perspective d'accès à l'apprentissage tout au long de la vie, deux articles explorent le rôle crucial de la formation continue des cégeps, soulignant son potentiel transformateur pour les adultes en formation. D'autres textes ouvrent la voie à des réflexions ou pratiques pédagogiques pouvant faciliter la réussite éducative du plus grand nombre, notamment en rapprochant certaines communautés – autochtone et allochtone, milieux de recherche et d'enseignement. C'est à travers une mobilisation collective, exempte de tout préjugé, que nous pourrions veiller à ce que le désir et le plaisir d'apprendre, et non les origines socioéconomiques, façonnent l'avenir de chacun et chacune. —



Anne-Marie Paquette

Rédactrice en chef, *Pédagogie collégiale*
revue@aqpc.qc.ca

¹ L'objectif du *Bulletin* est de documenter annuellement les indicateurs clés de l'égalité des chances en éducation (y compris ceux de la réussite scolaire) pour identifier les déterminants des parcours scolaires (accès et diplomation), tels le revenu parental, la scolarité parentale et le genre.

Références bibliographiques

- Doray et collab. (2024). *Bulletin de l'égalité des chances en éducation*, Édition 2024, Montréal, Observatoire québécois des inégalités.
- Goudreault, Z. (2024). « Des inégalités persistantes dans l'accès aux études collégiales », *Le Devoir*, 19 août.

C'est pas parce qu'on est petit qu'on peut pas aller à l'École des Grands

Depuis près de 10 ans, l'École des Grands forge des liens significatifs entre les *petits* – élèves du primaire issus de milieux défavorisés – et les *grands* – collégiens et collégiennes –, avec des activités de mentorat à travers le Québec. Ce programme parascolaire, centré sur l'aide aux devoirs et l'éveil scientifique, contribue directement à la réussite éducative des jeunes du primaire et des personnes du collégial offrant de l'accompagnement mentorat.

Pédagogie collégiale a voulu en savoir plus sur ce projet unique en allant à la rencontre de ceux et celles qui le font vivre au quotidien déjà dans 20 cégeps.

Cette série d'articles propose une entrevue avec Alisha Wissanji, la fondatrice de l'École des Grands et directrice générale de la Fondation W., ainsi que des témoignages de gens sur le terrain au Cégep de Shawinigan et au Cégep Drummond. Incursion dans l'univers inspirant de l'École des Grands.





Mention de source : iStock/iwat1929

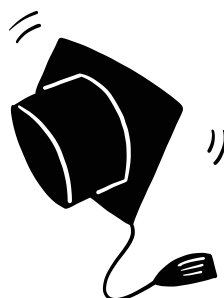
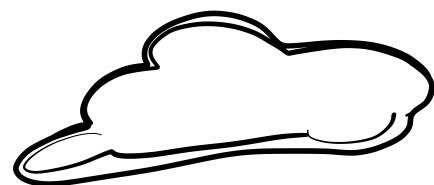
Contribuer à l'égalité des chances en éducation, un élève à la fois

Entretien avec Alisha Wissanji,
Fondatrice de l'École des Grands et directrice générale
de la Fondation W.

Propos recueillis par Anne-Marie Paquette,
Rédactrice en chef de *Pédagogie collégiale*



Mention de source : iStock/iwat1929



Samedi matin, 9 h. La classe de cégep habituellement vide résonne des rires d'enfants. Assis autour des tables, des élèves d'une école primaire du quartier écoutent avec admiration leurs mentors respectifs de la « grande école » leur réexpliquer une notion complexe de mathématiques.

« Je n'y arriverai jamais », lâche timidement Irma de sa petite voix. Devant elle, sa mentore sourit : « Et si on essayait ensemble ? » Complices, elles reprennent l'exercice, lentement, jusqu'à ce que l'éclair de compréhension illumine le visage de l'enfant. « Je crois que j'ai saisi ! », lance la petite en se collant contre sa « grande sœur », comme elle se plait à l'appeler.

Au fond de la salle, des regards satisfaits s'échangent entre les collégiennes et collégiens bénévoles. Ils savent qu'ils vivent ici bien plus qu'une simple séance de mentorat. Chaque samedi matin, à l'École des Grands, ce sont des relations qui se nouent, des compétences qui se transmettent, et des jeunes, du primaire comme du collégial qui, peu à peu, prennent confiance en leurs capacités.

Ce genre de scène pourrait sembler tout droit sorti d'un film, mais détrompez-vous ! Elle se déroule régulièrement dans les cégeps participant à l'École des Grands, un programme de mentorat lancé en 2015 par Alisha Wissanji, chercheuse et professeure en mathématiques au Cégep Marie-Victorin. Ce projet rassemble des collégiens et collégiennes avec des élèves du primaire issus de milieux souvent défavorisés. « On prend par la main des élèves du primaire confrontés à plusieurs facteurs de vulnérabilité et on les amène dans le cégep de leur quartier pour recevoir de l'aide aux devoirs en français et en mathématiques, et pour les initier à des activités scientifiques », explique la fondatrice de l'École des Grands.

Pour la petite histoire, la jeune Alisha a toujours été animée par une volonté d'aider les autres. « C'est ma mission de vie ! », observe-t-elle à présent avec ses yeux d'adulte. Dès l'âge de 8 ans, elle faisait déjà de l'aide aux devoirs auprès de personnes migrantes afghanes que ses parents accueillaient pour faciliter leur intégration. Cette vocation ne l'a jamais quittée. Elle a depuis ouvert 5 centres d'aide pour les jeunes Afghans et Afghanes et lancé 20 centres avec l'École des Grands. En seulement 10 ans, le projet a connu une expansion remarquable, notamment grâce au soutien de la Fondation W., un organisme de bienfaisance qu'Alisha Wissanji a créé en 2019 pour soutenir les activités du programme. « La fondation nous permet d'accompagner gratuitement les cégeps dans l'implantation de l'École des Grands, de développer des outils clés en main pour les établissements participants et de faire la mesure d'impact du programme au sein de leurs institutions », explique-t-elle.

Un programme qui a fait ses preuves

Le programme parascolaire l'École des Grands se démarque par son approche rigoureuse d'évaluation des impacts. « Depuis 2015, nous avons observé une nette amélioration des résultats scolaires chez les élèves du primaire, ainsi qu'une hausse des indicateurs de réussite éducative chez les étudiants du cégep », souligne Alisha Wissanji. L'organisme constate que les élèves participants augmentent leur moyenne entre 2 % et 10 %. Les effets du programme vont toutefois bien au-delà des simples notes. Celui-ci offre à des jeunes issus de milieux défavorisés la possibilité de franchir une barrière symbolique et de se projeter vers l'avenir, au-delà de leurs études secondaires. Considérant le taux de décrochage scolaire au secondaire qui a atteint 16,3 % en 2021-2022, soit le taux le plus élevé depuis 10 ans – une hausse que le ministère de l'Éducation qualifie de « préoccupante » –, un programme comme l'École des Grands apparaît plus que jamais nécessaire, car il offre une solution « gagnant-gagnant », en aidant aussi bien les élèves que les collégiens et collégiennes dans leur réussite.

Le plus récent *Bulletin de l'égalité des chances en éducation* identifie l'origine sociale et le faible niveau de scolarité des parents comme facteurs de risque significatifs de décrochage. Les travaux de Michel Janosz et d'Isabelle Archambault de la Chaire de recherche du Canada sur les écoles, le bien-être et la réussite éducative des jeunes de l'Université de Montréal soulignent que ces facteurs exercent une influence dès le primaire. S'appuyant sur ces constats, l'École des Grands mise sur l'idée qu'une

intervention tôt dans le parcours scolaire peut grandement améliorer les choses. « L'environnement d'un élève [école, famille, communauté] peut engendrer deux types de risques, augmentant ainsi la probabilité de difficultés scolaires, explique Alisha Wissanji. D'abord, il existe les risques *distaux*, comme les conditions socioéconomiques ou les variables démographiques [famille monoparentale, minorité visible], puis des facteurs de risque *proximaux*, liés à des sous-performances scolaires précoces [comme redoubler une année au primaire, échouer ses premiers cours au secondaire ou faire son entrée au collégial avec une moyenne générale inférieure à 70 %]. » Ces jeunes, du primaire et du collégial, ayant vécu des sous-performances scolaires précoces sont à risque de difficultés scolaires pour le reste de leur parcours. L'École des Grands cherche à leur redonner une voix au chapitre de la réussite éducative.

Le processus de sélection des élèves bénéficiaires des services offerts par le programme repose d'ailleurs sur des critères précis, alignés sur les variables issues de la littérature scientifique. L'École des Grands cible d'abord les centres de services scolaires (CSS) affichant un taux de décrochage supérieur à la moyenne québécoise. À l'intérieur de ces CSS, les écoles avec un indice de milieu socioéconomique (IMSE) de 8, 9 ou 10, considéré comme défavorisé, sont identifiées. Puis, les membres du personnel enseignant de ces écoles, qui connaissent bien leurs élèves et leur contexte familial, sélectionnent les enfants qui pourraient bénéficier d'un soutien additionnel. Règle générale, la priorité est donnée à ceux et celles ayant des moyennes entre 50 et 70 %. Un choix qu'Alisha Wissanji

explique ainsi : « Un élève avec une moyenne de 30 % nécessite une aide spécialisée, et l'École des Grands ne souhaite pas se substituer aux orthopédagogues. On propose de l'aide de la part de collégiennes et collégiens formés, mais on s'entend que personne n'a un baccalauréat en éducation, et encore moins en éducation spécialisée. On ne veut surtout pas faire plus de tort que de bien. » Un autre facteur est aussi à prendre en considération pour la sélection : les données d'impact révèlent que lorsque l'élève encadré est trop performant, la motivation des mentors collégiens tend à diminuer. Ils ont en effet l'impression de ne pas être véritablement utiles dans leur rôle, qu'ils prennent très au sérieux.

Ainsi, l'École des Grands structure ses matinées de manière à maximiser l'engagement de tous et toutes. De 9 h à midi, un avant-midi type commence par un petit-déjeuner convivial, suivi de deux périodes de 40 minutes d'aide aux devoirs, puis d'un atelier de sciences et/ou d'informatique d'une durée de 30 à 45 minutes, le tout ponctué de jeux et de pauses. Mais le travail des mentors ne s'arrête pas là. Une fois les jeunes élèves partis, les grands se rassemblent pour une réunion-bilan (*debriefing*) avec la personne responsable versée en pédagogie, question de faire le point sur les défis rencontrés et d'enrichir leur expérience. « C'est dans ce contexte que l'on va outiller nos mentors pour la suite. Coup de cœur, coup de gueule, qu'est-ce que tu as essayé que tu veux partager avec tes pairs ? Toutes les interventions sont bienvenues ! explique M^{me} Wissanji. Ce *debriefing* permet d'exposer les mentors à divers facteurs de protection, tels que le soutien de personnes bienveillantes et le développement

de leur capacité à résoudre des problèmes. Cela crée une véritable communauté, un "safe space". »

Des mentors d'horizons variés, unis pour changer la donne

À l'opposé du mythe tenace sur le désengagement des étudiants et étudiantes au collégial, recruter des mentors pour l'École des Grands s'avère étonnamment facile. « Les directions des cégeps sont souvent

sceptiques quand on leur dit qu'elles n'auront aucun mal à trouver des mentors parmi leurs étudiants. Pourtant, depuis 2015, c'est toujours la partie la plus simple », souligne Alisha Wissanji.

Bien que les raisons exactes de cet engouement n'aient pas encore été mesurées, M^{me} Wissanji avance une hypothèse : le programme rejoint les valeurs d'engagement des jeunes du collégial. « Ils veulent "faire une différence" dans leur communauté, et l'École des Grands est un moyen



Mention de source : iStock/jiwat1929

très concret de le faire. J'aimerais déconstruire ce cliché selon lequel les jeunes du collégial seraient désengagés, ajoute-t-elle. Les mentors de l'École des Grands veulent vraiment s'impliquer, ils ont cette envie brûlante de contribuer au devenir des enfants, et ce programme ouvert à tous ceux et celles qui ont le désir d'aider leur offre l'environnement idéal pour le faire. »

Le programme a d'ailleurs été conçu pour être inclusif de tous les collégiens et collégiennes, sans élitisme. « Peu importe leur rendement scolaire, on accueille les mentors à bras ouverts, parce que tout le monde peut bénéficier d'un tel programme parascolaire en milieu collégial, même les étudiants et étudiantes avec des difficultés d'apprentissage au niveau collégial. » Trois profils de mentors se distinguent, illustrant la diversité des parcours menant à l'École des Grands, soit celles et ceux qui :

- cherchent à obtenir une mention d'engagement étudiant, utile pour accéder à un domaine contingenté, que ce soit sur le marché du travail ou à l'université ;
- souhaitent explorer et valider une vocation professionnelle, par exemple en éducation (à l'enfance ou spécialisée), en travail social ou en soins infirmiers ;
- ont déjà surmonté des difficultés scolaires et sont souvent issus du même milieu que les élèves bénéficiaires, et qui veulent simplement agir positivement dans la vie d'un enfant ou au sein de leur communauté.

Dans tous les cas, ces mentors jouent le rôle de grands frères et de grandes sœurs, des modèles qui inspirent par

l'exemple et qui sont eux-mêmes tirés vers le haut.

Un pas vers l'égalité des chances

Les cégeps contribuent à rendre l'éducation plus accessible, en offrant des programmes variés adaptés à différents besoins de formation, le tout à des coûts inférieurs à ce qui est proposé par les universités. Bien que certaines inégalités subsistent, notamment en lien avec la position sociale et l'origine sociale, une démocratisation de l'enseignement postsecondaire est observable. « Il reste encore du travail à faire, mais nous avons déjà accompli une part importante pour rendre l'éducation accessible au Québec, affirme Alisha Wissanji. Maintenant, il est crucial de rendre la réussite tout aussi accessible, car c'est là que résident encore de nombreuses inégalités. »

La Fondation W. et le programme l'École des Grands ont pour mission de promouvoir l'égalité des chances. L'un des objectifs de la fondatrice et directrice générale est de faciliter un accès concret à la réussite éducative pour les populations vulnérables, sans avoir à réinventer la roue. « On veut utiliser comme levier les infrastructures existantes, l'engagement social et l'expertise du réseau collégial, dit-elle. Notre programme permet aux établissements collégiaux d'être engagés dans leur communauté, en réaffirmant leur rôle essentiel en tant que pôle de réussite au sein de celle-ci. »

En 10 ans d'existence, l'École des Grands prouve sa capacité à transformer des trajectoires. « Ouvrir les portes d'un cégep à un enfant, avec ses

parents à proximité, c'est marquer son imaginaire et lui permettre de se projeter vers les études postsecondaires », explique M^{me} Wissanji. Elle évoque le cas d'élèves ayant entrepris le programme en 2015, alors qu'ils étaient au primaire, et qui, aujourd'hui en âge d'être au collégial, reviennent dans ce même cégep pour devenir mentors à leur tour. « N'est-ce pas formidable ? Ce sont des parcours de vie que l'École des Grands permet de changer », dit-elle.

Vers un soutien accru

Le dernier rapport annuel de la Fondation W. (2024), qui soutient le programme l'École des Grands depuis 2019, indique que 792 bénéficiaires ont participé au programme en 2023-2024, incluant 349 mentors et 443 élèves. Depuis la création du programme en 2015, 2 848 bénéficiaires à travers le Canada ont pu être atteints. « Nous sommes présents dans neuf régions administratives du Québec, dans 50 % du territoire, dans plus d'un cégep sur trois. Et vous savez quoi ? Il y a encore énormément de besoins ! »

Le rêve pour Alisha Wissanji : que l'École des Grands soit présente dans tous les établissements collégiaux de la province ! Certaines régions attirent particulièrement l'attention de l'équipe en raison de leurs hauts taux respectifs de décrochage scolaire. C'est le cas notamment de l'Abitibi-Témiscamingue, où 16 % des garçons abandonnent le secondaire, ou de la Chaudière-Appalaches, où un garçon sur cinq décroche dans la ville de Thetford Mines. Les régions de la Capitale-Nationale, de la Côte-Nord et de l'Outaouais sont aussi dans la mire de l'organisme depuis quelques

années. « Dans un monde idéal, bien sûr que nous souhaiterions implanter l'École des Grands dans toutes les régions du Québec, dit-elle. C'est notre façon de contribuer aux efforts visant à promouvoir l'égalité des chances et de soutenir la réussite éducative dans ces communautés. » Une fois cela dit, pour que le rêve devienne réalité, il sera important de rendre le programme plus accessible encore aux étudiants et étudiantes du collégial, afin qu'il y ait encore plus de mentors. « Bien que le recrutement de mentors ne soit pas un problème à l'heure actuelle, nous sommes sensibles au fait que certains étudiants et étudiantes du collégial ne puissent pas s'engager en raison d'obligations professionnelles, mentionne-t-elle. Avec une fin de journée à 12 h 30, il est généralement possible de concilier bénévolat et travail, mais il existe peut-être d'autres solutions pour faciliter leur participation. Nous évaluons actuellement plusieurs possibilités d'amélioration ».

Une offre de mentorat en ligne ou l'utilisation de l'intelligence artificielle (IA) pour desservir un maximum de bénéficiaires est-elle envisageable à l'École des Grands ? Sans fermer complètement la porte, la directrice générale reste sceptique quant à son applicabilité pour les populations visées. « Les familles que nous accompagnons n'ont pas toujours accès à Internet ; c'est souvent l'une des premières dépenses coupées lorsque les factures s'accumulent. De plus, la littératie numérique des parents est généralement limitée », explique-t-elle. Elle insiste aussi sur le fait que l'École des Grands va bien au-delà d'un simple service d'aide aux devoirs. « Les parents nous disent que ce programme permet non

seulement à leur enfant d'obtenir du soutien scolaire, mais aussi de passer du temps de qualité avec un mentor bienveillant. Je doute que nous puissions recréer cette dynamique en ligne, ajoute-t-elle. Pour nous, préserver la connexion humaine est essentiel. »

En conclusion, Alisha Wissanji souligne que les leçons apprises des jeunes bénéficiaires sur le terrain sont révélatrices. « Tout le monde a besoin d'amour, de validation et de

reconnaissance, dit-elle. En créant un environnement où chaque élève du primaire et chaque étudiant du collégial se sentent vus et écoutés, on leur permet de s'épanouir. » Ces gestes simples illustrent à quel point les relations humaines sont au cœur de l'apprentissage et de la réussite. En investissant dans ce genre de connexions, l'École des Grands se positionne comme un acteur essentiel dans le paysage éducatif, prouvant qu'un soutien authentique peut transformer des vies. —



Alisha Wissanji est la directrice générale de la Fondation W. et la fondatrice du programme École des Grands. Elle est aussi chercheuse en éducation et professeure de mathématiques au Cégep Marie-Victorin. En 2023, elle a été nommée membre de l'Ordre de l'excellence en éducation par l'Assemblée nationale.

direction@fondationw.com



« Faire le DESS en pédagogie de l'enseignement supérieur au collégial de Performa au début de ma carrière d'enseignante a été une des meilleures décisions de ma vie professionnelle! C'est un atout indéniable pour toute personne qui souhaite devenir enseignante au collégial! »

Caroline Théorêt, enseignante en Techniques de comptabilité et de gestion

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



performA UDS

Dans les coulisses de l'École des Grands

Récits de mentores et de pédagogues engagées

L'École des Grands ne serait pas la même sans l'engagement des étudiantes et étudiants mentors au collégial et des membres du personnel des cégeps qui soutiennent les élèves du primaire semaine après semaine. *Pédagogie collégiale* a voulu recueillir leurs impressions sur cette expérience, qui joue un rôle clé dans la promotion de l'égalité des chances et la création de rencontres inoubliables.



Mention de source : iStock/jwatt1929

Une différence qui compte

Elsa Darveau, Cégep Drummond

Qu'est-ce qui t'a motivée à t'impliquer dans le programme l'École des Grands ?

Je me suis impliquée dans l'École des Grands en partie parce que ma mère s'occupait du programme. Au départ, j'avais des doutes : je n'étais pas sûre de pouvoir gérer un groupe d'enfants et le projet était encore flou. Malgré cela, j'ai décidé de m'impliquer pour essayer d'aider les jeunes en difficulté. J'ai toujours eu de la facilité à l'école, jusqu'au cégep où j'ai rencontré mes premiers obstacles. Faire face à ses difficultés n'est jamais facile. C'est pourquoi j'ai voulu aider les enfants à surmonter leurs défis tôt dans leur parcours scolaire.

Sens-tu que tu aides à changer les choses pour les jeunes que tu accompagnes dans leurs apprentissages ? Si oui, de quelle manière ?

Je sens que je « fais une réelle différence », entre autres en leur apprenant à persévérer. L'an dernier, un élève avec lequel je travaillais souvent refusait de travailler. En apprenant à mieux le connaître, j'ai compris qu'il ne faisait rien par peur d'échouer. Pour éviter qu'il ne se décourage, je commençais par des tâches plus faciles, puis on progressait graduellement. En faisant cela, j'ai remarqué qu'il devenait plus confiant et persévérant, même face aux erreurs. Je suis convaincue que ces qualités lui serviront tant à l'école que dans d'autres aspects de sa vie, comme le sport.

Quel effet crois-tu que le programme ait eu sur toi ?

Ce programme m'a appris à avoir plus d'ouverture et d'écoute envers l'autre. En tant que mentore, je vois que les jeunes se confient beaucoup à nous et partagent [avec nous] toutes sortes d'histoires. Il faut rester neutre face à celles-ci, sauf si quelque chose d'inquiétant se produit, car chacun a un mode de vie différent. Je me suis aussi énormément attachée aux jeunes de mon groupe, et plus particulièrement à l'élève que je suivais de près. Le programme m'apporte également un certain lâcher-prise vis-à-vis mes études puisque, tous les samedis matin, je ne pense qu'aux jeunes et cela me soulage beaucoup.

Peux-tu décrire un moment marquant vécu ou observé dans le cadre du programme ?

Le jeune avec qui j'étais jumelé était plutôt rejeté et mal aimé, tant à son école qu'à l'École des Grands, à cause de ses propos et de ses comportements blessants. Un matin, il s'est montré particulièrement difficile et a dit des propos durs à un autre jeune. Je suis intervenue, et il a fondu en larmes, me disant qu'il ne comprenait pas pourquoi il agissait de la sorte et qu'il n'aimait pas faire de mal aux autres. Nous avons discuté d'une manière de régler les choses et à la fin, avant de me faire un gros câlin, il m'a dit : « Toi, tu es ma meilleure amie. » À ce moment-là, j'ai réalisé à quel point nous « faisons une grande différence » dans leur vie, et qu'ils s'attachent aussi à nous.

As-tu rencontré des défis particuliers en tant que mentore ?

Être mentore comporte de nombreux défis ! Il arrive parfois que nous perdions le contrôle de

notre groupe, rendant difficiles le retour au calme et la poursuite de la matinée. C'est la partie la plus compliquée pour moi, car les jeunes mettent ma patience à l'épreuve, surtout quand je dois répéter une consigne plusieurs fois. C'est un aspect sur lequel j'ai beaucoup travaillé à l'École des Grands.

Quelles compétences personnelles ou professionnelles as-tu développées grâce à ton rôle de mentore, et les utilises-tu dans d'autres sphères de ta vie ?

Je pense avoir beaucoup renforcé ma patience et ma débrouillardise puisque les jeunes ne sont pas toujours attentifs et il faut parfois s'adapter rapidement pour garder le contrôle du groupe. J'ai aussi appris à être plus réceptive aux idées des autres, mentorés comme mentors, même lorsque je ne partageais pas leur façon de faire et de voir les choses. Ces qualités me sont utiles dans les travaux d'équipe, où il importe que la vision de tous et toutes soit retenue.

Que conseillerais-tu aux étudiantes ou étudiants de cégep qui envisagent de devenir mentors ?

Je leur dirais de devenir mentors, car ils ont le pouvoir d'agir vraiment concrètement dans la vie des enfants. Comme mentors, vous allez vous attacher à eux, et eux à vous. Vous aurez hâte d'aller les aider dans leurs leçons chaque semaine. Et vous oublierez vite que c'est le samedi matin ! Après tout, ce ne sont que quatre heures pour aider des jeunes à persévérer, à avoir confiance en eux et à aimer l'école.

Pour changer des vies

Marily Martin, Cégep de Shawinigan

Qu'est-ce qui t'a motivée à t'impliquer dans le programme l'École des Grands ?

C'est l'idée d'avoir de l'importance dans la vie de ces enfants-là qui m'a poussée à m'impliquer. Pouvoir les aider, les accompagner tant dans les défis que dans les moments de victoires, et devenir un modèle pour eux en tant que mentore.

Sens-tu que tu aides à changer les choses pour les jeunes que tu accompagnes dans leurs apprentissages ? Si oui, de quelle manière ?

Oui, surtout en ce qui concerne leur vision des devoirs et leur motivation à les faire. Les enfants sont beaucoup plus enthousiastes à l'idée de s'y mettre grâce au cadre offert par l'École des Grands et aux activités organisées chaque samedi. Je me souviens d'une conversation avec la maman d'une petite fille du groupe dans lequel j'étais mentore. Elle m'a expliqué que sa fille se levait le samedi matin, excitée de venir faire ses devoirs avec nous. Le contexte de ce projet crée, selon moi, un réel impact sur leur motivation à s'impliquer dans leurs devoirs.

Quel effet crois-tu que le programme ait eu sur toi ?

Le programme m'a appris à trouver rapidement des solutions pour motiver et soutenir les enfants dans leurs apprentissages. Je dirais aussi que l'École des Grands m'a surtout aidée à prendre confiance en mes capacités. Les enfants te font confiance, ils te voient comme un modèle, et cela se reflète sur toi. En les accompagnant

dans leurs défis et réussites, j'ai appris à oser, à tenter des solutions et des approches ludiques et variées. L'École des Grands m'a apporté énormément, c'est un projet qui me tient à cœur. Nous avons un impact significatif sur les enfants, mais ils en ont tout autant sur nous.

Peux-tu décrire un moment marquant vécu ou observé dans le cadre du programme ?

Un moment qui m'a profondément marquée lors de ma première session dans le projet a été ma relation avec une jeune fille de mon groupe. Chaque samedi, l'entraide pour les devoirs était un vrai défi, mais notre lien de confiance devenait plus fort à chaque rencontre. Elle doutait parfois de ses capacités à réussir, et je m'efforçais de la rassurer et de la motiver. Puis, un samedi, elle est venue vers moi avec un grand sourire, tenant sa dictée : seulement deux fautes ! C'était une énorme réussite pour elle. Sa fierté était évidente, et quand je lui ai dit à quel point j'étais fière d'elle, son sourire s'est illuminé. Ce moment a vraiment laissé une empreinte sur moi et reste, encore à ce jour, le plus marquant de mon expérience en tant que mentore.

As-tu rencontré des défis particuliers en tant que mentore ?

Parfois, nous faisons face à des journées où les enfants sont moins attentifs ou plus fatigués. Ces moments, bien que normaux, peuvent être difficiles surtout si le groupe se désorganise. Heureusement, nous sommes plusieurs mentors à travailler en équipe auprès d'un groupe d'enfants, ce qui nous permet de nous soutenir

mutuellement. Même face à ces défis, nous trouvons toujours des solutions ensemble pour surmonter les obstacles.

Quelles compétences personnelles ou professionnelles as-tu développées grâce à ton rôle de mentore, et les utilises-tu dans d'autres sphères de ta vie ?

L'adaptation, le sens de l'initiative, l'intervention et le travail en équipe sont des forces que l'École des Grands m'a permis de développer ou de perfectionner. En tant qu'étudiante en Techniques d'éducation à l'enfance, ces compétences que je développe grâce à mon rôle de mentore se transfèrent directement à ma vie d'étudiante et à ma future carrière.

Que conseillerais-tu aux étudiants ou étudiantes de cégep qui envisagent de devenir mentors ?

Tente au moins une session : tu verras directement l'effet que tu as sur la vie des enfants. Tu n'as rien à perdre. Pas besoin d'avoir des notes parfaites, car ton implication va bien au-delà. Nous sommes là pour les soutenir et leur offrir des samedis mémorables. Les enfants viennent avec impatience, heureux de nous retrouver, nous, les mentors, qui apportons un sourire à leur journée. N'hésite pas à devenir une personne significative pour eux. Si tu envisages de devenir mentor à l'École des Grands, sache que tu peux vraiment changer la vie d'un enfant.

Un défi rassembleur

Marie-Christine Isabelle, Cégep de Shawinigan

En tant que directrice adjointe des études, programmes et réussite, au Cégep de Shawinigan, j'ai eu la chance de participer à l'implantation de l'École des Grands, un projet porteur sur le plan tant éducatif que social et communautaire. Cette initiative s'aligne parfaitement sur nos orientations institutionnelles de soutien et d'enrichissement de la communauté. Comme établissement d'enseignement supérieur, nous avons la responsabilité de participer activement dans la vie communautaire, et l'École des Grands reflète cette mission. Son implantation dans notre cégep en 2022, une année après mon entrée en fonction à la direction adjointe des études, a été une expérience riche en apprentissages, mais non sans défis.

J'étais enseignante de psychologie la première fois où j'ai assisté à une conférence virtuelle de M^{me} Alisha Wissanji, présentant le projet de l'École des Grands. Immédiatement séduite par l'idée, j'ai proposé à ma direction de l'implanter au Cégep de Shawinigan, mais à l'époque, c'était impossible. En septembre 2021, nouvellement nommée directrice adjointe des études, une invitation du Cégep de Trois-Rivières à emboîter le pas et à participer au projet a ravivé mon désir de le mettre en œuvre chez nous.

De défis en victoires

L'un des premiers défis auxquels j'ai été confrontée a été le recrutement d'une personne chargée de projet pour assurer la coordination de l'École. L'affichage initial n'ayant

pas été concluant, j'ai intensifié la promotion lors d'une matinée pédagogique avec le personnel enseignant. Ces efforts ont permis de trouver Frédéric, un professeur passionné, doté d'une sensibilité alignée sur les valeurs de l'École des Grands et qui, en plus, possédait une expertise en gestion de projet.

Une fois le chargé de projet en poste, notre priorité était de mobiliser tout le cégep autour de cette initiative. Il fallait convaincre notre communauté collégiale de s'y engager activement. À force des présentations, de discussions en comités et d'autres stratégies de communication, nous avons réussi à créer un certain engouement. Dès l'automne 2023, une équipe de mentorat était en place, permettant de démarrer le programme et reflétant une solidarité forte et une volonté réelle de contribuer à la communauté locale.

L'implantation d'un tel projet repose sur des engagements financiers fermes et des collaborations solides. Outre le partenariat avec le Centre de services scolaire de l'Énergie, qui s'est rapidement montré ouvert à collaborer, nous avons dû chercher d'autres sources de financement, tant internes qu'externes. Grâce à des alliances stratégiques avec la Fondation W. et la Fondation du Cégep de Shawinigan et au précieux soutien d'entreprises locales, nous avons pu réunir les fonds nécessaires. Il est essentiel de maintenir une vision stratégique à long terme pour garantir la pérennité de l'École des Grands.

Une fierté collective

Malgré les défis rencontrés, les retombées sont déjà visibles. Les familles impliquées témoignent

de leur gratitude pour le soutien apporté à leurs enfants, tandis que les étudiantes et étudiants du cégep sont fiers de contribuer à une initiative ayant un effet direct sur les jeunes. Ceci sans compter que le projet renforce le rôle du cégep en tant qu'acteur clé dans le développement de la communauté.

Lancer l'École des Grands a été un défi, avec des obstacles financiers et organisationnels, ainsi que des enjeux de recrutement et de mobilisation. Mais voir le projet se concrétiser et commencer à porter ses fruits est une immense source de fierté, non seulement pour moi, mais pour toute la communauté collégiale. C'est la preuve de ce que l'on peut accomplir ensemble, avec une vision commune et un engagement fort envers notre mission éducative, sociale et communautaire. J'invite à mon tour les directions d'autres cégeps à emboîter le pas ! —

À LA RECHERCHE DE NOUVEAUX DÉFIS?



Rejoignez la communauté de la formation à distance!

Expertes et experts de contenu

Participez au développement ou à la révision du matériel pédagogique.

Tutrices et tuteurs

Encadrez les étudiants.

Personnel cadre, professionnel et de soutien

Faites carrière au Cégep à distance.

cegepadistance.ca/emplois

PARTENAIRE AVEC VOUS



Le potentiel transformateur des services de formation continue auprès des adultes

Jonathan Martel



Mention de source : iStock/circvlibor

Dans les cégeps, plus de 20 % des personnes étudiantes en formation technique sont des adultes inscrits dans un programme offert par un service de formation continue (FC) menant à une attestation d'études collégiales (AEC) ou à un diplôme d'études collégiales (DEC). Si on tient compte également des établissements privés subventionnés ou non, ce chiffre est encore plus significatif. Bon an, mal an, environ 30 000 personnes sont inscrites à la FC, représentant ainsi 25 % des effectifs du secteur technique. Dans les seuls cégeps publics, plus de 20 000 personnes fréquentent ces services de formation annuellement, dont plus de la moitié à temps plein.

Pour ces adultes, le retour aux études marque une étape importante de leur vie. Souvent entrepris dans des moments de précarité socioéconomique et de manque de reconnaissance, au-delà de viser l'obtention de compétences et d'un grade reconnu, ce retour prend la forme d'une démarche de transformation de soi et de réintégration sociale (Mezirow, 2000). Ce cheminement participe à l'acquisition d'une plus grande capabilité (Sen, 1997) et d'une reconnaissance sociale pour « apparaître en public sans avoir honte » (Honneth, 2006, p. 175).

Un constat est toutefois sans appel. Malgré son importance pour ces personnes, la FC collégiale est quasiment invisible dans la littérature scientifique, dans les politiques internes des cégeps, dans les règles de gouvernance et dans le quotidien des activités collégiales (Martel, 2023a, 2023b). Cet article vise à remédier à cette lacune en mettant en lumière ce secteur d'enseignement et son importance auprès des adultes en formation.



Repères méthodologiques

Ce texte s'appuie sur les résultats d'une étude sur les pratiques éducatives en éducation des adultes à la FC collégiale mobilisant l'ethnographie critique comme méthodologie de recherche (Carspecken, 1996). Le travail d'enquête de terrain a été réalisé en 2022 au sein d'un service de FC dans un cégep de la grande région de Montréal qui accueille annuellement environ 1 000 personnes étudiantes adultes. L'enquête comprend 14 jours d'observations en classe, des entretiens semi-dirigés avec les 7 personnes enseignantes observées, des entretiens biographiques avec 26 personnes diplômées et étudiantes afin de connaître leur parcours et de contextualiser leurs expériences éducatives. Elle est aussi nourrie de l'expérience du professeur-chercheur dans un service de FC. Cette recherche brosse un portrait global des pratiques éducatives visant à soutenir les adultes dans leur parcours de formation et d'insertion sociale. Elle permet également de mieux caractériser les divers

parcours de vie menant à un retour en formation à temps plein, tout en révélant l'invisibilité persistante de la FC dans les cégeps.

Nous commencerons par présenter globalement les caractéristiques des adultes qui choisissent de retourner aux études. Ensuite, nous exposerons les différents parcours menant à ce retour et les effets qu'il a sur ces personnes étudiantes. Enfin, nous proposerons des pistes de réflexion quant au soutien à apporter à ces adultes, notamment par la valorisation de l'expérience andragogique développée par les personnes enseignantes dans le contexte de la FC.

Des personnes étudiantes non traditionnelles

Après un parcours de vie plus ou moins simple, de longueur variable et hétérogène, de nombreuses personnes adultes font l'expérience d'une nouvelle culture éducative, différente de celle vécue dans leur scolarité initiale,

et qui a des répercussions sur leurs modalités d'apprentissage, de même que sur les pratiques du personnel enseignant. Au sein des services de FC des cégeps, elles y suivent des formations créditées menant à des diplômes reconnus, leur permettant d'accéder rapidement au marché du travail avec des compétences renouvelées.

Les données disponibles montrent que ces personnes étudiantes non traditionnelles se distinguent par une plus grande diversité d'âges, une expérience plus étendue et variée, des responsabilités multiples et un capital éducatif hétérogène. Le **tableau 1** compare les caractéristiques des personnes étudiantes de la formation technique (FT) à l'enseignement régulier, de la FC en général et du service de FC du cégep de la région de Montréal où nous avons mené notre étude.

Tableau 1 **Caractéristiques des personnes étudiantes à l'enseignement régulier et en FC**

Caractéristiques	Régulier	FC des cégeps	FC d'un cégep de Montréal
Âge moyen	17 ans, moyenne de 21 ans en FT (7,5 % ont 30 ans et plus)	32 ans (24 % ont plus de 40 ans)	Moins de 25 ans (13,9 %) Plus de 40 ans (27 %)
Effectif en FT	78 890 personnes étudiantes (2019-2020)	22 724 personnes étudiantes (2019-2020)	3 361 personnes étudiantes (2015-2020)
Lieu de naissance	87,4 % au Canada	-	35,5 % au Canada
Français comme langue maternelle ou d'usage	88,7 % (usage)	-	68,4 % (maternelle)

Sources : Statistiques sur l'enseignement supérieur (MEQ, 2015) ; SPEC (Gaudreault et collab., 2018) ; Banque de données des statistiques officielles sur le Québec (ISQ, 2022) ; Système d'information sur les programmes (3 361 personnes étudiantes).

Contrairement aux adultes en FC, la majorité des personnes étudiantes qui s'inscrivent pour la première fois dans un cégep ont un parcours scolaire relativement homogène. Elles ont en moyenne 17 ans, sont majoritairement nées au Canada et proviennent en quasi-totalité du secondaire (93,4 %) (Guay et collab., 2020 ; Gaudreault et collab., 2018).

Plusieurs auteurs et autrices montrent que l'expérience doit être prise en considération pour comprendre l'apprentissage chez les adultes (Jarvis, 2004 ; Merriam et collab., 2007). Si cette expérience fonde notre capacité d'apprendre, elle peut aussi être un frein qui limite notre ouverture aux nouveaux apprentissages (Taylor, 2021). Cette résistance à l'apprentissage intervient potentiellement quand il y a un conflit entre l'expérience antérieure et celle vécue dans la formation. Ce conflit peut notamment résulter des différences entre les apprentissages antérieurs et les nouveaux, ou d'un écart marqué entre les cultures éducatives. Ce faisant, les personnes

intervenant en FC doivent tenir compte de la variété des parcours de vie et de la diversité des expériences des adultes afin de répondre adéquatement à leurs besoins éducatifs.

Des parcours riches et variés

Au moment de leur retour aux études, plusieurs adultes possèdent déjà un diplôme d'études postsecondaires, ont eu un emploi de manière assez stable et n'ont rencontré aucun problème majeur dans leur cheminement scolaire initial. C'est le cas de près de la moitié des personnes participantes à notre étude. Toutefois, ce n'est pas généralisé. Nous avons cherché à décrire les parcours qui mènent à la reprise des études à temps plein en tenant à la fois compte du parcours scolaire initial – qui se termine par un arrêt des études avec ou sans diplôme, et du parcours de vie d'adulte – qui couvre la période entre la fin des études et le retour à la FC collégiale et qui peut inclure de multiples retours aux études, avec ou sans obtention de diplôme.

Parcours scolaires initiaux

De l'analyse de l'expérience vécue par les participants et participantes ($n = 26$) émergent trois types de parcours scolaire initial : le *parcours simple*, le *parcours de fin abrupte* et le *parcours rocailleux*. Cependant, qu'il soit marqué par la facilité, le succès ou l'échec, la fin du parcours scolaire initial est décrite par les personnes participantes comme étant située dans une période charnière et difficile de la vie. Ce moment coïncide souvent avec la fin de l'adolescence, une période marquée par des choix décisifs, tels que la poursuite d'études postsecondaires, ou des moments d'instabilité et de grands bouleversements. L'émancipation à l'endroit des parents, la nécessité de quitter un milieu inadéquat ou violent, l'accumulation de responsabilités, notamment financières, et la quête de ses propres intérêts ne sont que quelques exemples des facteurs évoqués par les personnes participantes pour expliquer la fin hâtive des études.

Parcours simple

Malgré cette période charnière, certaines personnes ont un parcours scolaire initial relativement linéaire, sans obstacles majeurs, les conduisant à l'obtention d'un premier diplôme qualifiant ($n=13$). Ce parcours se caractérise par un rapport à l'apprentissage plutôt positif et une acceptation implicite du cadre scolaire. Ces personnes y décrivent un soutien adéquat à la maison et une facilité d'apprentissage. Leur parcours postsecondaire est parfois un peu plus ardu, mais sans grandes conséquences. Tout au plus, elles ont dû reprendre des cours, changer de programme ou bien renoncer au programme universitaire qu'elles visaient initialement pour se réorienter vers une autre formation, le tout en continuité de formation.

Parcours de fin abrupte

Pour d'autres, le parcours est rempli d'obstacles, ce qui provoque une fin de parcours plus abrupte avant l'obtention d'un diplôme qualifiant ($n=7$). Le désintérêt pour leur formation initiale, le poids des préoccupations de la vie (pression financière, rupture, etc.), un faible sentiment de compétence et un manque de confiance en l'avenir sont autant de facteurs qui expliquent l'abandon précoce des études. Pourtant, ces personnes expriment généralement un rapport positif à l'école, à l'apprentissage et aux études. Elles relatent avoir eu du soutien à la maison et avoir été capables de s'adapter au cadre scolaire.

Parcours rocaillieux

Enfin, le chemin rocaillieux est marqué par de grandes difficultés et un manque de soutien pour réaliser des études avec succès. Ce parcours ne permet pas d'obtenir le diplôme visé,

ou même de décrocher un diplôme secondaire de base en continuité de formation. Une situation familiale complexe, la violence, les déménagements fréquents, l'immigration, le racisme, la discrimination, le deuil, les troubles d'apprentissage et des événements traumatiques marquent ce parcours ($n=6$). Malgré leur bonne volonté et l'absence de grandes difficultés d'apprentissage, ce sont principalement les contingences externes qui conduisent ces personnes étudiantes à dévier de la trajectoire classique des études en continuité. Au-delà de leur capacité (Sen, 1997), ce sont les conditions sociales qui limitent leur potentiel, les plongeant dans un environnement incapacitant.

Parcours de vie d'adulte

La seconde phase, celle du parcours de vie d'adulte, comprend les expériences de vie regroupées dès la première sortie des études, avec ou sans l'obtention d'un diplôme. Elle inclut aussi, dans certains cas, des périodes de retour aux études avec plus ou moins de succès. Ces personnes entretiennent ainsi un rapport à l'école et une trajectoire scolaire initiale qui diffèrent d'une personne à l'autre.

Parcours unique ou quasi linéaire

L'expérience unique ou quasi linéaire se décrit comme étant directement en continuité, après la fin des études, avec le domaine d'études, mais surtout dans un domaine professionnel spécifique, et ce, sans grande variabilité ($n=9$). Parmi les neuf personnes, huit ont eu un parcours scolaire initial simple, tandis qu'une a connu une fin abrupte. Le retour aux études, lorsqu'il survient après plusieurs années de travail, souligne la fin de cette phase.

Parcours de travail hétérogène

Pour d'autres, une partie de la vie adulte est marquée par un parcours professionnel hétérogène, caractérisé par l'accumulation d'emplois non qualifiés ($n = 12$). Parmi ces personnes, cinq ont suivi un parcours scolaire initial simple, six ont connu une fin abrupte, et un seul a emprunté un parcours rocailleux.

Parcours de multiples retours aux études

Enfin, pour certains individus, le parcours de vie d'adulte est marqué par une succession de reprises et de sorties de formation avec ou sans diplôme, souvent cumulé avec diverses expériences de travail peu satisfaisantes ($n = 5$). Toutes les personnes de cette catégorie ont eu un parcours scolaire initial rocailleux. Elles s'inscrivent dans cette catégorie puisqu'elles ont toutes quitté leurs études initiales à divers moments pour aller sur le marché du travail avant de reprendre, à au moins deux occasions, des études qu'elles ont terminées ou non. De plus, leurs expériences de travail à travers ces retours aux études sont de courtes durées et souvent hétérogènes. Ce type de parcours est complexe et marqué par plusieurs difficultés et échecs dans la vie de ces personnes, reflétant le chemin rocailleux qu'elles ont parcouru. Il est empreint des origines sociales modestes, des conditions de vie difficiles, d'une faible estime de soi, de la discrimination ou de situations psychosociales éprouvantes.

Réaliser un retour aux études

Sans égard au parcours scolaire initial et de vie d'adulte, la décision de retourner aux études semble se situer dans des contextes similaires

pour l'ensemble des personnes participantes. Selon les données dont nous disposons, cette décision est souvent prise à un moment où la personne se trouve dans un état de faible reconnaissance sociale, c'est-à-dire qu'elle ne se sent pas appréciée par les autres ou reconnue à sa juste valeur (matériellement ou symboliquement), ou qu'elle ne parvient plus à donner un sens à son quotidien. À cela peuvent s'ajouter un faible sentiment de compétence, un épisode dépressif ou une perception de stagnation dans son parcours. Ces personnes traversent généralement un épisode négatif de leur vie, sur le plan personnel, social ou psychologique, souvent lié à une forme de précarité socioéconomique. Elles ne se projettent plus dans un devenir en continuité avec leur parcours ou leur domaine actuel, sur le plan tant social qu'économique.

Leur retour aux études est propulsé par cette insatisfaction et une opportunité qui se présente à elles. Chez les personnes participantes, l'instant du choix se traduit par une réflexion du type : « Hum ! il me semble que là j'aurais le temps, il me semble que ce serait le bon moment. » Cette prise de décision est souvent déclenchée ou soutenue par une personne extérieure. La quasi-totalité des personnes participantes ont affirmé que quelqu'un (conjoint, ami, tante, relation de la famille, etc.) leur avait parlé d'un programme, d'un cours ou d'une source de financement possible. L'étude révèle que ces adultes avaient déjà exprimé un désir latent de reprendre les études. C'était donc une possibilité que ces individus envisageaient avant et cette aspiration était connue de leur entourage. Qui plus est, ces personnes avaient une perception positive par rapport à l'école, ou du moins, une absence de rapport négatif. Malgré

des échecs antérieurs en lien avec l'obtention d'un premier diplôme qualifiant, elles n'exprimaient pas de ressentiments à l'égard du système éducatif. D'emblée, l'école restait une solution possible, une voie privilégiée, pour changer leur situation.

Enfin, un tel retour aux études est favorisé par des conditions socio-économiques propices telles que la disponibilité d'un soutien financier (prêts et bourses, subventions, famille, etc.). C'est alors que ce projet latent devient réalisable ; une expérience à portée de main qui peut mener à se sortir d'une situation inadéquate.

Le rôle transformateur de la FC des cégeps

Si, de manière générale, l'éducation est perçue comme une voie qui permet de s'émanciper, de gagner une capacité d'agir et de se sortir de la précarité sociale, le rôle des établissements de formation dite *vocationnelle* semble souffrir de la comparaison avec celui des universités et de la formation pré-universitaire (Verdier et Doray, 2021). Pourtant, diverses organisations internationales ou transnationales font de la formation professionnelle et technique (FPT) un élément essentiel qui participe à la prospérité des États et à l'émancipation des individus. Nous oserions même dire que ces établissements devraient être au cœur des préoccupations dans les politiques éducationnelles et de FC, qu'ils ont été et demeurent un lieu privilégié pour voir en action les enjeux liés aux changements dans les systèmes de production. L'UNESCO, dont la mission est d'instaurer la paix par la coopération internationale en matière d'éducation, de science et de culture, propose une vision pour la

FPT, soulignant son rôle crucial dans le développement des sociétés.

[Elle] est l'un des instruments les plus puissants du monde pour permettre à tous les membres de la communauté d'affronter de nouveaux défis et de trouver leurs rôles en tant que membres productifs de la société. C'est un outil efficace pour réaliser la cohésion sociale, l'intégration et le respect de soi. (UNESCO, 1999, p. 10)

Ainsi, ces programmes d'études ont comme objectifs non seulement de former des travailleuses et travailleurs compétents et qualifiés qui intégreront le marché du travail en répondant aux besoins spécifiques du système de production, mais aussi de redonner une place valorisante à ces individus dans leurs communautés respectives. Pour Raby et collab. (2022), l'apport des établissements de FPT vise également d'autres objectifs que celui de la qualification ou de la requalification. Ce secteur de formation permet aux établissements d'enseignement d'atteindre des objectifs de développement durable, tels que l'intégration des personnes pauvres, marginalisées et plutôt dépourvues de compétences étant adaptées au marché du travail. Cela inclut des compétences désuètes ou bien peu reconnues sur un marché du travail en perpétuel changement. Ce sera le cas, par exemple, d'un nouveau chômeur d'un secteur en déclin se réorientant vers une formation pour acquérir de nouvelles compétences lui permettant de réintégrer le marché du travail. Les établissements de FPT atteignent ces objectifs grâce à leur ancrage local, à leur capacité de maintenir des relations de proximité avec le marché de l'emploi, à leur flexibilité

quant aux curricula de formation et à leurs politiques favorisant l'accès pour un grand nombre de personnes (Raby et collab., 2022).

Le développement de la FPT présente ainsi une double pertinence : d'une part, il améliore l'employabilité et stimule la croissance économique; d'autre part, il répond à des enjeux sociaux plus larges tels que la pauvreté et la réduction des inégalités. La FPT ne doit plus être considérée comme la fin du parcours scolaire initial ou comme une étape spécifique du parcours biographique (Picard et collab., 2011). Ainsi, s'insérant dans la perspective de l'éducation et de la formation tout au long de la vie, les cégeps doivent, à notre avis, être vus comme des lieux à la fois de formation initiale pour les jeunes en continuité d'études et pour les adultes en changement de carrière, mais aussi de formation continue pour les personnes nécessitant un perfectionnement. Sans nier l'importance de la FPT pour les jeunes en début de parcours, il faut par ailleurs soutenir ses apports en lien avec la formation et les besoins éducatifs des adultes.

Une formation qui change des vies

Comme nous l'avons mentionné précédemment, les personnes adultes qui font un retour aux études sont habituellement dans un état de faible reconnaissance et cherchent à s'en sortir par cette décision. Elles sont dans une position d'aliénation qui demande un soutien et une prise d'action importante. En général, le retour aux études est perçu comme un moment charnière, voire un tournant totalement inattendu qui transforme

radicalement leur vie. Ce changement se manifeste de deux manières différentes chez les personnes diplômées. Déjà, dans l'enthousiasme qu'elles démontrent lorsqu'elles parlent de leur passage à la FC et des réalisations qui en ont découlé. Puis, dans certains cas, par la référence explicite à l'effet direct que le passage à la FC a eu sur elles.

Lorsqu'elles décrivent les changements apportés par leur retour aux études, les personnes diplômées soulignent que leur vie a été affectée de trois manières. D'abord, elles évoquent l'accès à un emploi ou à une carrière qu'elles n'auraient pu avoir auparavant. Elles perçoivent que le passage à la FC a joué le rôle d'accélérateur ou de créateur d'opportunité vers un nouveau domaine d'emploi.

Mais au-delà de l'aspect professionnel, d'autres dimensions sont nommées explicitement ou transparaissent dans le discours général. Les personnes diplômées notent un changement profond dans leurs attitude et perception d'elles-mêmes, notamment quant à leur capacité de changer. Certaines ont pris conscience de leur propre capacité d'apprentissage. Plusieurs ont perçu ce retour aux études comme un passage vers « une forme d'âge adulte », un moment charnière où il y a un avant et un après. D'autres, après des expériences éducatives moins bien réussies, ont gagné en confiance grâce à cette nouvelle expérience.

L'obtention du diplôme participe aussi à ce changement, agissant parfois comme un catalyseur à la transformation de l'attitude des personnes envers elles-mêmes. Pour certaines, ces changements touchent plusieurs sphères de leur vie, tant personnelles que professionnelles, et peuvent même les propulser hors de leur classe sociale d'origine.

Les témoignages des personnes diplômées participantes montrent l'effet positif qu'a eu cette trajectoire de formation dans leur vie. Si elles ont toutes mentionné les efforts nécessaires pour réussir, il n'en demeure pas moins que, pour elles, le résultat a été important quant à leur « devenir ». Nous observons que l'éloignement temporel depuis la diplomation semble accentuer les effets positifs de la formation. Contrairement à ce que l'on pourrait penser, la durée relativement courte de la formation (18 à 24 mois, selon le programme) ne semble pas diminuer son importance au fil du temps.

Nos données révèlent que l'état de faible reconnaissance vécue en amont

du retour aux études est souvent compensé par l'adhésion temporaire à une nouvelle identité : celle de personne étudiante. Ainsi, les personnes de retour aux études délaissent momentanément une partie de leur autonomie d'adulte, pour reprendre celle d'étudiant. Paradoxalement, le modèle typique décrit par les travaux du père de l'andragogie, Malcolm Knowles, s'applique seulement en partie dans le cadre de la formation formelle. S'il est généralement reconnu qu'une personne adulte en formation veut faire des choix et prendre en charge sa trajectoire d'apprentissage, cette quête d'autonomie est partiellement mise de côté dans le contexte que nous avons observé. En effet, ces adultes retrouvent rapidement le rôle d'étudiant, en attente des savoirs transmis par une personne enseignante experte. Les raisons de ce changement temporaire d'identité méritent d'être explorées, car les données recueillies ne permettent pas d'en comprendre pleinement les déterminants et les conséquences.

Conclusion

L'enseignement ordinaire, bien qu'il accueille des adultes dans ses programmes, reste principalement fréquenté par des personnes étudiantes en continuité de formation qui y arrivent directement à la suite de leurs études secondaires. Les statistiques montrent que les adultes qui retournent en formation, principalement dans les services de FC, y accèdent plutôt après avoir réalisé un parcours initial souvent plus long, comprenant des périodes de travail, de migration ou bien de chômage. La reconnaissance de la complexité de ces parcours nous apparaît essentielle pour répondre adéquatement à

leurs besoins de formation. Appuyés par les données de notre recherche, nous croyons qu'au-delà de la simple requalification des personnes, la FC collégiale soutient les personnes dans leur démarche de transformation et de réintégration sociale. Ce constat positionne la FC collégiale comme une institution de justice sociale, visant notamment à réduire les inégalités.

Il est grand temps de revoir l'organisation de la formation collégiale offerte aux adultes. Il est également essentiel de soutenir et de reconnaître les personnes enseignantes à la FC en valorisant leur expertise. Le modèle de promotion présumé dans la convention collective, qui favorise le passage vers le régulier des personnes enseignantes ayant développé une expertise andragogique, devrait être réévalué. La pérennité des services de FC ne sera pas remise en question de sitôt, et il est nécessaire d'ajuster ce modèle pour mieux répondre aux besoins de formation tout au long de la vie des adultes. Il importe de leur offrir les conditions adéquates pour les accompagner dans leur démarche d'apprentissage.

Nous appelons à une réflexion approfondie sur le rôle des cégeps dans la formation des adultes, notamment sur les diverses recommandations faites par le Conseil supérieur de l'éducation (CSE, 2024, *inter alia*), sur les travaux internationaux tels que le Cadre d'action de Marrakech (UNESCO, 2022) et sur la possibilité de renouveler la politique de l'éducation des adultes du Québec dans une perspective de justice et d'équité sociale (Honneth, 2014). —

Références bibliographiques

Carspecken, F. P. (1996). *Critical ethnography in educational research: A theoretical and practical guide*, Londres, Routledge.

Conseil supérieur de l'éducation (2024). *Un cadre national de qualification pour reconnaître, comparer et soutenir le développement des compétences au Québec*, avis au ministre de l'Éducation et à la ministre de l'Enseignement supérieur, Québec, Mai.

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

Guay, R. et collab. (2020). *La réussite scolaire au collégial*, Québec, Les Presses de l'Université Laval.

Honneth, A. (2006). *La société du mépris*, Paris, La Découverte.

Honneth, A. (2014). *Freedom's right: The social foundations of democratic life*, New York, Columbia University Press.

Jarvis, P. (2004). *Adult Education and Lifelong Learning*, Londres, Routledge.

Martel, J. (2023a). « La formation continue collégiale, un objet invisible en manque de reconnaissance ? », *Canadian Journal for the Study of Adult Education*, vol. 35, n° 1, p. 8-27.

Martel, J. (2023b). *Étude sur les pratiques éducatives en éducation des adultes à la formation continue collégiale*, thèse de doctorat, Université de Montréal, Papyrus.

Merriam, S. B. et collab. (2007). *Learning in adulthood: A comprehensive guide*, 3^e édition, San Francisco, Jossey Bass.

Mezirow, J. (2000). *Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress*, San Francisco, Jossey Bass.

Picard, F. et collab. (2011). « Conceptualiser les parcours scolaires à l'enseignement supérieur », *L'Orientation scolaire et professionnelle*, vol. 40, n° 3, [En ligne].

Raby, R. L. et collab. (2022). « Role of community colleges and other TVET institutions in advancing sustainable development by supporting access, diversity, and inclusion for nontraditional student

populations », *Diaspora, Indigenous, and Minority Education*, [En ligne].

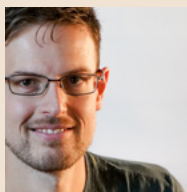
Sen, A. (1997). « Editorial: Human capital and human capability », *World Development*, vol. 25, n° 12, p. 1959-1961.

Taylor, J. E. (2021). *Motivational immediacy: Fostering Engagement in Adult Learners*, Stylus Publishing, LLC.

UNESCO (1999). *Éducation et formation tout au long de la vie : un point vers l'avenir. Recommandations – Deuxième Congrès International sur l'Enseignement Technique et Professionnel*, 26 au 30 avril 1999, Séoul, République de Corée.

UNESCO (2022). *Cadre d'action de Marrakech: Exploiter le pouvoir de transformation de l'apprentissage et l'éducation des adultes*, document de programme et de réunion.

Verdier, É. et P. Doray (2021). « La formation professionnelle et technique : d'objet secondaire de la sociologie de l'éducation au rang d'objet phare des sciences sociales comparatives », *Éducation et sociétés*, vol. 46, n° 2, p. 5-19.



Jonathan Martel est professeur en intégration multimédia au Collège de Maisonneuve. Titulaire d'un doctorat en sciences de l'éducation (UdeM), ses intérêts de recherche portent sur l'éducation des adultes, l'apprentissage transformateur, l'ingénierie de formation, les modèles andragogiques appliqués, les biographies éducatives et les effets des expériences antérieures sur l'apprentissage des adultes. Il réalise actuellement un mandat comme spécialiste en élaboration de programme au sein de la direction de la formation technique au ministère de l'Enseignement supérieur.

jmartel@cmaisonneuve.qc.ca



Découvrez l'ensemble des formations collégiales sur lecegep.ca



Ça ouvre des portes

Une initiative de la Fédération des cégeps

La formation continue : au cœur du projet de démocratisation de l'éducation depuis plus de 50 ans

Entretien avec Pierre Doray,
professeur émérite au Département
de sociologie de l'Université du
Québec à Montréal (UQAM)

Propos recueillis par Catherine Charron,
responsable de rédaction à l'Observa-
toire sur la réussite en enseignement
supérieur (ORES)



Mention de source : iStock/jacoblund

Sociologue de l'éducation, Pierre Doray a consacré sa carrière de recherche aux enjeux entourant l'accès à l'enseignement supérieur et à l'éducation des adultes, domaines dans lesquels il a publié de nombreux articles et ouvrages. Aujourd'hui retraité de l'enseignement, il poursuit ses implications en éducation des adultes, notamment au sein de l'Institut de coopération pour l'éducation des adultes (ICÉA), où il occupe le poste de président du conseil d'administration.

L'Observatoire sur la réussite en enseignement supérieur (ORES), qui vient de publier un dossier thématique sur la formation continue en enseignement supérieur¹, l'a rencontré pour discuter de l'histoire et des enjeux actuels entourant la formation continue au collégial.



Mention de source : iStock/izusek

¹ Pour consulter le dossier, visiter le site de l'ORES [oresquebec.ca].

La formation continue au collégial est née en même temps que les cégeps, en pleine Révolution tranquille au Québec. Pourtant, si l'on associe cette période à la création des polyvalentes, des cégeps et du réseau de l'Université du Québec, on pense moins spontanément au rôle de l'éducation des adultes dans ce vaste mouvement de démocratisation de l'éducation. Quelle place occupait la formation continue dans la réforme de l'éducation des années 1960 ?

L'éducation des adultes, qui vise les personnes ayant déjà quitté les bancs d'école et intégré la vie active, a constitué un élément important et incontournable des réformes éducatives des années 1960.

À l'époque du rapport Parent, le Québec est à bâtir l'État-providence. L'éducation est conçue comme une source de connaissances de divers ordres, qui permet le développement personnel, mais qui s'inscrit aussi dans une perspective plus large de développement social. Elle est une voie de protection face au risque du chômage ainsi que de mobilité sociale et professionnelle. Elle est aussi perçue comme un outil d'accompagnement des changements sociaux et économiques en cours à ce moment. Il devient essentiel d'augmenter le niveau d'éducation de la population en général, et de faire en sorte d'accroître l'accès à la formation postsecondaire des nombreuses catégories sociales qui y ont moins accès : les francophones, les femmes, les adultes et les personnes qui résident en région. La lutte aux inégalités sociales, culturelles et géographiques fait partie de l'horizon politique de la réforme de l'éducation.

Deux événements majeurs doivent être évoqués pour comprendre la

place que l'éducation des adultes a eue dans les réformes et l'action publique de l'époque.

D'abord, la deuxième Conférence internationale de l'UNESCO sur l'éducation des adultes s'est tenue à Montréal en 1960. Cette conférence, qui a lieu tous les 12 ans, a grandement participé à l'introduction du concept d'éducation permanente au Québec. Cette idée ouvre le droit à l'éducation à l'ensemble de la population. Elle élargit le champ d'action de l'éducation des adultes : éducation de la seconde chance, présence des adultes à tous les paliers du système éducatif, éducation populaire, formation professionnelle, éducation culturelle, etc.

Par ailleurs, il faut aussi rappeler que l'ICÉA², créé en 1946 et spécialisé dans la promotion de l'éducation des adultes, a participé de manière active à cette conférence et s'est fait l'ardent défenseur de l'éducation permanente au cours des années subséquentes. L'institut regroupait des personnes provenant de différents horizons : éducation, monde syndical, monde patronal et divers groupes de la société civile, comme les groupes d'éducation populaire et d'action communautaire.

Sur le plan gouvernemental, le rapport du premier Comité d'étude sur l'éducation des adultes au Québec (présidé par Claude Ryan), qui comprenait 93 propositions, a été déposé en 1964. La Commission Parent, mise en place en 1962 pour étudier l'organisation de l'éducation au Québec et

soumettre des recommandations au gouvernement, s'est largement inspirée du rapport Ryan pour élaborer ses propres recommandations.

Ainsi l'éducation des adultes a effectivement eu une place de choix dans le rapport Parent qui reconnaissait son existence ainsi que son exigence sociale, même si, dans les faits, l'éducation des adultes est restée dans une situation minoritaire, voire invisible face aux secteurs de l'enseignement régulier (secondaire ou postsecondaire).

Est-ce que cette « invisibilité » que vous évoquez est due à une certaine évolution en vase clos de la formation continue dans les cégeps ?

D'une part, il faut comprendre que le cégep a été créé en fusionnant deux cursus scolaires : la formation des instituts techniques, devenue la formation collégiale technique, et les programmes de l'enseignement collégial des collèges classiques, qui sont aujourd'hui les programmes pré-universitaires. À l'époque, l'objectif de rompre avec la distinction entre savoirs pratiques et théoriques avait aussi un volet social : les instituts techniques étaient associés aux classes populaires, et les collèges classiques, aux classes élevées et aux élites intellectuelles. Un des principes éducatifs mis de l'avant par la Commission Parent se voulait transversal : la polyvalence. Cette dernière s'est traduite par l'existence d'un tronc commun³ à tous les programmes, techniques et préuniversitaires : les cours de français, de

² Qui s'appelait à l'époque l'Institut canadien d'éducation des adultes.

³ Ce tronc commun a évolué au cours du temps. Par exemple, des cours de langue en font maintenant partie.

philosophie, d'éducation physique, etc. Malgré tout, les différences entre les deux voies (technique et préuniversitaire) ont continué d'exister dans bien des cégeps. Donc, oui, il y a d'une part des vases clos entre la formation technique et préuniversitaire, mais aussi des passages entre les deux. D'autre part, nous pouvons effectivement dire que la formation ordinaire (ou régulière) et la formation continue se sont aussi développées en structures cloisonnées. C'est juste, mais en même temps, il faut comprendre que les objectifs de formation ainsi que la nature des activités et des programmes proposés sont différents.

La formation continue au collégial

La formation continue s'adresse aux adultes qui souhaitent se perfectionner ou se réorienter professionnellement. Les établissements collégiaux offrent principalement :

- des programmes d'attestations d'études collégiales (AEC), d'une durée variable, accessibles aux personnes qui ont quitté l'école depuis au moins un an ;
- des formations non créditées, de courte durée et sur mesure, développées à la demande des organisations ou des entreprises ;
- des services de reconnaissance des acquis et des compétences (RAC), pour les personnes qui souhaitent faire reconnaître officiellement leurs expériences professionnelles ou personnelles.

La formation ordinaire vise les publics « jeunes » qui étudient à temps plein dans des programmes conduisant largement à des diplômes d'études collégiales (DEC). Selon les sources, il est possible d'estimer que les jeunes (personnes de 24 ans et moins) constituent 90 % de son public (Enomana, 2022). Donc, les adultes comptent pour un étudiant sur 10.

Au contraire, la formation continue vise les adultes. Au début des cégeps, les cours du soir proposés aux adultes étaient intégrés à des programmes de DEC techniques et préuniversitaires. Avec le temps, la formation continue a délaissé la formation préuniversitaire pour se concentrer sur la formation technique. Et au cours des années, elle a mis davantage de l'avant des programmes courts de perfectionnement technique ou d'insertion professionnelle : les attestations d'études collégiales (AEC), qui sont des diplômes d'établissement créés localement et destinés à la main-d'œuvre de la région. L'accès à ces formations n'est ouvert qu'aux

personnes qui ont arrêté leurs études et/ou qui sont sur le marché du travail (en emploi ou en chômage).

Par ailleurs, les Services de formation continue ou d'éducation des adultes ont aussi développé, de façon plus ou moins importante selon les cégeps, des activités de formation non créditée, planifiées à la carte ou sur mesure et destinées aux personnes salariées dans le cadre de la formation en milieu de travail.

Donc, il faut rappeler que la formation technique en formation continue offre surtout des programmes courts (AEC), dans une optique de reconversion de carrière, d'entrée sur le marché du travail et de perfectionnement professionnel. C'est de permettre à des personnes immigrantes d'obtenir un diplôme québécois pour se trouver une « job » ; c'est de l'intégration socioprofessionnelle. Cette formation s'adresse aussi à des gens qui ont déjà un DEC, qui ne sont pas obligés de reprendre la formation générale. Comme nous le disons en éducation

des adultes : les personnes ne sont pas obligées d'apprendre ce qu'elles savent déjà.

Il ne faut pas oublier que la formation continue poursuit d'autres objectifs que la formation régulière, même en formation technique. Les AEC ne sont pas des formations au rabais, ou des « mini DEC », comme on surnommait péjorativement certains programmes courts au début des années 1980. Mais il est vrai que l'existence de vases clos, surtout sur les plans institutionnel et organisationnel, ne permet pas de développer une vision globale du développement de l'enseignement collégial, qui intègre les différents objectifs et les diverses formules éducatives. Cela maintient l'éducation des adultes dans une situation de marginalité, voire d'invisibilité, avec par ailleurs des conditions inégales d'exercice du métier d'enseignant.

Vous déconstruisez certains préjugés concernant la formation continue, comme celui d'être un enseignement « à rabais », en rappelant que les objectifs de formation ne sont pas les mêmes pour les adultes que pour les jeunes. Mais que pensez-vous de certaines critiques, pour qui l'essor de la formation continue peut représenter une forme de menace à la mission éducative des cégeps ?

Effectivement, la formation technique est souvent perçue comme moins noble que la formation préuniversitaire (l'ombre universitaire se déploie jusqu'à la formation préuniversitaire...), et la formation continue moins que la formation ordinaire. Cette hiérarchie pourrait être étendue aux programmes eux-mêmes, certains d'entre eux bénéficiant d'un statut symbolique élevé, d'autres nettement moins.

Le palmarès des cégeps du *Journal de Québec* crée aussi une hiérarchisation des cégeps ne conduisant qu'à provoquer plus de concurrence, souvent artificiellement, entre eux.

Le manque de valorisation de la formation continue est aussi un effet du fonctionnement en vase clos, qui ne permet pas aux acteurs et actrices de l'enseignement supérieur (personnel enseignant, professionnel ou gestionnaire) de comprendre et d'approprier la différence entre les objectifs éducatifs et les caractéristiques sociales des publics dans chacun des segments. En ce sens, les cloisonnements produisent possiblement de l'ignorance institutionnelle et éducative.

En d'autres mots, il faut rompre avec les représentations institutionnelles qui hiérarchisent symboliquement les différentes formules éducatives. La formation continue enrichit la mission éducative des cégeps en diversifiant l'offre de formation et surtout, en diversifiant les publics qui les fréquentent. Le corolaire est le respect de la vocation de la formation continue et celui de la formation initiale. En ce sens, il faut éviter que, d'une manière ou d'une autre, la formation continue devienne une voie de formation pour des jeunes en formation initiale recrutés au secondaire. Cela pourrait être difficile dans le contexte où la stratégie gouvernementale en matière de formation de la main-d'œuvre consiste à réduire la durée des programmes afin de combler, le plus rapidement possible, les pénuries de personnel.

Comment pourrait-on favoriser l'accès des adultes à la formation collégiale, selon vous ?

Il y a une diversité de pratiques de formation dans nos établissements et

c'est important de desservir, peut-être pas de manière strictement égale, mais de façon tout aussi stratégique, les personnes en emploi, les personnes au chômage, les personnes retraitées ou celles qui retournent aux études. C'est pour cela qu'il faut absolument que les établissements développent ou redéveloppent les cours du soir.

Les programmes d'AEC sont souvent offerts à temps plein de jour. Ils sont conçus pour des personnes au chômage, ou bien salariées mais libérées pour étudier. Ils ne sont pas adaptés aux personnes qui travaillent à temps plein et qui ne peuvent pas quitter leur emploi pendant plusieurs mois. Et il pourrait très bien y avoir une réflexion sur des cours à temps partiel donnés par la formation continue à l'intention de travailleurs ou de travailleuses qui voudraient obtenir un DEC, par exemple.

Un frein de plus en plus reconnu est le problème de l'articulation entre études, travail et famille (conciliation travail-études-famille). Il est particulièrement intéressant, car il met directement en jeu les conditions institutionnelles qui réduisent l'accès comme les frais de scolarité pour des études à temps partiel ou les plages horaires des cours. Il met aussi la lumière sur les contraintes financières et sociales qui pèsent sur les adultes. Les femmes sont plus nombreuses à déclarer un problème d'articulation entre les études et les obligations familiales (Richard, 2023).

La diversité des freins ainsi que leur fréquence soulignent, à contrario, l'importance de développer de véritables politiques et des stratégies systématiques de formation tout au long de la vie, dans une perspective

d'égalité d'accès et de poursuite des études. La Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue, adoptée en 2002, favorisait la formation de base chez les personnes les moins favorisées. Mais nous restions dans une perspective associée à l'emploi, non pas pour une égalité quels que soient les objectifs poursuivis.

L'ICÉA, un organisme dans lequel vous vous impliquez depuis de nombreuses années, milite activement pour l'adoption d'une nouvelle politique d'éducation des adultes au Québec. Pourquoi est-ce un cheval de bataille important ?

À l'ICÉA, plusieurs raisons nous font militer en faveur d'une nouvelle politique (qui pourrait se traduire par des changements législatifs). La politique de 2002 n'a pas été renouvelée, le plan d'action s'est terminé en 2007 et depuis ce temps, il ne s'est rien passé du côté gouvernemental. En fait, la politique, du fait du manque d'intérêt des gouvernements, a poursuivi le processus de professionnalisation de la formation continue amorcé au milieu des années 1980. De plus, à la suite d'un changement de gouvernement en 2003, l'intérêt pour la mise en œuvre de cette politique s'est amoindri, comme le démontre l'absence d'un deuxième plan d'action.

Une des grandes réformes de la politique a été autour de la reconnaissance des acquis et des compétences. Il faut le dire, des avancées très significatives à ce niveau-là sont constatées. Mais, outre cet aspect qui concernait le réseau collégial, la politique n'a fixé aucun objectif pour la formation continue dans les cégeps et dans les universités.

Depuis le début du 21^e siècle, de nombreux changements ont transformé le champ de l'éducation des adultes. Les perceptions quant à son importance dans le développement social et économique ont beaucoup changé. Surtout, plusieurs enjeux ont émergé.

Un premier est l'effet des technologies numériques sur les pratiques en éducation des adultes. L'accès au Web a modifié nos habitudes de formation. Nous avons de plus en plus recours à différents sites pour nous informer et pour nous aider à trouver des solutions à de nombreux problèmes quotidiens, petits ou grands. Des formations sont proposées par différentes entreprises, la formation informelle prend un visage de plus en plus numérique. L'accès à des ressources en français, dans un contexte où les grands joueurs de l'informatique occupent une place prépondérante, est aussi un enjeu important.

Les besoins relatifs à l'alphabétisation sont toujours présents. Cette question

devient même cruciale avec l'augmentation des communications numériques comme celles, croissantes, avec les gouvernements. Les débats récents sur l'immigration ont aussi souligné la nécessité de se pencher sur l'accès à la formation en français. La formation à distance pose également l'enjeu de la fracture numérique.

Un autre enjeu à prendre en considération est l'importance de plus en plus grande des savoirs dans notre vie quotidienne. Les questions écologiques le montrent très bien. Si nous ne voulons pas nous laisser bernier par n'importe quelle fausse nouvelle, il faut avoir un minimum de connaissances et de compétences pour saisir les enjeux associés au dérèglement climatique, aux transformations écologiques et à leurs implications politiques. Ces questions appellent à un effort de formation accru.

Une autre raison qui milite en faveur d'une nouvelle politique est le changement dans l'économie et l'importance



Mention de source : iStock/circvelibor

beaucoup plus grande des diplômes dans l'accès aux emplois et de la formation pour le maintien dans son métier ou sa profession. Il faut pouvoir offrir des formations qui répondent à une demande, qui est, dans bien des cas, plus exigeante.

Vous avez récemment codirigé un ouvrage qui fait le point sur les inégalités en enseignement supérieur au Québec (Doray et collab., 2023). Malgré les avancées considérables depuis les années 1960, l'égalité des chances en éducation n'est pas atteinte. Comment, selon vous, une politique d'éducation des adultes et de formation continue peut-elle constituer un levier pour réduire les inégalités sociales ?

Au Québec, les inégalités sociales face à l'éducation ne diminuent pas. Un problème d'accès perdure. L'offre de formation aux adultes doit permettre de réduire les inégalités scolaires et les inégalités de connaissances. Chaque personne doit, tout au cours de sa vie, avoir des possibilités de retourner aux études à temps plein ou à temps partiel, selon des formules différentes qui vont lui permettre de progresser dans son métier ou de se reconvertir.

À l'ICÉA, nous avons des inquiétudes quant aux stratégies actuelles de formation des adultes qui visent à lutter contre les pénuries de main-d'œuvre, mais qui ciblent des domaines très particuliers, alors que les pénuries sont généralisées. En plus, les formations sont de plus en plus courtes. Le soutien offert pour poursuivre sa formation dans des programmes plus longs n'est actuellement pas toujours efficient.

L'enjeu, c'est de permettre aux gens d'ouvrir leurs horizons. Avec des mécanismes de formation continue tout au long de la vie, une personne qui a travaillé pendant des mois ou des années dans une entreprise devrait pouvoir, si elle perd son emploi, retourner aux études, élargir sa palette et accéder à des emplois peut-être plus intéressants.

Une nouvelle politique apporterait plus de cohérence, une meilleure articulation entre les différents acteurs en formation et les diverses mesures. Elle aurait un effet de mobilisation. On a besoin d'une plus grande reconnaissance sociale des différents acteurs et de leur engagement

en éducation des adultes. Dans le système scolaire, les personnes impliquées en formation continue ont trop souvent un sentiment d'invisibilité ou de marginalisation. Il faut combler le déficit de moyens, de ressources ainsi que de reconnaissance sociale et institutionnelle.

La démocratisation de l'enseignement supérieur demeure un projet inachevé au Québec. Dans un environnement social et économique qui se transforme rapidement, notamment sur le plan technologique, il ne suffit pas de permettre aux individus d'obtenir un premier diplôme ou une qualification. Il faut soutenir les parcours éducatifs des adultes, tout au long de leur vie. —

Références bibliographiques

Doray, P., B. Laplante, A. Pilote et P.C. Kamanzis (dir.) (2023). *Enseignement supérieur et inégalités sociales : entre politiques publiques et parcours éducatifs*, Québec, Presses de l'Université du Québec.

Enomana, H. (2022). « Formation ordinaire : Évolution du profil démographique et scolaire de la population étudiante au collégial », *Études et recherches*, Conseil supérieur de l'éducation, Québec.

Richard, É. (2023). « Difficultés rencontrées par les étudiants adultes au collégial », *Canadian Journal of Higher Education*, vol. 53, n° 2, p. 15-31.



Pierre Doray est professeur émérite au Département de sociologie de l'UQAM. Il a été président de la Commission de l'éducation des adultes et de la formation continue, et est actuellement le président du conseil d'administration de l'ICÉA.

doray.pierre@uqam.ca

Nouveau dossier thématique

Formation continue en enseignement supérieur: des parcours de réussite étudiante



Une incursion dans les différentes voies
de l'**apprentissage tout au long de la vie**.
Pour **comprendre et soutenir la réussite**
étudiante sous toutes ses formes.

Observatoire
sur la réussite
en enseignement
supérieur

ORES

oresquebec.ca

Prix d'excellence de l'AQPC

Le réseau collégial est reconnu dans la société québécoise tant pour sa pertinence que pour son dynamisme et son innovation. L'AQPC trouve important de récompenser ceux et celles qui contribuent à l'excellence de l'enseignement supérieur, animent la communauté collégiale et renforcent la réussite des étudiantes et des étudiants en remettant annuellement quatre prix d'excellence dans le cadre de son colloque.

Lauréat du Prix Gérald-Sigouin

Cette distinction récompense une personne (ou un groupe de personnes) dont le travail exceptionnel a marqué de façon durable le monde collégial.



Bernard Dionne
Collège Ahuntsic

Lauréate du Prix Vecteur pédagogique

Ce prix récompense une personne qui soutient et accompagne de façon remarquable le corps professoral et les équipes de direction dans leur cheminement vers l'innovation pédagogique, vers le succès de la communauté étudiante et vers une offre de programmes enrichissante.



Andrea Cooperberg
John Abbott College

Lauréate du Prix Reconnaissance de la Formation continue et des Services aux entreprises

Cette récompense célèbre une personne ayant concouru au développement, au soutien et à l'évolution de la formation continue de l'ordre d'enseignement collégial.



Caroline Boulay
Cégep Garneau

Lauréate du Prix Relève enseignante

Ce prix récompense une personne en début de carrière exerçant déjà une influence positive importante sur son établissement ou sur le réseau collégial.



Julie Brousseau
Cégep Limoilou

Les hommages des personnes lauréates sont disponibles sur le site Web de l'AQPC : [aqpc.qc.ca/fr/prixaqpc].

Mentions d'honneur

L'AQPC rend hommage aux professeures et professeurs qui se distinguent par la qualité de leur travail et par leur contribution à l'évolution de l'enseignement au collégial. Leur engagement pédagogique a été remarqué par leurs collègues et souligné lors d'une cérémonie de reconnaissance dans le cadre du colloque de juin dernier.

Campus Notre-Dame-de-Foy
Amélie Grace

Cégep André-Laurendeau
Christine Desrochers

Cégep Beauce-Appalaches
Jean-Marc Labbé

Cégep de Baie-Comeau
Bruno Cousin

Cégep de Chicoutimi
Ariane Morrier

Cégep de Drummondville
Anne Bussièrès-Gallagher

Cégep de Granby
Christine Simard-Rousseau

Cégep de Jonquière
François Lessard

Cégep de la Gaspésie et des Îles
Steven Parent

Cégep de La Pocatière
Francis Turcotte

Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue
Claude Lacasse

Cégep de Lanaudière à Joliette
Marie-Hélène Massé

Cégep de Lanaudière à L'Assomption
Danielle Pépin

Cégep de Lanaudière à Terrebonne
Christian Côté

Cégep de Lévis
Sophie Caouette

Cégep de l'Outaouais
Olivier Rousseau

Cégep de Matane
Geneviève Dumas

Cégep de Rimouski
Jean-Philippe Villeneuve

Cégep de Rivière-du-Loup
Nadine Coulombe

Cégep de Sainte-Foy
Frédéric Parrot

Cégep de Saint-Hyacinthe
Karine Cordeau

Cégep de Saint-Jérôme
François Simard

Cégep de Saint-Laurent
Catherine Beaulieu

Cégep de Sept-Îles
Louise Draper

Cégep de Shawinigan
Zoé Dupuis

Cégep de Sherbrooke
Félix Morin

Cégep de Sorel-Tracy
Marjorie Beauchesne

Cégep de St-Félicien
Jessica Rivest

Cégep de Thetford
Gilles Portelance

Cégep de Trois-Rivières
François Gagnon

Cégep de Valleyfield
Angèle Michaud

Cégep de Victoriaville
Émilie Boissonneault

Cégep du Vieux Montréal
Mildred Dorismond

Cégep Édouard-Montpetit
Benoît Lavigne

Cégep Garneau
Nicole Fortin

Cégep Gérard-Godin
Yasmine Tawfik

Cégep Heritage College
Mark Stocksley

Cégep Limoilou
Richard Duchaine

Cégep Marie-Victorin
Stéphanie Granger

Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu
Réal Tougas

Centre collégial de Mont-Tremblant
Mélanie Tassé

Champlain College Lennoxville
Brigitte Robert

Champlain St. Lawrence College
Carol-Anne Gauthier

Collège Ahuntsic
Fabien Ménard

Collège André-Grasset
Johanne Trudeau

Collège d'Alma
Chantale Tremblay

Collège de Bois-de-Boulogne
Denis Dubois

Collège de Maisonneuve
Héloïse Masse

Collège de Rosemont
Alexandre Leroux

Collège Jean-de-Brébeuf
Anne Gagnon

Collège Lafleche
Ismaël Koné

Collège Lionel-Groulx
Dany Halim

Collège Mérici
Mariam Elkak

Collège Montmorency
Pascal Chevrette

Collège nordique francophone
Rosie Benning

Collège Universel
Caroline St-Jacques

Collégial international Sainte-Anne
Lee Zentner

Dawson College
Brian Mader

École nationale d'aérotechnique
Ghislain Léveillé

Institut de technologie agroalimentaire
du Québec – Campus de La Pocatière
Yves Paré

Institut de technologie agroalimentaire
du Québec – Campus de Saint-Hyacinthe
Vicky Parinet

Institut de tourisme et d'hôtellerie du Québec
Émilie Boutet-Fauteux

John Abbott College
Maria Popica

Marianopolis College
Selena Liss

Vanier College
Rhys Adams



Mention de source : iStock/Larisa Shpineva



Les défis du transfert de la recherche en pédagogie collégiale : comprendre les enjeux d'un fossé méconnu

Compte rendu rédigé par
Anne-Marie Paquette,
rédactrice en chef de
Pédagogie collégiale

Avec la collaboration de
Catherine Bélec, chercheuse
au Cégep Drummond
et membre du comité de rédaction
de *Pédagogie collégiale*

Si on vous demandait de vous représenter un chercheur, quelle image vous viendrait en tête ? Un homme en sarrau blanc avec des lunettes protectrices dans un laboratoire ? Un professeur qui s'adonne à des calculs statistiques dans le confort de son bureau universitaire un peu poussiéreux ? Un conférencier qui, du haut de son estrade, expose d'une voix neutre des constats et recommandations sur la manière dont vous devriez effectuer votre travail – mais en proposant bien peu de pistes concrètes pour ce faire ? Ces représentations, il faut se l'avouer, trottent dans l'imaginaire de plusieurs personnes enseignantes du collégial et renforcent cette idée que la

recherche est un processus complexe, un peu mystérieux et, en éducation, fort éloigné de la salle de classe.

Cette perception fait parfois la vie dure aux personnes œuvrant dans le domaine de la recherche en pédagogie collégiale, car même si une certaine légitimité entoure le processus de recherche, l'utilisation des données issues de la recherche demeure un enjeu dans le réseau. Autrement dit, il y a encore loin de la coupe aux lèvres.

Ce fossé, cependant, entre les savoirs scientifiques et les savoirs pratiques, est une réalité bien connue. C'est la raison pour laquelle une importance

de plus en plus grande est accordée au concept de « transfert de connaissances ». À l'origine, ce concept du transfert était simple : cela consistait à faire « descendre », dans une approche de style « *top down* », aussi appelée *approche expert* ou *sciences-push*, les connaissances issues de la recherche dans les milieux. C'est cette représentation qui persiste, d'ailleurs, souvent dans nos esprits quand on réfléchit aux liens entre les milieux de la recherche et de la pratique. Pourtant, la limite de tels modèles a depuis longtemps été démontrée, et de nouveaux modèles ont dès lors émergé. Dans les modèles actuels, le transfert est avant tout une interaction qui

repose sur des échanges fréquents et mutuellement profitables entre le monde de la recherche et les milieux preneurs, soit les personnes utilisatrices de la recherche. Dans les domaines de la recherche liés à la santé, notamment, de nouvelles figures sont apparues : les courtiers de connaissances (oui, oui, c'est un vrai métier !). Ces derniers ont pour rôle de combler l'écart entre la production de la recherche et son utilisation concrète ; à cette fin, ils mettent en œuvre un ensemble impressionnant de compétences, allant de la vulgarisation à la gestion des interactions, en passant par l'analyse des besoins et le soutien à l'intégration des connaissances dans les politiques organisationnelles et dans les pratiques. Ce genre d'agent de transfert, cependant, est encore peu connu dans le domaine de l'éducation, et le fardeau du transfert repose, bien souvent, sur les équipes de recherche.

Les chercheurs et chercheuses en pédagogie collégiale, en règle générale également membres du personnel enseignant, portent aussi un autre fardeau : leur isolement. En effet, contrairement aux chercheuses et chercheurs des milieux universitaires, qui réalisent leurs travaux dans le cadre de facultés où d'autres collègues en recherche se penchent également sur des travaux similaires, ceux en pédagogie collégiale sont habituellement les seuls de leur département – voire de leur collège – à réaliser des travaux de recherche en pédagogie. Il n'existe pas d'association ou de regroupement spécifiquement dédié à la mise en relation entre la recherche en pédagogie collégiale et les milieux preneurs. Cette situation ne facilite pas les concertations sur les enjeux qu'ils partagent – notamment cette question du transfert.

Un panel pour réfléchir au transfert de la recherche en pédagogie collégiale

C'est dans ce cadre qu'a été organisé le 15 mai dernier, à l'occasion du 91^e Congrès de l'Acfas, le colloque « Recherche en pédagogie collégiale et réalités du terrain : quels liens, pour quels transferts ? ». Orchestré conjointement par le Cégep Drummond, l'Association pour la recherche au collégial (ARC) et l'Association québécoise de pédagogie collégiale (AQPC), cet événement visait à rassembler plusieurs chercheurs et chercheuses en pédagogie collégiale ainsi qu'un large public intéressé par cette recherche et son transfert. La journée s'est conclue par un panel réunissant des spécialistes du milieu de la recherche¹ :

Renaud Bellemare, directeur adjoint des études au Cégep de Rosemont

Isabelle Cabot, chercheuse et professeure de psychologie au Cégep Édouard-Montpetit

Julie Chiasson, étudiante-chercheuse au Cégep Édouard-Montpetit

Emilie Doutreloux, professeure et titulaire de la Chaire de leadership en enseignement en équité, diversité et inclusion Banque Nationale de l'Université Laval

Éric Richard, chercheur et professeur de sociologie au Cégep du Vieux Montréal

Animée par Catherine Bélec, chercheuse au Cégep de Drummondville, la discussion a permis de croiser différents points de vue sur les défis et pistes d'amélioration du transfert en pédagogie collégiale.

Cet article résume les principales recommandations formulées lors du panel organisé à l'Acfas, dans l'espoir que ces informations puissent nourrir des réflexions et actions concertées pour l'amélioration du transfert de connaissances issues de la recherche en pédagogie collégiale au sein des établissements collégiaux.

Le rôle de la communauté de la recherche

La première question qui se pose : que peuvent faire les chercheurs et chercheuses en pédagogie collégiale pour améliorer ce transfert ? Au fil des discussions entre les panélistes, quatre

principales pistes émergent : considérer l'ensemble du réseau collégial comme un milieu preneur, s'engager dans des actions politiques et sociales, faire rayonner plus d'expériences de transfert réussies, et renforcer les interactions entre le monde de la recherche et les milieux preneurs.

¹ À noter que les biographies détaillées des panélistes se trouvent en toute fin d'article.

Considérer l'ensemble du réseau collégial comme un milieu preneur

Emilie Doutreloux, ancienne CP au collégial, aujourd'hui professeure et titulaire d'une chaire de recherche dans le milieu universitaire, souligne l'une des grandes forces de la recherche en pédagogie au collégial : l'immersion des chercheuses et chercheurs dans leur propre milieu de pratique. Pour elle, cette proximité est un véritable atout. « Il y a une belle synergie entre les différents groupes professionnels du réseau collégial : les équipes de recherche, les conseillers et conseillères pédagogiques (CP), les CP recherche et les directions. Les gens se connaissent, sont présents et semblent partager une vision commune. Je considère cela comme une grande force.

Le réseau collégial a bien besoin de force et de vision pour relever des défis sans cesse croissants. « Les défis liés à la pédagogie collégiale, à l'enseignement et à la diversification des populations étudiantes requièrent des interventions de plus en plus élaborées et de grande qualité », fait valoir Renaud Bellemare. Pour atteindre ce niveau de qualité, il importe d'appuyer ses interventions sur de la recherche et des expériences concluantes. Il invite à considérer le réseau collégial comme un milieu preneur, notant que les défis rencontrés dans un collège peuvent trouver des réponses ailleurs. « Les chercheurs doivent concevoir leurs travaux non pas seulement à l'échelle de leur établissement, mais aussi selon une perspective réseau », conclut-il.

Isabelle Cabot partage cette vision en insistant sur l'importance d'inclure un grand nombre d'établissements collégiaux dans les projets de recherche. Elle s'explique : « Quand on choisit



Mention de source : iStock/ihanyildizi

d'investir du temps et de l'énergie dans les comités d'éthique² pour obtenir des échantillons très larges, il faut collaborer avec plusieurs cégeps et impliquer un maximum de personnes. » Cette façon de faire permet à davantage de personnes enseignantes de contribuer à la recherche, facilitant ainsi le transfert des résultats à travers les divers établissements du réseau. Sans nier l'importance de décroisonner la recherche dans le milieu collégial, l'étudiante-chercheuse, Julie Chiasson, fait néanmoins remarquer qu'il est parfois difficile d'importer des solutions éprouvées dans certains cégeps. « La rigidité du système constitue parfois un obstacle majeur au transfert des bonnes pratiques d'un cégep à l'autre », souligne-t-elle. En conséquence, les initiatives qui pourraient améliorer l'enseignement et l'apprentissage peinent à percoler efficacement à travers le réseau. L'étudiante appelle à une plus grande flexibilité et à une meilleure collaboration entre les collèges.

² Les comités d'éthique de la recherche avec des êtres humains (CER) jouent un rôle crucial dans la protection des personnes participantes aux études scientifiques, en imposant aux établissements collégiaux des normes reconnues à l'échelle internationale. Au collégial, la diversité des procédures et exigences entre les établissements complique les démarches des équipes de recherche. Bien qu'une Entente multiétablissements, assez récente permette d'espérer un certain allègement de ces démarches, celles-ci demeurent exigeantes lors de recherches multiétablissements collégiaux.

S'engager dans des actions politiques et sociales

En plus des actions entreprises à même les milieux d'éducation et d'enseignement supérieur, Emilie Doutreloux considère que l'implication politique et sociale est une voie efficace pour favoriser le transfert de connaissances issues de la recherche. « Contribuer à des mémoires, participer à des audiences publiques, siéger à des conseils d'administration, tout comme représenter des idées auprès de députés, cela permet de faire entendre notre expertise directement auprès des décideurs. » Elle souligne également l'importance de s'engager dans des comités scientifiques ou délibérants, comme ceux du Conseil supérieur de l'éducation (CSE), ou dans des comités de lecture, afin de communiquer ses connaissances de manière concrète. Enfin, avec son chapeau de professeure d'université, elle insiste sur la responsabilité de redonner à la collectivité. « À l'université, on nous dit que lorsque l'on développe un savoir, on a la responsabilité de le partager. Bien sûr, il y a les infographies et les articles pour cela, mais s'engager directement auprès de diverses instances pour mettre à disposition nos connaissances est également très gratifiant. »

Faire rayonner plus d'expériences de transfert réussies

Un des aspects non négligeables du processus de transfert de connaissances est l'évaluation des retombées. Un point souvent oublié, selon Éric Richard. « On parle beaucoup de préparer le transfert, mais qu'en est-il de la fin du parcours ? Est-ce que les effets attendus sont au rendez-vous ? Quelles sont les retombées réelles ? Les outils développés répondent-ils véritablement aux besoins ? »,

s'interroge-t-il. Il insiste sur l'importance de prévoir une évaluation rigoureuse du transfert afin de s'assurer que les efforts déployés produisent les impacts escomptés.

Isabelle Cabot renchérit en soulignant l'importance pour les chercheurs et chercheuses autonomes, mais aussi les équipes de recherche de centres collégiaux de transfert de technologie (CCTT), de diffuser plus d'expériences de transfert réussies. « Des "médiums" comme l'AQPC, notamment la revue *Pédagogie collégiale*, permettent de rendre compte de démarches de transfert réussies. » Elle estime qu'il serait intéressant d'accorder plus de place aux témoignages des utilisateurs et utilisatrices de la recherche en pédagogie collégiale.

La suggestion plait à Renaud Bellemare qui, à titre de gestionnaire, rappelle que les équipes de direction cherchent constamment des résultats validés, sur des actions souvent très précises, comme la persévérance, la motivation, les étudiants adultes. « Faites connaître vos travaux. Laissez des traces écrites de ces travaux³, insiste-t-il. Les communications dans les colloques, c'est très bien, je les encourage, mais il faut aussi des publications que l'on puisse retrouver rapidement et consulter facilement. »

Julie Chiasson, étudiante-chercheuse, souligne quant à elle l'importance d'adapter le partage des résultats de recherche à différentes réalités. « Les étudiants sont toujours débordés, alors j'imagine bien que les profs le sont aussi, dit-elle à la blague. Plutôt que de les obliger à lire de longs rapports, pourquoi ne pas produire une courte vidéo sur TikTok, Reels ou Shorts ? » Selon elle, il vaut mieux diffuser un extrait pertinent et

percutant, bien vulgarisé, qui atteindra les bonnes personnes, plutôt que de livrer un rapport global, souvent partiellement lu et mal compris.

Renforcer les interactions entre le monde de la recherche et les milieux preneurs

D'entrée de jeu, tous les panélistes s'entendent sur un point : consolider les interactions entre le monde de la recherche et les milieux preneurs – le terrain – est essentiel pour optimiser le transfert de connaissances. Selon la professeure-chercheuse Isabelle Cabot, certaines méthodes de recherche facilitent ce transfert de manière naturelle. « La recherche appliquée et la recherche-action, contrairement à la recherche fondamentale, soutiennent le transfert parce qu'il y a des profs qui y participent, qui y collaborent. Ils testent des stratégies pédagogiques dans leurs classes, que les chercheurs évaluent, et, si tout se passe bien, ces profs sont bien placés pour disséminer les résultats de la recherche et "contaminer" leurs collègues. » Ces personnes deviennent des ambassadrices des résultats, jouant ainsi un rôle clé dans le transfert des résultats.

³ Chaque collègue a une collection au Centre de documentation collégial (CDC) dont la mission est la conservation du patrimoine éducatif collégial, qu'il s'agisse de rapports de recherche, d'articles, mais aussi de fichiers vidéos ou audios, associés à des travaux de recherche, notamment en pédagogie collégiale.

Pour Éric Richard, le rôle du professeur-chercheur est aussi de valoriser une culture du transfert au sein de son milieu. Il s'agit de créer et de promouvoir un environnement favorable au partage des savoirs issus de la recherche et d'encourager leur intégration dans les pratiques pédagogiques. « Il est important de parler de la recherche que l'on fait, dit-il. Je suis conscient que ce n'est pas tout le monde qui est à l'aise avec la recherche en pédagogie, mais on peut certainement, en tant que chercheur, être des agents de changement dans nos réseaux respectifs, dans nos départements. » Il s'agit toutefois d'un travail de patience, nécessitant temps et investissement, comme tout changement de culture.

« Une culture, ça se bâtit et ça se bâtit à long terme, alors si on implique les étudiants et étudiantes, c'est tout le milieu de la recherche qui y gagne », lance Julie Chiasson, étudiante-chercheuse. « En tant qu'étudiante, je n'ai jamais entendu parler, jusqu'à tout récemment, de la possibilité de m'impliquer en recherche au collégial, malgré mon implication scolaire. » Elle déplore que la recherche au collégial, plus encore la recherche en pédagogie collégiale, soit méconnue, voire invisible aux yeux de la communauté étudiante. « Si un prof me parle de sa recherche, que je sais que ça existe dans l'univers des possibles, ça met la table à un bassin de personnes sensibles à la recherche et aux transferts des connaissances qui en découlent. »

Au-delà des chercheurs et chercheuses, quels autres leviers d'amélioration ?

Le transfert, toutefois, ne devrait pas reposer sur les seules épaules des

chercheurs et chercheuses. D'autres structures et personnes du réseau pourraient aussi jouer un rôle important sur la réussite du transfert. À cet égard, trois recommandations se dégagent des échanges : former les directions à l'importance de la recherche et du transfert de connaissances, inviter la recherche aux tables décisionnelles, et miser sur le développement professionnel.

Former les directions à l'importance de la recherche et du transfert de connaissances

Le transfert de connaissances dans les établissements collégiaux fait face à plusieurs défis, dont l'un des plus grands, selon Renaud Bellemare, est la méconnaissance des équipes de direction quant à l'importance de la recherche. « C'est un mot dur et lourd, je le sais, mais il faut bien le nommer : le principal défi en est un d'ignorance, observe-t-il. Pour plusieurs directions, la recherche est une activité qui sert au rayonnement de l'établissement, et peu se considèrent comme un milieu preneur de la recherche qui se fait dans les cégeps. » Le directeur adjoint aux études insiste sur la nécessité d'expliquer comment intégrer les données issues de la recherche dans les processus des cégeps. « Nous élaborons souvent des plans stratégiques et des plans de réussite en faisant appel à des agences extérieures qui ne connaissent pas notre réalité quotidienne », explique-t-il, regrettant que les résultats de recherches produites au sein même des établissements ne soient pas exploités.

Pour remédier à cela, il insiste sur la nécessité de former les gestionnaires à s'appuyer sur les bonnes pratiques issues de la recherche. Toutefois, intégrer cette étape dans les



Mention de source : iStock/Imakym

processus actuels reste complexe, surtout lorsque cette démarche n'est pas encore bien ancrée dans les habitudes. « J'ai travaillé dans trois cégeps de la région de Montréal et, chaque fois, il y avait cette idée qu'on était différents, qu'on pouvait tout régler en interne, entre nous, avec nos propres idées autour de la table », relate-t-il. Ce genre de pratique n'ouvre pas la réflexion pour encourager l'intégration des savoirs existants.

Inviter la recherche aux tables décisionnelles

De plus en plus de cégeps instaurent des bureaux de la recherche, une initiative qui permettrait de positionner la recherche plus à l'avant-plan et de lui donner une voix plus forte dans les prises de décision. Mathieu Gingras, directeur du développement institutionnel de la recherche au Cégep Garneau, présent dans la salle, explique que le plan stratégique de son cégep va encore plus loin : « Il y a une volonté de créer un bureau de la recherche dont la direction est à parts égales avec la

direction des études, ce qui s'avère un bon moyen de faire remonter les idées, les actions et les besoins du milieu de la recherche à un niveau décisionnel. »

Ce rapprochement est un pas dans la bonne direction, selon Renaud Bellemare, qui souligne néanmoins qu'il reste encore du chemin à parcourir. « Actuellement, les personnes qui portent la recherche sont absentes des tables décisionnelles, ce qui limite leur influence sur les orientations stratégiques. » Pour surmonter cette difficulté, il juge indispensable que les chercheurs et chercheuses communiquent davantage à leurs directions les avancées, expérimentations et résultats de leurs travaux de recherche. « Le milieu de la recherche a tout intérêt à se créer des alliés parmi les cadres pour faire porter la voix de ses travaux », ajoute-t-il.

Miser sur le développement professionnel

Le référentiel d'agir compétent à l'intégration des connaissances

(CTREQ, RENARD et MEES, 2017) met en avant le rôle crucial du développement professionnel et de la formation pour soutenir le transfert des connaissances. Dans le réseau collégial, les organismes et les occasions de perfectionnement en pédagogie et de développement continu ne manquent pas : communautés de pratiques, colloques, webinaires, mentorat, etc. Ces initiatives créent une culture de l'apprentissage continu propice au transfert de connaissances, mais ne facilitent pas toutes le transfert de façon directe.

Du côté du développement professionnel dans les collèges, on peut penser aux journées institutionnelles consacrées à la pédagogie collégiale. Dans ce cadre spécifique, Isabelle Cabot propose qu'une journée soit dédiée à l'utilisation des données issues de la recherche en éducation. Cette initiative pourrait constituer une première étape vers une culture plus ancrée dans le transfert de connaissances. « Les cégeps auraient intérêt à valoriser davantage les

personnes qui s'intéressent à la recherche en éducation et qui en tiennent compte dans leur pratique», dit-elle. Elle suggère d'explorer comment ces pédagogues ont adapté les résultats de la recherche à leur réalité. « D'où sont-ils partis, pourquoi, quel besoin cherchaient-ils à combler, et comment ont-ils "digéré" la recherche pour l'adapter à leur contexte ? » Ces questions, selon elle, permettraient de mieux comprendre l'impact concret de la recherche sur les pratiques pédagogiques, tout en étant une belle occasion de développement professionnel. Emilie Doutreloux, quant à elle, reste sceptique en ce qui a trait à l'impact des journées institutionnelles sur la valorisation du transfert de connaissances, se souvenant de leur faible fréquentation lorsqu'elle était CP dans le réseau. À son avis, un travail plus ciblé de CP qui connaissent bien le personnel enseignant et les innovations pédagogiques serait plus efficace. « Il faut prendre rendez-vous avec sa CP pour discuter de sa recherche et voir comment on pourrait développer un outil de transfert adapté », recommande-t-elle.

Elle ajoute que les programmes professionnalisants proposés par les universités, tels que les maîtrises ou doctorats professionnels comme Performa, bien connu dans le réseau collégial, sont aussi de bons véhicules de transfert de connaissances. Emilie Doutreloux, qui a enseigné pendant plusieurs années à l'université à de futurs enseignants et enseignantes du collégial et qui enseigne aujourd'hui à l'Université Laval à des directions du collégial, observe des signes évidents de transfert de connaissances dans le cadre de ces programmes. « Je vois vraiment du côté des membres de la direction devant étudier leur milieu, mettre en application, puis effectuer

des transferts – tout comme je le voyais avant chez les profs au collégial – un développement professionnel qui permet un transfert dans leur propre milieu. »

Et dans une perspective à long terme... qu'est-ce qui permettrait une réelle transformation ?

À propos de cette question, une recommandation ressort des échanges : **consacrer des ressources qualifiées à la mobilisation et au transfert de connaissances.**

L'environnement organisationnel joue un rôle clé si l'on souhaite réellement valoriser la recherche et instaurer une véritable culture du transfert des connaissances. « Un engagement fort est nécessaire de la part des gestionnaires, mais aussi du ministère de l'Enseignement supérieur, afin de consacrer les ressources nécessaires à ce processus, fait valoir Éric Richard. Pour moi, ça passe par le développement de postes de personnes conseillères en transfert de connaissances, aussi appelées des *courtiers de connaissances* ou *agents de transfert*. »

Plusieurs chercheuses et chercheurs ne se sentent pas assez outillés pour assurer le transfert de connaissances, c'est notamment le cas d'Éric Richard et d'Isabelle Cabot. « En tant que chercheur au collégial en pédagogie, j'ai besoin d'aide pour faire du transfert, je suis conscient des limites de mes compétences dans ce champ d'expertise complexe, admet M. Richard. Je n'ai pas toutes ces compétences-là, la liste est longue, et je ne peux pas m'approprier tout ça. » M^{me} Cabot partage ce sentiment : « Faire le transfert de mes

résultats de recherche, ça fait partie de mes responsabilités de chercheuse, mais comme Éric, je me sens parfois démunie et j'ai besoin de soutien. » En revanche, elle se sent parfaitement à l'aise pour faire du développement auprès de la relève en recherche. « J'aime accompagner de nouveaux chercheurs, de toutes sortes de façons formelles et informelles. Et là, dans ce cadre que je maîtrise bien, je crois que j'arrive à faire du bon transfert de pratiques de recherche. »

Pour Éric Richard, l'idéal serait de concevoir le transfert de connaissances en réseau, rejoignant une idée évoquée par Renaud Bellemare. « Mon rêve, c'est d'avoir des conseillères et conseillers en transfert à temps plein dans le réseau collégial, des experts, des véritables "Top Gun" du transfert – pour reprendre une expression populaire dans l'actualité récente –, voués entièrement à cette tâche. Pas quelqu'un à qui on va donner une journée de dégrèvement pour faire cela, "un peu". Non, des professionnels qui se consacrent à cela, précise-t-il. J'ai bon espoir que, dans ces conditions, on va arriver à faire quelque chose de satisfaisant pour tout le monde. » Il estime que le réseau collégial dispose d'une opportunité de se démarquer. Jusqu'ici, le développement de la recherche dans les cégeps a souvent cherché à mimétiser le modèle universitaire, axé sur la course au financement, les publications, les conférences, etc. Ce nouveau modèle rendrait la recherche plus accessible et directement applicable dans les milieux concernés, devenant ainsi un exemple inspirant de mise en pratique des savoirs.

Emilie Doutreloux soutient l'idée d'engager des personnes professionnelles dont la tâche unique est la mobilisation et le transfert de connaissances. Bien que les CP à la recherche jouent déjà un rôle central dans le processus de transfert, leur tâche est devenue si complexe qu'ajouter la responsabilité du transfert serait excessif. Elle met les choses en perspective : « Il y a 10 ans, les CP recherche se concentraient principalement sur l'éthique de la recherche et la conduite responsable en recherche. Aujourd'hui, ces personnes doivent non seulement maîtriser ces aspects, mais aussi comprendre les principes de l'équité, diversité et inclusion (EDI) en recherche, élaborer des plans de gestion des données, gérer des budgets de recherche, assurer la cybersécurité et maintenant, faire du transfert des connaissances. » Elle souligne que ces responsabilités s'accumulent, souvent sans que les directions comprennent pleinement le rôle des CP à la recherche.

Selon le cours en ligne ouvert et massif (CLOM) de l'équipe RENARD sur le transfert de connaissances, les compétences d'un courtier de connaissances sont si nombreuses et variées qu'il est essentiel de s'appuyer sur une équipe pour les couvrir efficacement. Ce constat a amené Isabelle Cabot à envisager que certaines personnes enseignantes pourraient très bien agir à titre de courtiers de connaissances. En revanche, pour que cela fonctionne, il faudrait que les directions valorisent ce type de compétences. « Même si chaque cégep avait un CP voué à 100 % au rôle de courtier, cela ne suffirait pas pour répondre à tous les besoins. L'idée d'avoir un "prof-champion" dans sa discipline pourrait être une piste intéressante », suggère-t-elle.

Renaud Bellemare apprécie également l'idée de travailler en équipe pluridisciplinaire, mais insiste sur la nécessité d'une formation adéquate. « Il est crucial d'accompagner ces professionnels. Ce n'est pas en un clin d'œil que nous deviendrons toutes et tous des experts en transfert. Il y a quelque chose de sérieux dans le transfert qui ne doit pas se faire n'importe comment, et le développement professionnel en est certainement un vecteur essentiel. »

Conclusion

Plusieurs idées ont émergé lors du panel et du colloque sur les avenues d'amélioration du transfert de la recherche en pédagogie collégiale.

Certaines, bien qu'elles ne soient pas entièrement nouvelles, méritent d'être soulignées, car elles peinent encore à être entendues auprès des instances décisionnelles. D'autres propositions, plus audacieuses, bousculent des façons de faire bien établies et impliquent des changements significatifs, ce qui peut susciter certaines réticences. Mais il y a aussi des suggestions relativement simples à appliquer qui pourraient poser les bases d'une meilleure culture du transfert dans le réseau collégial. En somme, pour améliorer le transfert des connaissances issues de la recherche en pédagogie collégiale, il ne suffit pas de produire des connaissances ; encore faut-il qu'elles se frayent un chemin vers celles et ceux qui ont le désir ou le pouvoir de les mettre en pratique. ■

Une nouvelle CoP en recherche et pédagogie collégiale

Vous aimeriez discuter avec des chercheurs et chercheuses en pédagogie collégiale ? Vous souhaiteriez renforcer les liens entre la recherche et les pratiques éducatives concrètes ?

Rejoignez la communauté de pratique (CoP) *Convergences en recherche et pédagogie collégiale* pour échanger avec des personnes chercheuses, enseignantes, conseillères pédagogiques et décideuses. Explorez ensemble le domaine de la recherche en pédagogie collégiale, discutez des travaux en cours et partagez vos questionnements, intérêts et besoins. Cette communauté vise à faciliter la collaboration entre les acteurs et actrices de la recherche en pédagogie collégiale afin d'enrichir les pratiques éducatives et de renforcer la concertation entre les milieux de la recherche et d'enseignement.

Pour s'inscrire [aqpc.qc.ca/cop]

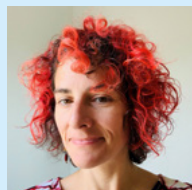


Référence bibliographique

Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ), Équipe RENARD, ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES) (2017). « Référentiel d'agir compétent à l'intégration des connaissances favorables à la réussite éducative des jeunes du Québec ».



Isabelle Cabot enseigne la psychologie au collégial depuis 2004. Elle détient un doctorat en psychopédagogie de l'Université de Montréal et mène des travaux de recherche sur la motivation des collégiens et collégiennes depuis 2010. Son principal intérêt de recherche est la stimulation de la motivation d'individus en contextes de désengagement ou de sous-performance. Son expertise touche aux processus de développement de l'intérêt. Elle est très active dans la valorisation et le développement de la recherche au collégial.



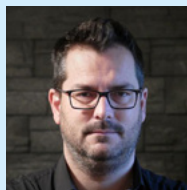
Ancienne conseillère pédagogique au collégial, **Emilie Doutreloux** est maintenant professeure adjointe au Département des fondements et pratiques en éducation de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval, où elle enseigne dans les programmes d'administration et politiques de l'éducation. Elle est titulaire de la Chaire de leadership en enseignement en équité, diversité et inclusion – Banque Nationale. Ses récents travaux de recherche touchent l'égalité des chances, l'expérience étudiante et la démocratisation de l'enseignement supérieur.



Renaud Bellemare est directeur adjoint des études au Cégep de Rosemont. Il a piloté le dossier de la recherche dans deux établissements pendant plus de 10 ans, collaborant au déploiement d'une culture du transfert. Il est également engagé au sein du conseil d'administration de l'Association pour la recherche au collégial depuis une décennie et en est le président depuis 2021.



Julie Chiasson a 20 ans d'expérience en gestion et est finissante à la technique en Optique et Lunetterie du Cégep Édouard-Montpetit. Dans le domaine de la recherche, elle s'intéresse à l'accessibilité aux orthèses visuelles (lunettes) en général, mais plus particulièrement à l'accessibilité pour les personnes en situation d'itinérance. Elle a d'ailleurs produit une communication par affiche qui a été transmise cette année dans le cadre de l'Acfas. Elle poursuivra son parcours en santé publique à l'Université de Montréal à l'automne prochain.



Éric Richard est professeur de sociologie au Cégep du Vieux Montréal. Il enseigne la sociologie dans le réseau collégial depuis 2001 et y mène des travaux de recherche depuis 2005. Il s'intéresse particulièrement à la mobilité intraprovinciale des cégépiennes et cégépiens, à la question du bien-être alimentaire et aux réalités des populations étudiantes adultes. Sur ce dernier thème, il a récemment publié deux articles dans la *Revue canadienne d'enseignement supérieur* et la revue *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*. Ses intérêts de recherche concernent les « jeunes » à travers les questions de la mobilité, de l'intégration, de la formation et des conditions de vie.



centre de
documentation
collégiale

cdc.qc.ca

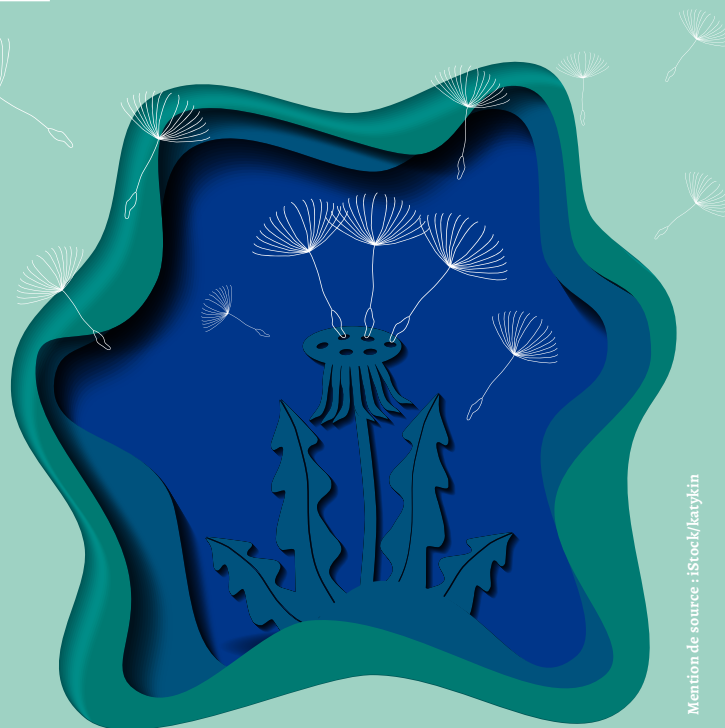
COLLECTIONS THÉMATIQUES,
ARTICLES SCIENTIFIQUES,
SERVICES PERSONNALISÉS, ET PLUS !

**L'INTÉGRAL DES ARTICLES
DE PÉDAGOGIE COLLÉGALE :**

E3UQ.info

La curiosité qui enrichit l'action

Rapprocher les milieux de recherche et d'enseignement



Mention de source : iStock/laykin

L'enseignement collégial fait face à des défis multiples : diversité de la population étudiante, enjeux d'équité et d'inclusion, transformations technologiques, engagement et persévérance scolaire, évolution des besoins de formation, pour n'en citer que quelques-uns. La recherche en pédagogie collégiale offre des réponses pour y faire face et améliorer la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage. Pourtant, elle est parfois perçue comme complexe et éloignée des réalités du terrain, laissant un fossé entre les savoirs scientifiques et les savoirs pratiques.

Ce fossé est-il réellement infranchissable ? Permettez-nous d'en douter¹. Comment alors impliquer les praticiens et praticiennes dans les démarches de recherche en pédagogie collégiale pour leur donner voix au chapitre ? Comment faire connaître et reconnaître les activités et les résultats de recherche en vue de leur utilisation par les milieux de pratique, les instances décisionnelles et le grand public ?

Le comité de rédaction de la revue *Pédagogie collégiale* lance un appel à contributions à toute la communauté : chercheurs et chercheuses, personnel enseignant, personnes conseillères pédagogiques, membres de la direction et autres professionnels et professionnelles du milieu de l'enseignement, soumettez une proposition d'article permettant de mettre de l'avant les réflexions ou actions favorisant le rapprochement entre les milieux de recherche et d'enseignement.

Parmi les pistes à explorer pour ce dossier :

- Stratégies ou méthodologies de recherche favorisant le transfert de connaissances
- Mécanismes externes à la recherche aidant le transfert des résultats vers les milieux preneurs
- Témoignages de réussites en transfert de connaissances
- Rôle du développement professionnel dans la promotion d'une culture de recherche et de partages des savoirs

Pour en savoir plus sur le thème et les modalités de soumission d'un article, consultez le site Web de l'AQPC [aqpc.qc.ca/fr/dossier-thematique].

Date limite de soumission : 17 janvier 2025

Par courriel : revue@aqpc.qc.ca

¹ Nous vous encourageons à lire l'article « Les défis du transfert de la recherche en pédagogie collégiale : comprendre les enjeux d'un fossé méconnu » en page 38 de ce numéro. Vous y découvrirez des pistes pour améliorer le transfert en pédagogie collégiale. Certaines sont peut-être même déjà en action dans vos milieux. Si c'est le cas, nous avons hâte de vous lire !

Expérience d'un faire ensemble autochtone-allochtone dans une formation collégiale au Québec

Carine Nassif-Gouin,
Anne-Marie Tessier
et Sophie Martel



Mention de source : Unsplash/Karsten Winegeart

Ces dernières années, des rapports d'enquête au Canada ont décrit avec précisions les conséquences désastreuses de nombreuses politiques et décisions auxquelles ont dû faire face les Premières Nations, les Métis et les Inuit¹. Chacun de ces rapports, qu'il s'agisse de la Commission vérité et réconciliation (2015), des rapports annuels de la Commission des droits de la personne et de la jeunesse, de la Commission Viens (2019) ou encore de l'Enquête nationale sur les femmes et les filles autochtones disparues et assassinées (2019), formule diverses recommandations, dont certaines ciblent spécifiquement les institutions d'enseignement supérieur. Malgré ces publications, plusieurs situations tragiques, relayées ponctuellement dans les médias et sur les réseaux sociaux, montrent qu'un impératif d'agir s'impose toujours, pour éviter que l'histoire se répète. À titre d'exemples, et pour ne jamais oublier, rappelons-nous les conditions intolérables ayant entraîné les décès de Joyce Echaquan survenu le 28 septembre 2020 ; de Raphael André, le 17 janvier 2021 ; d'Elisapie Pootoogook, le 12 novembre 2021 ; et du bébé de Manawan, le 4 avril 2022².

¹ Dans cet article, l'expression *allochtone* fait référence à toute personne non autochtone. Le terme *autochtone*, quant à lui, fait référence au sens constitutionnel désignant les Premières Nations, les Métis et les Inuit. Plus largement, cette appellation fait également référence à la définition proposée par l'Organisation des Nations Unies (ONU), selon laquelle : « Les peuples autochtones ont en commun une continuité historique avec un territoire donné avant la colonisation et entretiennent un lien fort avec leurs terres. Ils maintiennent, du moins en partie, des systèmes sociaux, économiques et politiques distincts. Ils ont des langues, des cultures, des croyances et des systèmes de connaissances distincts. Ils sont déterminés à maintenir et à développer leur identité et leurs institutions distinctes et ils constituent un secteur non dominant de la société. » (2024) Ces définitions sont extraites de la terminologie du Groupe de travail pour un Faire ensemble de l'*Etuaptmumk*/Double Regard (2023).

² Pour en savoir plus sur l'enquête entourant la mort de Raphael André, un article complet est disponible sur Espaces autochtones – Radio-Canada [bit.ly/4g79chl]. Pour comprendre l'histoire d'Elisapie Pootoogook, cette lecture sur *La Presse* est suggérée [bit.ly/3Zkkvg8]. Enfin, ce texte dans *Le Devoir* apporte des précisions quant aux circonstances du décès du bébé de Manawan, Niteiyah Chilton [bit.ly/4d1wzGj].

Comme plusieurs institutions d'enseignement, le Cégep du Vieux Montréal (CVM) tente de répondre aux appels à l'action en faveur des Premiers Peuples. Parmi les initiatives mises en place, citons l'aménagement d'un local réservé aux personnes étudiantes autochtones, la création d'ateliers de sensibilisation aux réalités autochtones ou encore l'intégration de plusieurs œuvres autochtones dans le programme des cours de littérature et de philosophie. Ces initiatives participent à démontrer que notre cégep, aux côtés d'autres collèges et institutions éducatives, est de plus en plus sensible à laisser la place due aux Premiers Peuples. En ce sens, toutes les actions entreprises s'inscrivent dans une démarche de décolonisation, visant à coconstruire un avenir commun plus juste, fondé sur le respect et l'égalité des savoirs.

L'une des perspectives égalitaires, vecteur d'une forme de double mobilisation, se concrétise au sein d'un atelier de trois heures sur les réalités autochtones offert dans le cadre de l'Attestation d'études collégiales en Intégration à la profession infirmière au Québec (AEC IPIQ) du Département de la formation continue et aux entreprises du CVM. Une conseillère pédagogique, une enseignante en soins infirmiers et une infirmière innue ont travaillé en commun afin de créer un atelier permettant de mettre en œuvre ce que l'on appelle le principe du *double regard* ou *Etuaptmumk* (*Two-Eyed Seeing*) (ci-après double regard). Ce principe de vie (Roher et collab., 2021) a pour fondement de partager une vision du monde où s'entrelacent les philosophies et les savoirs autochtones et occidentaux de manière égale (Nassif-Gouin et collab., 2024). Cette démarche fait ses preuves et joue un rôle

crucial dans le faire ensemble autochtone-allochtone. Pour en souligner l'intérêt auprès du lectorat et répondre aux nombreuses questions qu'elle suscite, nous commencerons par exposer les principes fondateurs du double regard. Nous décrirons ensuite comment cette approche s'applique de manière continue et évolutive à travers des ateliers destinés à plusieurs cohortes étudiantes.

Un pas vers l'égalité par le double regard

Quelle que soit la discipline enseignée au niveau collégial, plusieurs questions se posent quant à la façon d'aborder les réalités autochtones de façon authentique et sans appropriation culturelle dans les cours. Devons-nous le faire avec de l'aide ? Comment relier les réalités autochtones à la discipline enseignée ? Y a-t-il des actions et des initiatives que nous pouvons privilégier et comment pouvons-nous les mettre en œuvre sans *tokenisation*³ et instrumentalisation ? Nous nous sommes bien sûr posé ces questions avant de développer notre atelier sur les réalités autochtones en soins infirmiers. Le double regard est rapidement apparu comme le principe pour mettre en place une approche décolonisante, réconciliatrice et sensible aux savoirs et cultures autochtones.

Le principe du double regard a été défini par les aînés micmacs Albert et Murdena Marshall, dans le cadre d'un rapprochement entre la médecine conventionnelle allochtone et la médecine traditionnelle autochtone. Ce principe de vie sous-tend le fondement de l'égalité de tous et de toutes, le respect de la personne et de

son unicité corps-esprit, ainsi que les qualités personnelles non exhaustives comme l'humilité, l'ouverture d'esprit et le respect (Groupe de travail pour un Faire ensemble de l'*Etuaptmumk*/Double Regard, 2023 ; Roher et collab., 2021). Les perspectives autochtone et allochtone coexistent et sont portées à regarder dans la même direction. Les connaissances de chacun et de chacune se fondent dans une vision humaniste et réaliste, sans volonté coloniale de changer l'autre à tout prix, soit sans jamais instaurer une relation hiérarchique ou une ascendance sur l'autre. L'objectif fixé ensemble est de renforcer nos propres apprentissages, de transférer nos observations et nos nouvelles connaissances pour faire grandir nos savoirs respectifs. Ainsi, plusieurs approches conjointes ont eu pour effet d'intégrer des actions concrètes (voir Groupe de travail pour un Faire ensemble de l'*Etuaptmumk*/Double Regard, 2023).

³ La tokenisation fait référence à une pratique malheureuse par laquelle une personne a recours à un membre ou une organisation des Premières Nations, des Métis et des Inuit pour se targuer de satisfaire aux normes et aux exigences contemporaines.

Deux regards et une réflexion commune

Contexte de l'atelier

L'AEC en Intégration à la profession infirmière au Québec (IPIQ) est une formation de courte durée proposée aux infirmières et aux infirmiers diplômés hors Canada. Ces personnes étudiantes sont issues de chacun des cinq continents et s'autodéclarent parfois elles-mêmes *Autochtones*. Ce programme d'études est spécifiquement conçu pour accompagner les personnes étudiantes adultes dans le développement de compétences professionnelles infirmières et pour les préparer à pouvoir rapidement exercer dans les milieux cliniques au Québec. Dans le cadre de cette formation, deux semaines préparatoires préalables à ce programme sont organisées afin d'identifier les écarts de connaissances et de soutenir la réussite éducative de ces personnes étudiantes. À l'issue de ces deux semaines, nous constatons que ces personnes futures professionnelles en santé connaissent souvent peu les réalités des peuples autochtones du Québec.

Afin d'éveiller les personnes étudiantes aux réalités vécues par les peuples autochtones dans le domaine de la santé au Québec, nous avons conçu un atelier de sensibilisation offert lors des deux semaines préalables à l'AEC en IPIQ, espérant que cette démarche exercerait une influence suffisante tant dans leur parcours de formation que dans leur vie personnelle et professionnelle. L'objectif plus large est également de promouvoir le déploiement de ce genre d'initiatives tout au long des différents programmes d'études. Cette initiative a vu le jour, pour la première fois, en avril 2023 et a été proposée à chaque nouvelle formation, soit au moins quatre fois par année.

Dans les faits, les premiers ateliers de sensibilisation aux réalités autochtones ont été mis sur pied cinq ans plus tôt, par une enseignante infirmière allochtone, sous la forme d'un programme préparatoire introduisant le vocabulaire du travail infirmier dans le Grand Nord. Sensibilisée aux réalités des communautés inuites du

Grand Nord du fait de sa rencontre avec une famille issue de cette région installée près de Montréal, elle avait alors développé une véritable histoire de cœur. Ce lien de confiance l'a poussée à s'intéresser profondément, et avec humilité, aux cultures, aux traditions et à la relation avec l'environnement des Premiers Peuples. De nombreuses questions sont apparues, et l'envie de pouvoir poursuivre son apprentissage, de partager et transmettre ses connaissances, est devenue une priorité.

Les perspectives autochtone et allochtone coexistent et sont portées à regarder dans la même direction

En 2023, à l'arrivée d'une nouvelle conseillère pédagogique de l'AEC en IPIQ au CVM, il est apparu que pour mieux sensibiliser les personnes étudiantes aux réalités autochtones, il était nécessaire d'inviter une infirmière issue d'une communauté des

Premières Nations ou inuite, en cohérence avec le principe du double regard. Ainsi, chaque atelier a été développé en coconstruction paritaire et égalitaire Autochtone-Allochtone (Groupe de travail pour un Faire ensemble de l'*Etuaptmumk*/Double Regard, 2023 ; Bartlett, Marshall et Marshall, 2012).

De la réflexion à l'action

Comment intégrer le principe du double regard dans un atelier ? Diverses approches pédagogiques ont été discutées pour encourager la réflexion sur l'application de ce principe en classe. Pour respecter l'esprit des deux semaines de formation, il fallait que l'atelier propose une expérience d'apprentissage alliant la théorie et la pratique. Pour ce faire, l'approche symbolique a été retenue par l'infirmière innue pour offrir aux personnes étudiantes une expérience concrète, leur permettant de se connecter avec les réalités autochtones dès leur première séance.

Rappelons que l'approche symbolique, définie par Vera et Simon (1993) et précisée par Basque (2004), se concentre sur les processus mentaux individuels tout en prenant en considération la relation de l'individu avec son environnement. Comme le souligne Basque, « l'apprentissage devrait se faire idéalement dans des environnements "complexes" et dans des contextes sociaux, selon un mode d'apprentissage collaboratif » (2004, p. 16). Cette approche facilite la réflexion et la mise en place d'activités rituelles issues des Premières Nations. Le lien sacré entre l'individu et le territoire, ainsi qu'avec son environnement devait pouvoir s'exprimer à travers non seulement le récit, mais aussi l'expérience.

Ce premier atelier est conçu de sorte à faciliter une prise de conscience nécessaire, soit celle de respecter et de sécuriser les personnes autochtones dans le système de santé au Québec. Ainsi, certains actes et rituels, ayant une forte représentation symbolique pour les Premières Nations, ont été retenus pour favoriser cette rencontre avec les personnes étudiantes de chaque atelier. En créant un réel espace d'échanges et de dialogues, où s'impose la règle « sans stigmatisation ni discrimination », les personnes étudiantes sont accompagnées pour poser toutes leurs questions grâce à une approche réflexive (Schön, 1991). Cette démarche vise à favoriser un apprentissage mutuel respectueux et bienveillant par l'écoute, l'ouverture et la sensibilisation à différentes réalités, entre toutes les personnes présentes.

Par la suite, il a fallu déterminer les éléments de contenu à aborder et à discuter lors de l'atelier. Plusieurs critères de sélection ont dû être définis tant il y avait de faits historiques

et disciplinaires à traiter. Nous avons retenu quelques éléments principaux en lien avec la discipline, soit les déterminants de la santé des Premières Nations, des Métis et des Inuit, les conséquences du système (post)colonial sur leur santé, les appels à l'action, les principes de Joyce et de Jordan⁴, les compétences culturelles et les activités réservées à la profession infirmière, la sécurisation culturelle et, bien entendu, le principe du double regard lui-même. Par ailleurs, il était essentiel de s'assurer que toutes les dimensions retenues restent en lien avec les différentes compétences définies dans le programme de formation collégiale.

Les connaissances de chacun et de chacune se fondent dans une vision humaniste et réaliste, sans volonté coloniale de vouloir changer l'autre à tout prix, soit sans jamais instaurer une relation hiérarchique ou une ascendance sur l'autre.

⁴ Hommage à Jordan River Anderson, enfant de la communauté crie âgé de cinq ans, décédé faute d'avoir reçu les soins et les services adéquats ; conséquence due à un conflit de compétences, fédérale et provinciale, sur la prise en charge de ses soins. Le principe de Jordan assure à tous les enfants des Premières Nations les soins nécessaires, au moment où ils en ont besoin, peu importe le conflit de compétences, lequel pourrait être réglé plus tard. Pour en savoir plus sur le principe de Jordan [cssspnql.com/principe-de-jordan] ; pour le principe de Joyce [principedejoyce.com].

Enfin, pour concevoir cet atelier de sensibilisation, nous nous sommes appuyés sur les principes de l'éducation des adultes (Knowles, 1984 ; Mezirow, 1991) et de la pédagogie des Premières Nations (Battiste, 2013). L'atelier repose sur la valorisation de chaque personne et de son expérience individuelle, sur une ouverture mutuelle à comprendre les deux réalités vécues, et à respecter chacune d'elles.

Déroulement de l'atelier de sensibilisation

Matériel pédagogique

Le matériel pédagogique a été développé en tentant de concilier deux mondes et ses composantes : l'écrit et l'oral, le rationnel et le ressenti, le traditionnel autochtone et le conventionnel allochtone (Bartlett, Marshall et Marshall, 2012 ; Groupe de travail pour un Faire ensemble de l'*Etuaptomuk*/Double Regard, 2023). Cette démarche a été complexe à mettre en œuvre dans un environnement d'apprentissage qui ne s'y prête pas, caractérisé par des murs en béton et l'absence de fenêtres. Face à ces contraintes, il était essentiel d'assurer une démarche pédagogique conviviale fondée sur un échange authentique et sécuritaire. Ainsi, l'idée d'une approche magistrale a été écartée pour retenir exclusivement une démarche d'échanges spontanés afin de laisser libre cours aux sujets, aux questionnements et à l'expression des émotions tout au long de l'atelier. Les tables sont retirées et les chaises sont disposées en cercle afin de faciliter un échange sans barrière matérielle. De plus, un diaporama composé

exclusivement d'images et de références permet d'illustrer quelques éléments clés de contenu abordés en lien avec la discipline, comme décrit précédemment.

Activités d'apprentissage et d'échange

Le cercle de discussion et l'usage du bâton de parole, un outil facilitant les discussions de groupe ayant une forte représentation symbolique pour les Premières Nations, sont maintenus tout le long de l'atelier afin de susciter un dialogue entre toutes les personnes présentes. L'objectif est de faire vivre une première expérience de médecine autochtone concrète en salle de classe, selon un rituel bien défini.

L'ouverture de chaque atelier débute par la présentation de chacune des infirmières. Ensuite, l'infirmière innue pose la question d'introduction formulée en ces termes : « À votre avis, pourquoi avons-nous cet atelier ? » Une fois la glace brisée, les objectifs de l'atelier ainsi que les règles de savoir-être sont présentés dans le respect de la philosophie innue (Bouchard et Lévesque, 2017). Un bâton de parole circule pour laisser un temps d'échange individuel. Lorsqu'il n'y a pas de bâton de parole, une plume offerte par un aîné autochtone ou encore le maillet de frappe du tambour fabriqué par l'infirmière innue le remplace, facilitant ainsi les interactions dans la tradition autochtone. Cette expérience permet de mettre l'accent sur la signification du partage, du respect, de l'écoute et de l'humilité.

De plus, le tambour (*teuiekan*) et le sac de médecine⁵ de l'infirmière innue sont présentés afin d'expliquer l'interaction entre leur symbolique et leur usage.

Plusieurs réalités sont discutées en fonction des questions et des interactions de chaque groupe. Ainsi, pour aider à visualiser les territoires innus, une carte est projetée afin de pouvoir situer les communautés autochtones du Québec. À ce stade-ci, l'idée principale est de survoler l'histoire des Premiers Peuples incluant plusieurs dimensions incontournables, notamment celles à l'origine des principes de Jordan et de Joyce, comme la reconnaissance de l'égalité des savoirs.

⁵ Pour les Premières Nations, un sac de médecine est une poche traditionnelle qui contient des objets symboliques pour la personne qui le porte. On peut également y trouver les quatre plantes sacrées, soit le foin d'odeur, la sauge, le cèdre et le tabac. Par ailleurs, le *teuiekan* est composé de bois et d'une peau d'animal, telle que celles du cerf, du wapiti ou de l'orignal. Le tambour est porteur du sens que chaque nation et personne peuvent lui donner (tambour de chasse, de guérison, de musique, etc.).

Par la suite, les stades vers la sécurisation culturelle (ministère de la Santé et des Services sociaux [MSSS], 2021) sont présentés afin d'amorcer une réflexion sur la réalisation de soins et des services culturellement sécurisants. Pour bonifier les échanges, il nous semble essentiel de faire les liens inhérents existants entre le code de déontologie et le concept de valeur. Cette distinction permet de tracer une ligne entre les valeurs personnelles et les valeurs professionnelles, et ainsi de conclure avec les personnes étudiantes que les valeurs personnelles ne devraient jamais supplanter les valeurs professionnelles de l'infirmière.

Enfin, ces ateliers sont également l'occasion de réfléchir aux liens que peuvent unir les médecines traditionnelles autochtones avec les médecines conventionnelles allochtones. Pour ce faire, les deux infirmières, allochtone et autochtone, proposent d'échanger sur la base d'études de cas toujours rédigées à partir d'expériences dans le milieu de santé, comme celle entourant les circonstances du décès de Joyce Echaquan. Cette étape de l'atelier se conclut par une pratique réflexive sur les causes d'un tel événement et sur les compétences (savoirs, savoir-être et savoir-faire) à développer ensemble pour que cela ne se reproduise jamais. Plus spécifiquement, les études de cas visent à susciter des échanges sur la mise en contexte et le développement des étapes de la prise en charge d'un patient ou d'une patiente, d'une famille ou même d'une communauté autochtone par une infirmière non autochtone au Québec. Pour clôturer la rencontre, la conseillère pédagogique invite les personnes participant à l'atelier à discuter de cette nouvelle expérience

par laquelle chacun et chacune contribue de manière unique à mettre en commun ses savoirs, en toute égalité.

Rétrospective

Après cet atelier, un questionnaire est remis aux personnes étudiantes pour recueillir leur appréciation et leurs suggestions de manière anonyme. En grande majorité, les commentaires sont bons, voire très bons. En effet, les personnes étudiantes ayant suivi l'atelier expriment bien souvent le souhait de cheminer davantage sur et avec les réalités autochtones. De plus, cet atelier est fréquemment demandé par des personnes étudiantes issues d'autres formations collégiales, toutes disciplines confondues.

Suivant une démarche itérative et incrémentale, les deux infirmières procèdent à une analyse des réponses et communiquent spontanément et avec bienveillance leurs impressions sur le déroulement de l'atelier. Ce partage d'expériences se poursuit par

des rencontres entre chaque atelier afin d'améliorer les suivants. Cette démarche est accompagnée par la conseillère pédagogique.

Retombées de l'atelier

Dans cette section, seules les réponses récurrentes aux ateliers sont présentées, soit l'émergence d'un dialogue illustrant la méconnaissance et quelques réactions à l'existence et à l'histoire des peuples autochtones du Québec ainsi qu'à leurs traditions et rites spirituels.

Cet atelier encourage certaines personnes étudiantes, professionnelles de la santé, formées hors Canada, à s'exprimer en tant qu'Autochtones de leur pays d'origine ou en tant que personnes intervenantes ayant exercé auprès de cette population. Leur ressenti diffère selon leur expérience. En effet, plusieurs témoignent avoir dû taire leur origine autochtone pour ne pas être discriminées. Le fait de parler de la situation



Mention de source : iStock/Jasmina81

des Premiers Peuples au Québec fait émerger ce besoin de ne plus se cacher et de se sentir en sécurité pour le faire. Lorsque la personne étudiante se sent à l'aise d'amorcer un dialogue respectueux ayant pour objet de mieux comprendre la réalité de chacun et de chacune, elle est capable d'établir des ponts entre ses deux réalités. Cependant, pour d'autres personnes étudiantes, cet atelier fait émerger des contradictions, voire des conflits avec leurs propres réalités.

Nous constatons que certaines discussions font resurgir des préjugés et des biais dont quelques-uns font échos à ceux déjà présents au Québec. On peut penser à l'association directe entre la consommation de drogues, l'itinérance et les Autochtones sans pouvoir les contextualiser. De rares fois, les personnes étudiantes mentionnent avoir découvert l'existence de ces Premiers Peuples de manière impromptue, à l'occasion de la visite d'un musée ou par une pièce de musique autochtone. Ce qui semble particulièrement les sensibiliser est l'invisibilisation de ces peuples dans la vie quotidienne, ici au Québec et au Canada. De ce fait, il est souvent demandé que plusieurs réalités soient assurément présentes tout au long de leur cheminement pour soutenir une prise en charge plus humaniste des patientes et des patients. Cette demande inclut précisément aussi les personnes issues des Premières Nations et des Inuit du Québec, même si certaines expériences les surprennent davantage.

C'est le cas de la symbolique du bâton de parole qui peut déclencher des réactions aussi diverses qu'inattendues. Ainsi, son usage peut être interprété de manière différente selon les individus. Il peut

engendrer le refus de l'utilisation de cet objet spirituel ou à l'inverse, il résonne avec une coutume du pays d'origine. En effet, certains gestes ont pu créer un malaise au sein des groupes. Avec ces ateliers, nous pouvons constater que le respect de la différence peut parfois amener à contester nos limites de l'ouverture à l'Autre.

Par ailleurs, l'agencement de la salle de classe en cercle a fait également resurgir des ressentis distincts. Certaines personnes se sentaient vulnérables assises en cercle sur des chaises, sans tables. D'autres témoignaient, au contraire, se sentir très à l'aise devant cette forme de dialogue, notamment pour l'avoir déjà expérimentée assises sous un arbre de parole au cœur de leur village.

Conclusion

En quelques mois, ces ateliers ont suscité de nombreuses discussions sur les réalités autochtones d'ici et d'ailleurs, tant en dehors que dans la classe.

D'un point de vue pédagogique, l'application du principe du double regard permet de créer ou de renforcer un éveil par une sensibilité et une humilité culturelle et spirituelle que nous espérons pérennes. De ce fait, une construction de soi itérative et incrémentale semble naître chez plusieurs personnes étudiantes. Ainsi, nous en retenons surtout que, grâce à l'application du principe de vie de l'*Etuaptmumk* ou du double regard, nous nous enrichissons tous et toutes mutuellement. Cette coconstruction est fondée sur le développement d'un lien de confiance privilégié, du fait

de l'humilité, de la sincérité et de l'authenticité de la démarche tout au long de l'atelier.

Cette démarche proposée nous semble transférable à toutes disciplines et à tous milieux de pratique ; cela dit, si la démarche l'est, le processus, lui, ne l'est pas, puisque nous ne pouvons pas nous substituer à l'autre. Ainsi, on peut imaginer qu'en génie, deux personnes, autochtone et allochtone, viennent expliquer comment allier la conception architecturale d'une maison longue ou d'un wigwam avec des éléments structuraux d'une maison occidentale. De même, en art sculptural, un atelier pourrait s'attarder sur la relation entre la flore, la faune et l'humain, porté par un membre d'une communauté autochtone dans l'usage de ressources de la nature à des fins artistiques. Ce principe peut donc s'appliquer dans toutes les disciplines, que ce soit en lettres ou encore en sciences. Mais ce ne sera pas suffisant ; ce qui importe est de conjuguer avec le regard de l'Autre, de respecter les perspectives différentes et d'avoir l'humilité nécessaire pour faire grandir respectivement nos savoirs. Ce faisant, nous construisons le nôtre. En application de ce principe de vie, en faisant ensemble, nous contribuons non seulement à répondre aux appels à l'action, mais nous nous ouvrons aussi à des façons de faire nouvelles, lesquelles sont, nous l'espérons, une preuve sincère de notre ouverture d'esprit, de notre volonté d'approfondir notre compréhension sur les réalités autochtones, et sur notre sincérité à protéger la Terre-Mère. —

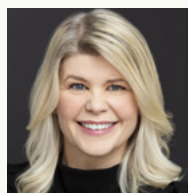
Références bibliographiques

- Basque, J. (2004). « Le transfert d'apprentissage : qu'en disent les « contextualistes » ? », dans A. Presseau et M. Frenay (dir.), *Le transfert des apprentissages : Comprendre pour mieux intervenir*, Québec, Presses de l'Université Laval, p. 49-76.
- Bartlett, C., M. Marshall et A. Marshall (2012). « Two-Eyed Seeing and other lessons learned within a co-learning journey of bringing together indigenous and mainstream knowledges and ways of knowing », *Journal of Environmental Studies and Sciences*, vol. 2, n° 4, p. 331-340.
- Battiste, M. (2013). *Decolonizing Education – Nourishing the Learning Spirit*, Vancouver UBC Press, Purich Publishing.
- Bouchard, S. et M.-C. Lévesque (2017). *Le peuple rieur*, Montréal, Lux Éditeur.
- Commission Vérité et Réconciliation du Canada (CVR) (2015). *Rapport final de la CVR*.
- Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse (CDPDJ). *Les rapports annuels de la CDPDJ*.
- Commission d'enquête sur les relations entre les Autochtones et certains services publics du Québec (CERP), appelée *Commission Viens* (2019). [cerp.gouv.qc.ca].
- Commission d'enquête nationale sur les femmes et les filles autochtones disparues et assassinées (ENFFADA) (2019). *Rapport final sur les femmes et les filles autochtones disparues et assassinées (ENFFADA)* [mmiwg-ffada.ca/fr/final-report].
- Commission de la santé et des services sociaux des Premières Nations du Québec et du Labrador. *Principe de Jordan* [cssspnql.com/principe-de-jordan].
- Conseil des Atikamekw de Manawan et Conseil de la Nation Atikamekw (2020). *Principe de Joyce* [www.principedejoyce.com].
- Groupe de travail pour un Faire ensemble de l'Etuaptmumk/Double Regard (2023). *Guide d'accompagnement pour un Faire ensemble de l'Etuaptmumk/Double regard (Two-Eyed seeing)*. ASPQ/RÉFIPS Amériques.
- Knowles, M. S. (1984). *Andragogy in Action. Applying Modern Principles of Adult Education*, San Francisco, Jossey Bass.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*, San Francisco, Jossey Bass.
- Ministère de la Santé et des Services sociaux (MSSS) (2021). *La sécurisation culturelle en santé et en services sociaux – Vers des soins et des services culturellement sécurisants pour les Premières Nations et les Inuit*, Publication du MSSS.
- Nassif-Gouin, C. et collab. (2024). « Réflexion sur le rôle de la personne alliée dans le cadre de développement de projets appliquant le principe du Double Regard-Etuaptmumk », *Les Cahiers du CIERA*, Automne. [Sous presse]
- Roher, S. I. G. et collab. (2021). « How is Etuaptmumk/Two-Eyed Seeing characterized in Indigenous health research? A scoping review », *Plos One*, vol. 16, n° 7, p. 1-22.
- Schön, D. A. (1991). *The reflective practitioner: How professionals think in action*, Farnham, Ashgate Publishing Ltd.



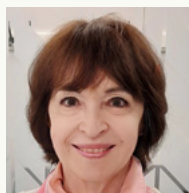
Carine Nassif-Gouin est conseillère pédagogique au Cégep du Vieux Montréal et doctorante en sciences de l'éducation. Elle a plus de 20 ans d'expérience en coopération et solidarité internationales ainsi que dans le domaine de l'éducation, à la fois comme enseignante et comme conceptrice pédagogique (agréée). Ses derniers travaux et publications portent sur le principe de l'Etuaptmumk/Double regard, sur la relation pédagogique et sur les compétences transversales du métier d'étudiant et d'étudiante.

cnnassifgouin@cvm.qc.ca



Sophie Martel a plus de 27 années d'expériences professionnelles diversifiées en tant qu'infirmière clinicienne spécialisée, formatrice agréée (2013) et membre de la communauté des Pekuakamiulnuatsh de Mashteuiatsh. Sophie incarne, depuis la reconnexion avec sa culture, un leadership fort en sécurisation culturelle autochtone. Sa passion pour la préservation des traditions autochtones et son désir de créer des ponts significatifs entre les cultures sont au cœur de son engagement.

info@sophiemartelinf.com



Anne-Marie Tessier, infirmière-enseignante, détient une expérience de plus de 15 ans dans le milieu de la santé européen et a expérimenté aussi bien la pratique infirmière que la formation de personnel. Elle a suivi le cursus québécois collégial, puis a obtenu une maîtrise ès sciences avec option formation en soins infirmiers. Son axe professionnel est l'enseignement andragogique, l'éthique et la déontologie en soins infirmiers, ainsi que l'apprentissage de la clientèle infirmière diplômée hors Québec. Elle est passionnée par l'éveil et l'approche des soins auprès de la population autochtone au Québec.

amtessier@cvm.qc.ca



Des pros pour les pros

Syndicat
de professionnelles
et professionnels
du gouvernement du Québec



Du nouveau en démarche d'intégration des acquis en sciences humaines !



Parution octobre 2024

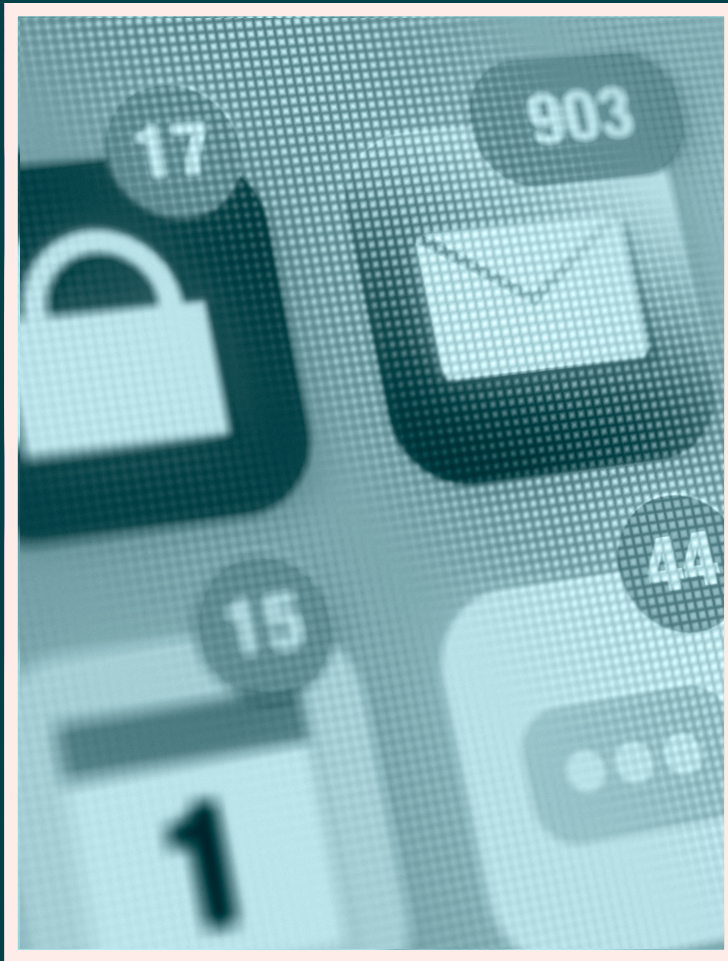
**Une approche flexible et versatile
pour un accompagnement pas
à pas dans la réalisation de la
démarche d'intégration !**

Pour plus d'information, contactez-nous :
etudessuperieures@tc.tc
www.cheneliere.ca

CHENELIÈRE
ÉDUCATION



Multitâche, attention et performance : heureux ménage à trois ?



Mention de source : iStock/luza studios

Marc-André Marion-Flamand
et Linda de Serres

Alors que vous lisez ces lignes, des questions fusent. Où se trouve votre téléphone cellulaire ? Écoutez-vous de la musique tout en lisant ? Lorsque vous êtes en réunion par vidéoconférence, vous arrive-t-il de faire une pierre deux coups en effectuant des achats en ligne ou en répondant à un courriel pressant ? Et quoi encore... Il y a fort à parier qu'ordinateur, tablette, cellulaire – ces compagnons du quotidien – ne sont pas bien loin de vous, voire qu'ils trônent à quelques centimètres du support avec lequel vous consultez cet article. Pareille pratique n'a rien d'anormal et est même largement observable dans les milieux professionnels ou scolaires. Combien de fois, en plein cours, voit-on une personne étudiante magasiner en ligne des vêtements, écouter une série ou consulter machinalement à répétition son téléphone ? Pourtant, si on lui expliquait clairement en quoi le multitâche est néfaste, cela lui semblerait évident. Alors, pourquoi persister à adopter un comportement que l'on sait être nuisible ? Surtout, comment endiguer ce problème documenté depuis des années et en atténuer les conséquences sur la réussite des collégiens et collégiennes ?

En vérité, l'inhibition des distracteurs est une chose complexe à réaliser (Xu et collab., 2024 ; Xu et Tian, 2023). Au cours d'une tâche, même si vous laissez votre téléphone hors de portée, que vous fermez l'ensemble des onglets de votre navigateur, il persisterait cette envie quasi irrésistible de quérir votre appareil mobile pour consulter vos notifications (Grabén et collab., 2022 ; Rozgonjuk et collab., 2019). C'est ce que la littérature anglo-saxonne appelle affectueusement le *Fear of Missing Out* (FOMO), ce que nous traduirons de manière imparfaite par la « peur de passer à côté d'un événement ou d'une nouvelle ». Un phénomène moussé par une société où l'instantanéité est synonyme de performance et où la

productivité se mesure à l'aune de l'accomplissement simultané de multiples tâches à raison d'échéanciers réduits. L'idée ici n'est évidemment pas de démoniser l'utilisation des appareils électroniques dont le cellulaire : le problème est bien plus large que cela. Nous vivons dans un monde où les informations sont parasitées de part et d'autre par des stimulus superflus qui brouillent le focus de notre attention et qui surchargent notre cerveau (Belabbès et collab., 2022). La musique, la télévision, le bourdonnement des gens qui parlent à la cafétéria, le vrombissement du moteur dans les transports sont autant de fonds sonores qui pondèrent notre quotidien. Il existe bien peu de contextes où l'exposition constante à

des bruits n'a pas été banalisée. Si bien qu'on a fini par croire à leur normalité et, pourtant, ceux-ci sont source d'une charge cognitive exponentielle, obligeant le cerveau à porter son attention sur un afflux pluriel d'informations qui ne sont pas toujours congruentes avec la ou les tâches à accomplir. De cela une question émerge : est-il seulement possible de diviser son attention entre plusieurs tâches tout en tenant compte de ces distractions omniprésentes ?

Diviser son attention : un sociomythe risqué

« Je ferai ça en regardant ma série. » Soyons honnêtes, que vous soyez

pédagogue ou personne apprenante, cette phrase a sûrement déjà effleuré vos lèvres. Et il ne serait pas étonnant que vous l'ayez même mise en pratique ! Après tout, s'adonner à deux tâches à la fois est largement promu par notre société : tricoter et visionner un film, cuisiner et discuter au téléphone, etc. Les situations où les conséquences du multitâche semblent minimales sont nombreuses, renforçant l'idée que si l'on peut réussir à mener à bien deux tâches à la fois, l'on peut répéter l'exercice avec des tâches plus complexes. D'une part, cela constitue un biais du survivant : si j'y suis parvenu, alors tout le monde le peut. D'autre part, cela semble peu crédible, puisque l'attention nécessaire à accomplir une tâche est relative à une foule de facteurs extrinsèques et intrinsèques (état de fatigue, état mental, besoins de la tâche, difficulté de la tâche, environnement, etc.). Et pourtant, on se retrouve souvent à jongler avec deux tâches en parallèle, encouragé par le besoin d'obtenir le maximum de bénéfices de chaque instant, de chaque tâche même.

S'impose ici un pas de recul pour expliciter ce que nous entendons par *tâche*. Ce terme englobe toute activité, qu'elle exige une attention active ou passive. En ce sens : faire ses devoirs est une tâche au même titre qu'écouter la dernière chanson à succès de son artiste favori. Eh oui ! Même une activité passive, donc ne nécessitant aucun effort conscient, provoque une stimulation cognitive mesurable dans le cerveau. Elle peut être moindre, mais elle existe bel et bien, simplement par la perception sensorielle. Cette stimulation en question correspond à la charge cognitive, une ressource limitée dont le volume est variable d'un contexte à un autre, puis d'un

individu à un autre. La saturation de la charge cognitive surcharge la mémoire de travail, ce qui a pour conséquence une fatigue anticipée et des erreurs plus fréquentes (Reutskaja et collab., 2020).

Qu'est-ce qui explique cette charge cognitive ?

Au-delà de la mémoire de travail, réaliser une tâche fait appel à ce que la psychologie nomme les *fonctions exécutives*, soit un ensemble de procédés cognitifs essentiels pour maintenir l'attention, résoudre des problèmes et planifier à long terme (Ferguson et collab., 2021). Ces fonctions incluent la planification, la flexibilité mentale, l'inhibition et la mémoire de travail (Diamond, 2013). La planification permet de structurer et d'orchestrer les étapes d'une tâche, tandis que la flexibilité mentale permet d'adapter ses actions en fonction des changements de contexte, comme passer d'une langue à l'autre. L'inhibition, quant à elle, aide à filtrer les distractions, et la mémoire de

travail garde temporairement les informations cruciales pour accomplir une tâche. Ces fonctions évoluent au cours de la vie, notamment à l'adolescence, et se stabilisent vers la trentaine, avant de lentement décroître (Ferguson et collab., 2021). Ce sont elles, notamment la flexibilité mentale et la mémoire de travail, qui régissent la difficulté de réaliser deux tâches simultanément.

La charge cognitive varie d'un individu à l'autre et dépend du type de tâche (Schumann et collab., 2022). Par exemple, écouter un cours sans prendre de notes fait appel à des modalités auditives et visuelles, tandis que faire tourner une gomme à effacer entre ses doigts requiert une activation motrice. Dès lors que je voudrai prendre des notes, il sera beaucoup plus difficile de faire tourner ma gomme, puisque les deux tâches nécessitent une activation motrice simultanée. Cette diversité des modalités requises par le multitâche influe sur l'aisance avec laquelle les tâches sont réalisées. La gymnastique cognitive imposée par le multitâche nécessite toujours un effort, aussi petit soit-il.

Les situations où les conséquences du multitâche semblent minimales sont nombreuses, renforçant l'idée que si l'on peut réussir à mener à bien deux tâches à la fois, l'on peut répéter l'exercice avec des tâches plus complexes.

Musique et étude : une relation complexe

Bien qu'écouter de la musique soit considéré comme une « tâche », de nombreuses personnes se tournent vers celle-ci pour apaiser l'inconfort cognitif lié à l'étude. Les opinions varient d'ailleurs quant à sa plus-value réelle (de la Mora Velasco et Hirumi, 2020).

- Certains individus estiment que la musique instrumentale permet d'éviter les vagabondages cognitifs et, conséquemment, certaines phases de déconcentration (Mohan et Thomas, 2019). Dans un environnement bruyant, comme un café bondé, la musique peut également aider à se concentrer en réduisant les distractions externes (Willingham, 2019).
- En revanche, comme pour le multitâche, la musique peut représenter une source supplémentaire de stimulation, perturbant ainsi l'attention (Willingham, 2019). En cela, on évitera par-dessus tout la musique avec des paroles, laquelle peut nuire à la lecture et à la mémoire, ainsi que la musique joyeuse distrayant davantage que ne le fait la musique triste (Peretz, 2019).

En l'absence de consensus scientifique clair, il est prudent de considérer que combiner apprentissage et musique pourrait être contreproductif.

Distractions en classe comme ailleurs : les répercussions

À la lumière de ces constats, il convient de se demander quelles sont les conséquences de recourir régulièrement au multitâche en classe comme ailleurs, avec ou sans téléphone cellulaire. Il serait faux de dire que les activités auxquelles nous nous adonnons sur nos appareils portables ne nuisent pas à notre entourage. Aussi bien intentionné que l'on puisse l'être – la vibration du téléphone du voisin, la recherche d'un appartement sur le site coloré d'une agence immobilière, les textos répétés d'un parent demandant un service, ou même la simple organisation de notes de cours dans

Word –, chaque interruption risque de perturber la concentration. Il suffit d'un élément pour que l'intégration des apprentissages soit compromise. La façon dont chaque personne gère son attention a une incidence directe sur le rendement d'un tiers dans une tâche donnée. Toute alternance de tâches, en apparence anodine aux yeux de son acteur, fragmente forcément l'attention et contraint à *une remise en piste* attentionnelle dans l'ambition de mener à bien la tâche initialement entamée. Dans les faits, sur le terrain, plus d'un malmène ses propres moments d'apprentissage en raison d'un autosabotage attentionnel pouvant être volontaire ou non. En classe comme à la maison, la présence

de bruits peut amputer l'efficacité de notre travail, compromettre la consolidation des acquis pédagogiques et sacrifier notre attention.

Prenons un exemple concret et courant de cette forme sacrificielle de l'attention : un étudiant doit rédiger un texte à la maison. Son téléphone est posé sur le bureau près de son ordinateur. Il vibre, une notification est entrée. La tâche de rédaction est abandonnée au profit de la prise en main du téléphone pour consulter la notification. Ce geste correspond à une première bascule de temps pénalisante. Ensuite, l'étudiant réfléchit à une réponse cohérente à la notification, la tape et l'envoie. Il ferme son téléphone, le dépose sur le bureau et revient vers son travail de rédaction. Sa mémoire de travail étant complètement vidée en raison de sa faible durabilité et du changement de tâche, il lui est impossible de retrouver une efficacité sur-le-champ. Le scripteur devra se replonger dans sa rédaction amorcée, revenir un peu en arrière et se relire pour, enfin, reprendre son travail efficacement. Cela correspond à une seconde période de bascule pénalisante.

Un tel pingpong cellulaire-travail, dans le cas de cet exemple en particulier, culmine en des périodes de bascule pénalisante multipliées avec, en filigrane, une perte de temps notable et une perte d'énergie substantielle (Lachaux, 2024). Autrement dit, pareil vagabondage quasi perpétuel suscite chez plusieurs personnes apprenantes (et travailleurs et travailleuses, avouons-le !) tant une perte de temps qu'une consommation de ressources cognitives considérable, et cela, sans parler d'une frustration certaine de même qu'une fatigue ressentie et pleinement légitime.

Les effets sur la réussite

Tristement, pareilles dispersions de l'attention compromettent la réussite des étudiantes et étudiants. À dire vrai, une utilisation intelligente des appareils technologiques dans un contexte de classe ou de travail à la maison n'est pas nuisible. Seulement, cette utilisation dite intelligente demeure un phénomène rare (Prieto-Latorre et collab., 2022). Il existe un manque à combler dans le système scolaire actuel : il convient d'actualiser les compétences et contenus essentiels afin d'enseigner cette utilisation intelligente (nous y reviendrons). Comme nous avons pu le dire, les fonctions exécutives se développent sur une longue période et n'arrivent à maturité que vers la trentaine. Durant cette phase de développement, il est nécessaire d'entraîner ces fonctions pour acquérir des compétences clés : ignorer un flux de conversations non pertinentes, jongler entre plusieurs langues, ou encore se projeter dans l'avenir.

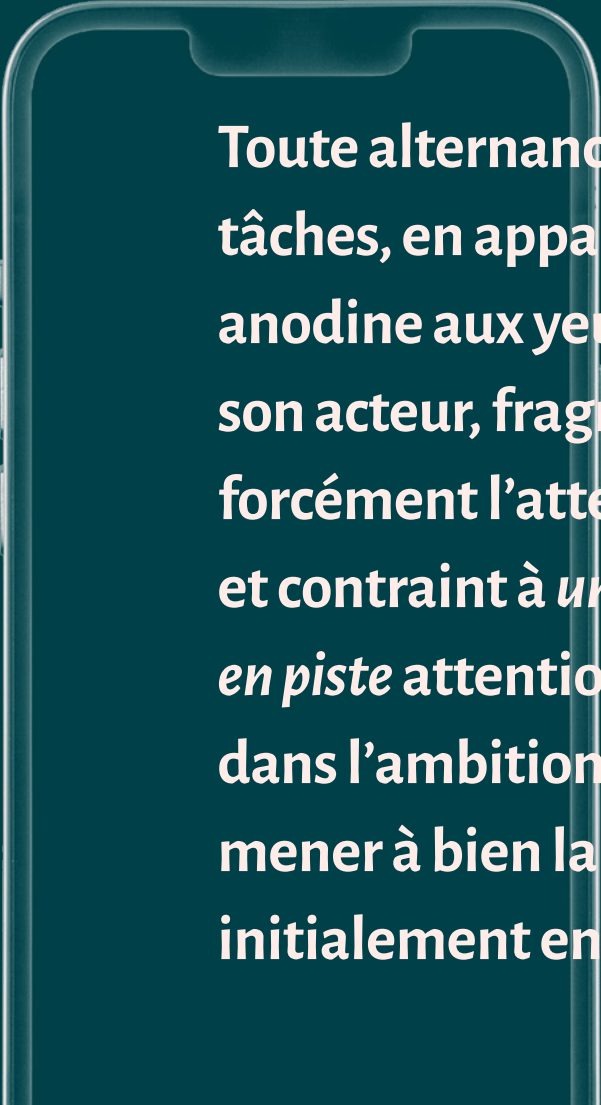
Il a été démontré que le besoin de vérifier ses notifications était relié non seulement à une fonction inhibitrice moins performante (Whiting et Murdock, 2021), mais aussi à une rétention moindre des contenus abordés en classe (Graben et collab., 2022). Cela ne surprend guère, car on saisit aisément l'impact bien réel de la multiplication des périodes de bascule pénalisantes sur la quantité et la qualité des notes prises, ainsi que sur la rétention-mémorisation, cruciale pour réussir les évaluations – un enjeu essentiel pour toute personne apprenante.

Des conséquences qui dépassent la classe

Ces symptômes inhérents à l'attrait qu'exerce sur nous le multitâche ne

se restreignent pas aux secteurs de l'éducation et de l'enseignement supérieur. De fait, les outils électroniques conviennent tous au multitâche : portable, tablette, cellulaire, etc. Récemment, des études par imagerie cérébrale ont démontré, entre autres, que l'utilisation abusive du cellulaire était corrélée à une activation moindre des réseaux neuronaux du cortex préfrontal (Schmitgen et collab., 2022). Et on peut ici faire l'hypothèse qu'une utilisation abusive d'un outil électronique autre, propice au multitâche, engendrerait aussi une activation neuronale diminuée. Une activation réduite est synonyme d'une fonction corticale moins fortement exprimée et, conséquemment,

moins puissante. Pourquoi est-il préoccupant que le cortex préfrontal soit moins actif ? Parce que celui-ci sous-tend les fonctions exécutives (Ferguson et collab., 2021). Autrement dit, la diminution de l'activité électrique dans cette aire du cerveau veut également dire qu'on recourt moins aux fonctions exécutives qui jouent un rôle majeur dans notre vie, notamment dans la capacité à résister aux tentations. Dès lors, c'est un enchaînement circulaire qui s'offre à nous : en absence d'autocontrôle, même dans un contexte où l'envie se veut illogique et indésirable – comme écouter une heure de plus de notre série préférée en sus des cinq heures déjà couvertes –, l'envie déclenche



Toute alternance de tâches, en apparence anodine aux yeux de son acteur, fragmente forcément l'attention et contraint à *une remise en piste* attentionnelle dans l'ambition de mener à bien la tâche initialement entamée.

une sécrétion de dopamine dans le système contrôlant la mémoire et les émotions (le système limbique) qui satisfait l'individu. Ainsi formulé, cela peut sembler positif, mais encore faut-il savoir que la surstimulation du système limbique est intimement associée aux symptômes de l'anxiété et à l'apparition de migraines chroniques (Kumar et collab., 2022).

Recommandations pédagogiques : peut-on endiguer le problème ?

En introduction, nous mentionnions que l'idée de cet article n'était pas de démoniser l'utilisation des appareils électroniques dont le cellulaire. Il faut vivre dans l'ère du temps et le téléphone fait partie intégrante de celle-ci. Néanmoins, il s'avère que cet outil est parfois utilisé à mauvais escient. D'aucuns diront qu'il convient de seulement proscrire l'utilisation des appareils électroniques en classe. Cela ne suffit pas. Une étude a démontré que l'interdiction d'utiliser son téléphone à l'école permet d'augmenter les résultats aux évaluations uniquement chez les étudiantes et étudiants peu performants et qu'il n'y a aucun effet pour les performants (Beland et Murphy, 2016). Cependant, la même étude signale que, sur le long terme, le téléphone peut être un outil favorable aux apprentissages. Comme pédagogue, quel conseil suivre ? Souvenons-nous que l'idée derrière la scolarisation est d'éduquer tout en préparant les personnes apprenantes à la vie adulte et professionnelle. Or, les outils technologiques seront toujours à disposition dans le quotidien, et dans bien des métiers, l'ordinateur s'est imposé comme outil par excellence. Il importerait donc d'enseigner la bonne utilisation de ces technologies, plutôt que de les bannir.

Qui doit enseigner cette bonne utilisation ?

La responsabilité d'apprendre à bien utiliser les technologies incombe tant au personnel enseignant qu'aux parents. Certains pourraient penser que ce rôle revient à l'un ou à l'autre, mais en réalité, il s'agit d'un effort commun. Évidemment, le personnel enseignant ne peut pas surveiller l'utilisation faite des technologies à la maison. Cependant, les parents sont souvent tout aussi désarçonnés que leurs jeunes face aux bonnes conduites à adopter quant à la consommation des contenus en ligne. En intégrant un enseignement implicite des bonnes conduites à faire siennes sur Internet, en classe comme hors classe, il est possible d'aider les personnes apprenantes à trouver un équilibre dans leur utilisation des technologies (Prieto-Latorre et collab., 2022). Nous entendons par *enseignement implicite* une approche pédagogique favorisant le développement de compétences transversales sans que ces compétences soient le contenu de l'enseignement. En ce sens, Goumi et Guéraud (2023) émettent une série de recommandations, ici recadrées pour faire écho à l'enseignement au collégial.

- Intégrer les technologies au cursus comme outil d'apprentissage.

- ♦ De manière étonnante, les groupes de messagerie entre personnes étudiantes constituent un excellent usage éducationnel (Manasijevic et collab., 2016). Dans le cadre d'un projet de groupe, pourquoi ne pas encourager la création d'un groupe modéré sur une plateforme telle que Teams de manière à encourager la participation active et conviviale dans la documentation et l'élaboration d'un projet ?

- ♦ Toujours dans l'ambition de prendre en compte les technologies dans une approche pédagogique, pensons à une résolution de cas qu'un groupe du collégial effectuerait en classe même, à l'aide de ses notes de cours du jour et de ressources informatiques à trouver, tout cela en un temps limite donné, suivi d'une présentation expresse en plénière avec comme point d'orgue un vote pour déterminer la meilleure résolution entre celle la mieux argumentée par le contenu de classe et celle obtenue grâce à des contenus de sites triés sur le volet.

- Plutôt que de réprimander un étudiant qui envoie des textos en classe, sous vos yeux, l'inviter à développer, de manière implicite, sa métacognition numérique ou ses stratégies de travail en lui demandant de trouver sur-le-champ, par exemple, la définition scientifique juste d'un nouveau concept présenté à l'instant dans le cours ; ensuite, solliciter sa participation aidante et active en lui demandant d'en informer le groupe tout en s'assurant de dument mentionner sa source : c'est là un enseignement implicite avisé du recours au numérique au bénéfice de quiconque fortement interpellé par le multitâche et tout autant au bénéfice de quiconque ne se trouvant pas directement aux prises avec ce travers.

- Prévoir des micropauses annoncées explicitement au groupe pour la consultation de leurs contenus électroniques personnels. En clair, vous leur accorderiez du temps fixe, disons par bloc de 10 minutes ou moins, aux fins de répondre à leurs courriels, de consulter leurs

notifications, de texter un ami, de regarder une enfilade de courtes vidéos, etc. Cela permettrait de réduire leur distraction mentale pour ensuite les amener à mieux se concentrer sur la matière à l'étude. Car, soulignons-le : qui dit appareil hors de la vue ne dit pas appareil hors de l'esprit. Ici, grâce à pareille procédure à des fins clairement nommées que nous étiquèterons maladroitement de *procédure de déflexion*, une meilleure concentration subséquente serait, qu'on se le dise, souhaitée et attendue !

- Que deviendrait alors la pause prise généralement à mi-course d'une séance en milieu collégial ? Possiblement qu'au lieu de consulter notifications et textos lors de cette unique pause comme c'est couramment le cas, tous et toutes le feraient à deux ou trois reprises lors des micropauses. À notre connaissance, les effets d'une telle pratique n'ont pas encore été étudiés. Néanmoins, qui sait si, en raison du regard porté, brièvement certes, mais par intervalles plus courts sur ce qui les distrairait de toute façon, la crainte trop souvent ressentie de manquer une affaire dite de première importance ne serait-elle pas ainsi amoindrie (le FOMO, en anglais, abordé plus tôt) ?
- Sensibiliser les personnes étudiantes aux répercussions négatives des technologies numériques sur les apprentissages et le développement comme il en a été question plus tôt au moment de traiter de la charge cognitive.
- Lors de périodes d'études, encourager les personnes étudiantes à finir la tâche en cours avant

de consulter leurs notifications ou d'entamer la préparation du repas. Pour le leur illustrer, pourquoi ne pas théâtraliser, pour elles, dans le détail près, l'exemple offert précédemment sur la forme sacrificielle de l'attention ?

- Recourir à des méthodes pédagogiques actives permettant de réduire la passivité et, conséquemment, l'ennui de plusieurs. Comment ne pas penser ici à l'interface WooClap qui permettrait de créer des questionnaires pédagogiques en temps réel ?

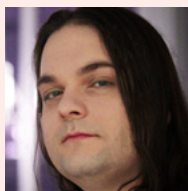
Les études prônant le retour au support papier (Baron et collab., 2017), démontrant les effets négatifs du téléphone sur les résultats scolaires (Beland et Murphy, 2016) ou attestant que les personnes étudiantes dans des cadres scolaires moins stricts, comme les cégeps et universités, succombent plus facilement aux effets négatifs des réseaux sociaux (Liu et collab., 2017) ne manquent pas. Tristement, les études ayant testé une mise en application d'une séance de sensibilisation métacognitive quant aux risques du numérique n'ont pas été convaincantes. L'enseignement explicite de ces risques n'aurait pas porté ses fruits (Parry et le Roux, 2019 ; Terry et collab., 2016). Toutefois, l'insuccès de cette sensibilisation pourrait, selon nous, tenir d'une part, de son format purement explicite et d'autre part, du fait que le tout se limitait à une seule rencontre. Est-ce qu'en ce cas les savoirs seraient restés de l'ordre de l'intention plutôt que de l'action ? Il est facile de penser qu'assister à une rencontre unique où l'on m'informe des tenants et aboutissants du multitâche et de ses effets sur ma qualité attentionnelle, laquelle ricoche sur ma qualité de prise de notes et, par conséquent, sur

la qualité des contenus que j'étudierai subséquemment pour me préparer à une évaluation, peut capter l'intérêt. Toutefois, sans une prise d'actions tangibles au quotidien, ces connaissances risquent de rester théoriques, sans réel impact.

Tout bien considéré, il semble que, pour l'heure, l'apprentissage par l'expérimentation et l'enseignement implicite soient les solutions vers lesquelles se tourner. Il importe, à ce stade-ci, d'œuvrer à *désautomatiser ce réflexe conditionné au multitâche* en incarnant d'abord soi-même un modèle, puis en aidant les personnes apprenantes à saisir non seulement les risques associés, mais par-dessus tout les avantages à inhiber ledit réflexe pour demeurer à la gouverne maximale de son attention. Cela pave la voie à une meilleure prise de notes, à des apprentissages solides, à une préparation optimale aux évaluations – celle-ci ne prenant pas appui sur des bribes d'information glanées entre un pingpong d'écarts texto-web-jeu-série-musique-et-quoi-encore, mais bien sur des bases solides contrôlables et contrôlées. Tout pour, en tant que jeune adulte en apprentissage, éclairé et réfléchi, passer maître de ce ménage à trois complexe : multitâche, attention et réussite. ■

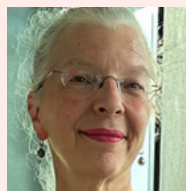
Références bibliographiques

- Baron, N. S. et collab. (2017). « The persistence of print among university students: An exploratory study », *Telematics and Informatics*, vol. 34, n° 5, p. 590-604.
- Belabbes, M. A. et collab. (2022). « Information overload: a concept analysis », *Journal of Documentation*, vol. 79, n° 1, p. 144-159.
- Beland, L.-P. et R. Murphy (2016). « Ill Communication: Technology, distraction & student performance », *Labour Economics*, vol. 41, p. 61-76.
- De la Mora Velasco, E. et A. Hirumi (2020). « The Effects of Background Music on Learning: A Systematic Review of Literature to Guide Future Research and Practice », *Educational Technology Research and Development*, vol. 68, n° 6, p. 2817-2837.
- Diamond, A. (2013). « Executive Functions », *Annual review of psychology*, vol. 64, p. 135-168.
- Ferguson, H. J. et collab. (2021). « The Developmental Trajectories of Executive Function from Adolescence to Old Age », *Scientific Reports*, vol. 11, n° 1, [En ligne].
- Goumi, A. et S. Guéraud (2023). « Multitâche numérique et compréhension : une revue de la littérature », *Psychologie Française*, vol. 68, n° 1, p. 119.
- Graben, K., K. Bettina et A. Barke (2022). « Receiving push-notifications from smartphone games reduces students learning performance in a brief lecture: An experimental study », *Computers in Human Behavior Reports*, vol. 5, [En ligne].
- Kumar, R. et collab. (2022). « The Development and Impact of Anxiety With Migraines: A Narrative Review », *Cureus*, vol. 14, n° 6, [En ligne].
- Lachaux, J.-P. (2024). *Dans le cerveau des champions*, Paris, Éditions Odile Jacob.
- Liu, D. et collab. (2017). « A meta-analysis of the relationship of academic performance and Social Network Site use among adolescents and young adults », *Computers in Human Behavior*, vol. 77, p. 148-157.
- Manasijević, D. et collab. (2016). « Exploring students' purposes of usage and educational usage of Facebook », *Computers in Human Behavior*, vol. 60, p. 441-450.
- Mohan, A. et E. Thomas (2020). « Effect of background music and the cultural preference to music on adolescents' task performance », *International Journal of Adolescence and Youth*, vol. 25, n° 1, p. 562-573.
- Parry, D. A. et D. B. le Roux (2019). « Media multitasking and cognitive control: A systematic review of interventions », *Computers in Human Behavior*, vol. 92, p. 316-327.
- Peretz, I. (2019). *Apprendre la musique*, Paris, Éditions Odile Jacob.
- Prieto-Latorre, C. et collab. (2022). « The ideal use of the internet and academic success: Finding a balance between competences and knowledge using interval multiobjective programming », *Socio-Economic Planning Sciences*, vol. 8, [En ligne].
- Reutskaja, E. et collab. (2020). « Cognitive and affective consequences of information and choice overload », dans *Routledge Handbook of Bounded Rationality*, Routledge.
- Rozgonjuk, D. et collab. (2019). « Fear of missing out is associated with disrupted activities from receiving smartphone notifications and surface learning in college students », *Computers & Education*, vol. 140, [En ligne].
- Schmitgen, M. M. et collab. (2022). « Aberrant Intrinsic Neural Network Strength in Individuals with "Smartphone Addiction": An MRI Data Fusion Study », *Brain and Behavior*, vol. 12, n° 9, [En ligne].
- Schumann, F. et collab. (2022). « Restoration of Attention by Rest in a Multitasking World: Theory, Methodology, and Empirical Evidence », *Frontiers in Psychology*, vol. 13, [En ligne].
- Terry, C. A. et collab. (2016). « Preference for multitasking, technological dependency, student metacognition, & pervasive technology use: An experimental intervention », *Computers in Human Behavior*, vol. 65, p. 241-251.
- Whiting, W. L. et K. K. Murdock (2021). « Notification Alert! Effects of Auditory Text Alerts on Attention and Heart Rate Variability across Three Developmental Periods », *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, vol. 74, n° 11, p. 1900-1913.
- Willingham, D.T. (2019). « Opinion | The High Price of Multitasking », *The New York Times*, 14 juillet.
- Xu, Y. et collab. (2024). « The Impact of Problematic Social Media Use on Inhibitory Control and the Role of Fear of Missing Out: Evidence from Event-Related Potentials », *Psychology Research and Behavior Management*, vol. 17, [En ligne].
- Xu, Y. et Y. Tian (2023). « Effects of Fear of Missing out on Inhibitory Control in Social Media Context: Evidence from Event-Related Potentials », *Frontiers in Psychiatry*, vol. 14, [En ligne].



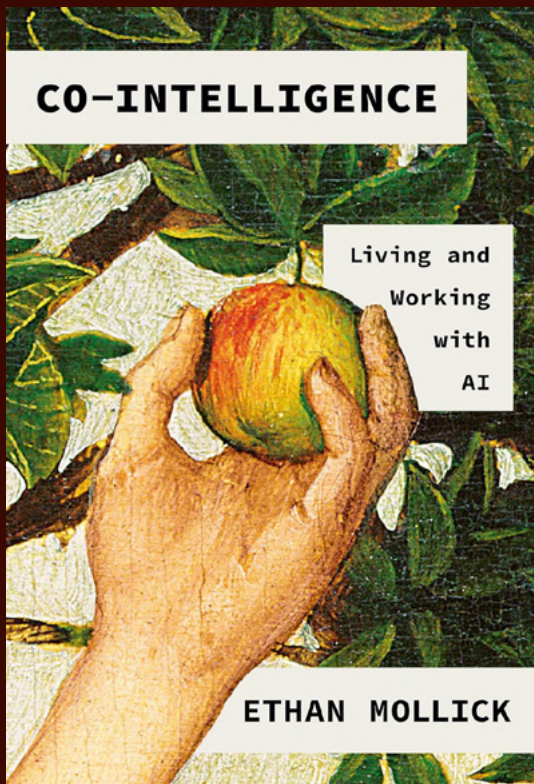
Marc-André Marion-Flamand est diplômé en 2023 du baccalauréat en études françaises, profil langue et linguistique de l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR). Il poursuit des études de deuxième cycle à l'Université Libre de Bruxelles. Son mémoire observe les relations étroites existant entre la trajectoire développementale des fonctions exécutives et la capacité à comprendre avec efficacité la parole en présence de bruit. Si le mot *bruit* sous-tend une modalité auditive, on peut également s'intéresser aux rôles des fonctions exécutives dans la capacité à ignorer les parasites d'autres modalités sensorielles qui ponctuent le quotidien.

marc-andre.marion-flamand@uqtr.ca



Linda de Serres, professeure titulaire à l'UQTR, intervient en formation des futurs maîtres en didactique des langues et en formation linguistique des étudiantes et étudiants internationaux. Sa recherche, nourrie par les neurosciences, porte sur la création d'outils ludopédagogiques en faveur du français et sur les assises d'un enseignement-apprentissage pérenne en ce 21^e siècle. Intervenir lors d'événements rassembleurs la passionne : source de partages enrichissants et appel au dépassement. Elle a récemment publié *Alphabétisation : état des lieux et pistes d'intervention* aux Presses de l'Université du Québec (PUQ).

linda.de.serres@uqtr.ca



L'IA comme partenaire

Compte rendu critique
du livre *Co-Intelligence:
Living and Working with AI*
d'Ethan Mollick

Julien Martineau

Mention de source : Brian Lemus

« Nous avons tendance à surestimer l'effet d'une technologie à court terme et à sous-estimer son effet à long terme¹. » Cette phrase, à elle seule, éclaire pourquoi nous semblons souvent pris de court par des changements générés par des technologies qui, aux premiers abords, semblaient anodines. Cette citation de Roy Amara résonne d'autant plus à l'ère de l'intelligence artificielle (IA) générative. Qui n'a pas été à la fois émerveillé et déstabilisé par les capacités de ChatGPT, tout en peinant à imaginer son influence à long terme ? Cette dichotomie entre l'excitation immédiate et l'incertitude future caractérise parfaitement notre relation actuelle avec l'IA.

C'est précisément dans ce contexte que s'inscrit *Co-Intelligence: Living and Working with AI* d'Ethan Mollick. Après trois nuits d'insomnie provoquées par sa première utilisation de ChatGPT, l'auteur, un professeur associé à la Wharton School de l'Université de Pennsylvanie, entame une réflexion approfondie sur notre inévitable coexistence avec cette nouvelle forme d'intelligence. Selon ce dernier, nous devrions apprendre à vivre et à travailler aux côtés de l'IA générative, un outil capable de faire des liens complexes et qui se manipule avec ce que nous avons de plus instinctif : le langage. Mollick tente ainsi de répondre à une question cruciale : à quoi ressemblera ce monde de co-intelligence avec l'IA, et comment pouvons-nous en tirer le meilleur sans y perdre notre essence ?

L'IA : ce qu'il faut savoir

Pour prendre toute la mesure des bouleversements que l'IA entraînera, il est nécessaire de la comprendre pleinement. Pour ce faire, Mollick résume bien le développement de cette technologie et l'émergence des grands modèles de langage (LLM), en insistant sur l'importance des mécanismes d'attention. Vous ne suivez déjà plus ? Pas de panique ! Avant les mécanismes d'attention, les IA utilisaient des méthodes simples qui ne tenaient compte que de mots proches les uns des autres, sans comprendre le contexte global. Cela limitait leur capacité à bien interpréter les phrases. Le mécanisme d'attention, lui, permet à l'IA de se concentrer sur les parties les plus importantes d'un texte, même si elles sont éloignées, ce qui améliore la compréhension et rend les réponses plus précises et cohérentes.

Le plus important est de comprendre que le fonctionnement des LLM est basé principalement sur deux éléments : la puissance de calcul et la quantité astronomique de données qui sont nécessaires pour l'entraînement. Si le premier signifie des impacts écologiques de plus en plus importants, le second, quant à lui, apporte un lot de questions éthiques, que ce soit par rapport à la façon dont les grandes compagnies, telles que Google, Open AI et Anthropic, se procurent les données, mais également sur les biais que

¹ Traduction libre du principe fondamental de la loi d'Amara inventé par le scientifique et futurologue états-unien Roy Amara : « We tend to overestimate the effect of a technology in the short run and underestimate the effect in the long run. »

celles-ci comportent. Malgré toutes les précautions prises et les ajustements apportés grâce à la rétroaction faite par les utilisateurs et utilisatrices, les biais sont toujours présents, tout comme le risque de produire des hallucinations (fausses informations). En somme, bien qu'ils n'aient ni conscience ni humanité, les LLM sont capables d'imiter remarquablement la façon de penser et de s'exprimer de l'être humain. De ce fait, il est parfois très facile d'anthropomorphiser ces outils, c'est-à-dire de leur attribuer des caractéristiques humaines. Comme le dit Mollick, « en somme, nous avons une IA qui agit comme une personne, mais d'une manière qui n'est pas humaine [traduction libre] » (2024, p. 26).

Un lectorat familier avec l'IA générative apprendra peu de choses dans cette partie du livre (quoiqu'il soit toujours agréable de lire des concepts complexes bien vulgarisés comme Mollick sait les rendre). Cependant, deux termes moins connus, mais essentiels pour une bonne utilisation de ces nouveaux outils, sont introduits. Tout d'abord, celui de *jagged frontier*, que l'on pourrait traduire par « frontière irrégulière ». Cette délimitation sépare tout bonnement les tâches que l'IA générative peut accomplir de manière satisfaisante

(et avec une certaine facilité) de ce qui demeure complexe et difficilement faisable. Le premier problème avec cette frontière, c'est qu'elle est invisible. L'IA générative ne vient pas avec un manuel d'utilisation et chaque jour, on en découvre un peu plus sur ses capacités. Le second problème est que, comme son nom l'indique, cette frontière est irrégulière et constamment en train d'évoluer. Elle change tout d'abord selon le produit que nous utilisons ; Gemini, ChatGPT et Claude ont chacun leurs forces et leurs faiblesses. De plus, cette frontière change également selon les modèles qui nous sont proposés. Par exemple, le plus récent modèle d'Open AI, ChatGPT-4o, peut créer des images, analyser des fichiers téléversés ou répondre à nos questions de vive voix, ce qui était complètement impossible il y a à peine deux ans avec la version 3.5. Voilà pourquoi le second terme dont il question ici, les *frontier models* ou « modèles de pointe », sont si importants. Ces derniers, comme ChatGPT-4o d'Open AI ou Sonnet 3.5 d'Anthropic, font référence aux systèmes d'intelligence artificielle les plus avancés et performants dans le domaine de l'IA générative, ceux qui repoussent justement les limites de ce qui est possible. Bien que ces modèles soient accessibles au moyen d'un abonnement, ils constituent un aperçu des capacités de l'IA générative qui sera bientôt accessible au grand public, car lorsqu'un nouveau modèle de pointe émerge, son prédécesseur devient généralement accessible gratuitement, permettant ainsi une démocratisation progressive des capacités de l'IA.

Les quatre principes

Une fois que nous avons une compréhension de base du fonctionnement des LLM, Mollick établit

quatre principes qui vont nous aider à travailler avec l'IA, soit :

- inviter l'IA à la table ;
- être l'humain dans la boucle ;
- traiter l'IA comme une personne (mais lui dire quel genre de personne elle est) ;
- assumer qu'il s'agit de la pire IA que vous utiliserez.

Tout d'abord « **Inviter l'IA à la table** [traduction libre de *Always invite AI to the table*] ». Que ce soit pour des tâches relativement simples ou des opérations complexes, il ne faut pas se gêner pour demander l'avis de ChatGPT. Comme nous l'avons mentionné précédemment, savoir où se situe la frontière irrégulière des modèles d'IA générative est essentiel, et « pour déterminer la forme de la frontière, vous devrez l'expérimenter [traduction libre] » (Mollick, 2024, p. 48). L'idée ici est de développer une connaissance plus poussée du modèle afin de mieux s'en servir.

Il ne faut toutefois pas s'imaginer poser 1 001 questions et se fier aveuglément aux réponses données par l'IA. En fait, cela irait à l'encontre du deuxième principe : « **Être l'humain dans la boucle** [traduction libre de *Be the human in the loop*] ». Il importe, en effet, de faire preuve de vigilance face aux LLM. Bien que les hallucinations soient de plus en plus rares, elles resteront probablement inhérentes au fonctionnement de ces systèmes et, qui plus est, de plus en plus difficiles à identifier. Comme le souligne Mollick, « pour être l'humain dans la boucle, vous devrez être capable de repérer les hallucinations et mensonges de l'IA, et de travailler avec elle sans vous laisser duper [traduction libre] » (2024, p. 54).

En ce qui concerne le troisième principe, l'auteur amène une idée qui peut sembler controversée, mais qui ne l'est pas tant que ça : « **Traiter l'IA comme une personne (mais lui dire quel genre de personne elle est)** [traduction libre de *Treat AI like a person (but tell it what kind of person it is)*] ». Attention ! Il s'agit ici d'un anthropomorphisme assumé, contrôlé et surtout, utilitaire. Même si l'IA n'a pas de conscience, qu'elle ne pense pas, lui donner une personnalité est une façon simple et facile de tirer profit des LLM :

« Rappelez-vous que les LLM fonctionnent en prédisant le mot suivant, ou la partie d'un mot, qui viendrait après votre *prompt*² [...] En conséquence, les réponses par défaut de ces modèles peuvent souvent sembler très génériques, car ils tendent à reproduire des schémas communs présents dans les documents écrits sur lesquels l'IA a été formée. En déviant de ce modèle, vous pouvez obtenir des résultats beaucoup plus utiles et intéressants. Le moyen le plus simple d'y parvenir est de fournir un contexte et des contraintes spécifiques. Il peut être utile de dire au système "qui" il est, afin de lui offrir une perspective plus claire [traduction libre] » (Mollick, 2024, p. 57-58).

Traiter l'IA comme une personne est, à court terme, bénéfique. Mais l'auteur nous prévient tout de même des dérives possibles que cette illusion pourrait amener, particulièrement en ce qui a trait à la manipulation.

Le dernier principe, sans doute le plus surprenant et le plus utile, est : « **Assumer qu'il s'agit de la pire IA que vous utiliserez** [traduction libre de *Assume this is the worst AI you will ever use*] ». Les choses évoluent

extrêmement rapidement dans le domaine de l'IA générative et souvent, pour nous rassurer, nous avons tendance à considérer les nouveaux modèles comme une finalité ou la conclusion d'une longue évolution. En adoptant la perspective inverse, c'est-à-dire en considérant ChatGPT-4o non comme le nec plus ultra de l'IA, mais plutôt comme le seuil minimal, nous sommes plus aptes à anticiper et à nous adapter aux avancées futures qui pourraient dépasser nos attentes actuelles. C'est un exercice déstabilisant et probablement un peu angoissant, mais qui apporte une bonne dose de lucidité et nous permet d'entreprendre les changements de manière proactive. Par exemple, il y a un peu plus d'un an, *La Presse* rapportait que, « lors d'une expérience réalisée à l'École du Barreau à l'instigation de *La Presse*, le robot conversationnel d'OpenAI a lamentablement échoué à l'examen du Barreau du Québec, obtenant une note finale de 12 %³ ». En somme, l'article concluait que l'outil développé par OpenAI était si peu performant que la direction de l'École du Barreau s'inquiétait davantage pour la protection du public que pour les changements dans l'environnement de travail des avocats, avocates et parajuristes. Une conclusion logique à l'époque, si l'on considère ChatGPT-4o comme le modèle le plus performant à moyen terme. Pourtant, si l'on applique le principe de Mollick en voyant ce modèle comme le pire, des questions plus complexes émergent : Que se passera-t-il quand l'IA aura une mémoire assez grande pour intégrer l'intégralité du *Code civil* plutôt que de s'appuyer sur des données d'entraînement potentiellement incomplètes ? Ses réponses seraient-elles aussi mauvaises avec un entraînement plus complet et

² Les requêtes (*prompts*) sont des instructions données à un modèle d'IA générative, qui orientent la création de contenu ou la prise de décision.

³ Le lectorat souhaitant en savoir plus peut lire l'article « ChatGPT recalé » de Katia Gagnon dans *La Presse* [bit.ly/4gzjEyn].

personnalisé, basé sur de nombreux exemples de cas similaires ? Ce type de réflexion peut se révéler déstabilisant, car il permet une meilleure compréhension des futurs possibles et des changements importants que cela pourrait signifier.

De ce fait, *Co-Intelligence* se démarque par sa perspective à long terme, un atout rare dans le tourbillon médiatique entourant l'IA. Plutôt que de se concentrer sur les dernières avancées technologiques, Mollick prend un pas de recul, offrant ainsi une réflexion qui promet de rester pertinente dans les années à venir. Cette capacité à prendre du recul s'appuie en grande partie sur la simplicité et l'universalité des principes qu'il énonce.

L'IA comme partenaire

Dans le monde du travail

À quoi cette co-intelligence ressemblera-t-elle dans le monde du travail, ou du moins, dans le monde du travail où on utilise un ordinateur ? Pour répondre à cette question, Mollick aborde une série d'études ayant comme sujet l'utilisation de l'IA générative dans l'environnement de travail. Les principaux constats sont les suivants : de manière générale, l'IA permet aux gens d'accomplir leurs tâches plus rapidement, mais également avec un résultat d'une meilleure qualité. De plus, si toutes les personnes bénéficient de l'IA dans leur travail quotidien, c'est surtout celles ayant les compétences les moins développées qui verraient leur productivité augmenter de manière significative, réduisant ainsi l'écart de performance.

Mais tout n'est pas rose. Dans une autre étude de Fabrizio Dell'Acqua parue en 2021, 181 recruteuses et recruteurs ont eu comme tâche d'évaluer les compétences mathématiques de 44 personnes ayant postulé à un emploi. Ici, les individus recruteurs utilisant une IA plus performante ont obtenu les moins bons résultats : ils se sont fiés aveuglément aux recommandations de l'IA sans analyser en profondeur les CV. À l'inverse, ceux utilisant des IA de qualité inférieure ont mieux réussi, ces derniers devant compenser en étant plus attentifs et critiques. Cet exemple, parmi tant d'autres, nous rappelle l'importance de redoubler de vigilance face à l'IA générative et fait écho aux deux premiers principes de Mollick : « Inviter l'IA à la table », afin de bien saisir la frontière irrégulière du modèle utilisé, mais surtout « Être l'humain dans la boucle ».

En résumé, une dernière étude publiée en 2023 par Dell'Acqua et ses collaborateurs ramène l'utilisation de l'IA à deux cas de figure. Tout d'abord, celui du centaure, cette créature mythique mi-homme mi-cheval, met en évidence la séparation entre les deux entités. Cela correspond à réaliser une tâche à l'aide de l'IA où la division du travail est aussi évidente que la ligne séparant l'homme du cheval, par exemple résumer un segment de texte ou rédiger un courriel selon les informations fournies. Pour ce qui est du cas du cyborg, cet être humain hybride qui fusionne le biologique et la mécanique, la séparation est beaucoup plus difficile à tracer. Concrètement, cela reviendrait à utiliser l'IA dans un véritable travail de cocréation, par exemple la rédaction d'un compte rendu critique en utilisant l'IA comme collaboratrice, lui demandant

d'évaluer la structure initiale et de donner des suggestions, ce qui par la suite mènerait à un texte pouvant être lu et critiqué par différentes personnalités créées par l'IA, notamment. Centaure ou cyborg, ces façons d'utiliser l'IA ont à la fois leurs avantages et leurs risques. Il s'agit, de nouveau, de bien connaître les limites du modèle ainsi que les siennes, et de garder un esprit critique, toujours.

Avec toutes ces études dont il est question, il est important de mentionner qu'une grande force de cet ouvrage est la vaste quantité de recherches et d'essais sur lesquels s'appuie Mollick et qui sont toujours bien résumés. Ainsi, la bibliographie est bien fournie et s'avèrera utile tant pour les novices que pour les personnes familières avec l'IA.

En éducation

Dans son ouvrage, Mollick consacre également un chapitre complet à l'éducation sous le titre « L'IA comme tutrice [traduction libre de *AI as tutor*] ». Dans ce dernier, il s'intéresse entre autres à la recherche de Benjamin Bloom intitulée « The 2 Sigma Problem » (1984), dans laquelle le chercheur constate que les étudiants et étudiantes bénéficiant d'un tutorat individuel obtiennent des résultats supérieurs de deux écarts-types à ceux se retrouvant dans une classe traditionnelle⁴. Dans cette partie, il y a peu de conseils pratiques ; Mollick

⁴ Le lectorat souhaitant en savoir plus sur cette étude et sa méthodologie peut en prendre connaissance au [web.mit.edu/5.95/www/readings/bloom-two-sigma.pdf].

discute surtout des changements possibles et importants que l'IA pourrait amener dans ce domaine, particulièrement en offrant à chaque personne étudiante les ressources et l'attention personnalisée d'un tuteur virtuel. Cette éventuelle percée pourrait démocratiser à grande échelle les bénéfices du tutorat individuel identifiés par Bloom – une idée déjà au cœur de la collaboration entre Open AI et Khan Academy, une plateforme éducative en ligne à but non lucratif qui propose des cours gratuits dans une variété de disciplines.

Dans le même ordre d'idées, Mollick fait le point sur le système d'éducation. Chiffres à l'appui, il rappelle que l'utilisation d'outils technologiques pour réaliser des travaux à la maison et les problèmes d'intégrité scolaire ne datent pas d'hier. L'arrivée de ChatGPT n'a fait qu'exacerber ce genre de préoccupations en les rendant impossibles à ignorer. Est-ce que cela signifie qu'il faudra rapatrier en classe une partie des évaluations qui se faisaient à l'extérieur ? Probablement. Mais la réflexion doit aller bien au-delà de ce simple enjeu : il faut remettre de l'avant les compétences que nous cherchons à développer chez les personnes étudiantes, et au besoin, les redéfinir⁵. Puisque l'information est maintenant facilement accessible et que l'IA peut répondre à la plupart des questions, Mollick propose d'accorder une plus grande importance à la pédagogie active. Il cite notamment

l'exemple de la classe inversée, où le personnel enseignant ne serait plus passeur de connaissances, mais bien facilitateur d'apprentissage, guidant les apprenants et apprenantes dans l'application pratique des connaissances et le développement des compétences.

Par ailleurs, Mollick est lui-même professeur à Wharton et se distingue par son intérêt marqué pour l'entrepreneuriat et l'innovation. De ce fait, il présente certaines de ses pratiques qui sont franchement audacieuses, par exemple, demander aux personnes étudiantes d'utiliser l'IA afin de créer quelque chose de tellement ambitieux que cela semble impossible : pourquoi ne pas créer une application sans avoir écrit une ligne de code de sa vie ?

Co-Intelligence se démarque par sa perspective à long terme, un atout rare dans le tourbillon médiatique entourant l'IA. Plutôt que de se concentrer sur les dernières avancées technologiques, Mollick prend un pas de recul, offrant ainsi une réflexion qui promet de rester pertinente dans les années à venir. Cette capacité à prendre du recul s'appuie en grande partie sur la simplicité et l'universalité des principes qu'il énonce.

⁵ NDLR : À ce sujet, consulter l'article de Jean-Philippe Boucher « ChatGPT : la riposte doit être pédagogique », paru dans le numéro Printemps-Été 2023 de *Pédagogie collégiale*.

L'exercice est extrêmement intéressant, car il permet aux étudiants et étudiantes d'apprendre avec une plus grande autonomie et dans des domaines parfois en dehors du champ d'expertise de la personne enseignante. Cela dit, une telle approche serait-elle possible ou souhaitable présentement dans le réseau collégial ? Du côté de Mollick, la question de l'intégration de l'IA dans ses cours ne se pose même pas. Cela va de soi, probablement en raison du lien étroit entre entrepreneuriat et innovation, où la technologie joue un rôle essentiel. Mais qu'en est-il des disciplines où la pensée critique joue un rôle prépondérant, comme la philosophie et la littérature ? Ne risquons-t-on pas de voir les compétences

développées dans ces cours entrer en conflit avec l'utilisation de l'IA, surtout si celle-ci est peu encadrée ? Notre priorité actuelle doit être d'assurer la maîtrise des compétences chez les membres de la communauté étudiante, qu'ils soient en formation préuniversitaire ou technique. Dans ce contexte, nous ne pouvons pas inviter l'IA à table, ou plutôt au pupitre, simplement sous prétexte que l'IA existe et que, tôt ou tard, celles et ceux qui obtiendront un DEC y seront confrontés. Cela devrait s'inscrire dans une réflexion plus large portant sur les compétences à développer, à l'ère de l'IA, tant dans les différents programmes que dans nos méthodes d'enseignement.

Bref, de toute cette partie du livre, je retiens principalement ces phrases : « [Les IA] ne remplaceront pas les professeurs, mais rendront les salles de classe plus indispensables que jamais. Elles pourraient même nous pousser à apprendre plus de faits à l'école, et non pas moins. Et elles détruiront notre façon d'enseigner avant de l'améliorer. » (Mollick, 2024, p. 160). Je l'ai relu plusieurs fois, ce passage, et je ne suis jamais capable de trancher : suis-je rassuré ou terrorisé ? Je suis rassuré de voir que Mollick anticipe un futur où l'éducation restera non seulement pertinente, mais deviendra encore plus essentielle face à l'IA. Cela dit, je suis également terrorisé par l'ampleur des changements à venir, car les

FIDES

éducation

ESPACE

web

fideseducation.ca

DISPONIBLES DÈS MAINTENANT

Nouveautés 2024

MÉNARD | TRUDEL

STATISTIQUE ET PROBABILITÉS
EN SCIENCES

MATHÉMATIQUE

978-2-89748-100-1

Le monde

depuis le XV^e siècle

UNE HISTOIRE DES SOCIÉTÉS EN INTERACTION

Évelyne Fortin • Karine Pélissier

HISTOIRE

978-2-89748-022-6

Le développement
humain

La perspective
d'une durée de vie

John W. Santrock

PSYCHOLOGIE

978-2-89748-032-5

Le développement
de l'enfant

Un processus global
et intégré

John W. Santrock

PSYCHOLOGIE

978-2-89748-044-8

ajustements au système éducatif seront colossaux et bouleverseront profondément notre façon d'enseigner.

Concrètement, ça ressemble à quoi ?

L'aspect le plus intéressant et original de ce livre réside dans la démarche même de Mollick. Il ne fait pas qu'énoncer des principes ou prodiguer des conseils pour intégrer l'IA dans notre vie personnelle ou professionnelle : il nous en montre directement le résultat ! *Co-Intelligence* est lui-même le produit des principes que l'auteur préconise, car ce livre a été pensé, écrit et réécrit avec l'aide de l'IA. Tout au long de l'ouvrage, nous pouvons voir les *prompts* utilisés par Mollick et les réponses générées par l'IA, nous pouvons constater que certains passages ont été rédigés par l'IA ou contiennent des éléments qui ont été suggérés par celle-ci.

Un des exercices les plus intéressants auquel se livre Mollick est de créer trois « personas de lecteurs » et d'obtenir leurs commentaires en lien avec le chapitre en cours d'écriture. Nous retrouvons ainsi Ozymandias, qui se concentre sur la simplification ; Mnemosyne, un collaborateur créatif qui cherche à ouvrir les horizons de

l'auteur en établissant des connexions plutôt inhabituelles ; et Steve, un lecteur « moyen », légèrement confus mais serviable, qui suggère d'améliorer la clarté, la structure et la terminologie du chapitre. Ce faisant, Mollick répond à cette demande bien connue qui, chez nous, s'exprime ainsi : « On veut pas le savoir, on veut le voir ! » Ainsi, la notion de la co-intelligence passe d'un concept abstrait à une expérience tangible, permettant à l'lecteur de saisir pleinement les nuances et les possibilités de cette collaboration.

Et l'éthique dans tout ça ?

S'il est vrai que Mollick impressionne et innove par sa façon de concevoir et d'utiliser l'IA – ce qui fait de son ouvrage une lecture pertinente et intéressante, tant pour les néophytes que pour les connaisseurs en IA –, jamais il ne s'interroge sur notre besoin, en tant que société, d'utiliser cette technologie, ou de savoir jusqu'à quel niveau celle-ci devrait être développée. Bien sûr, avec un titre comme *Co-Intelligence. Living and working with AI*, on comprend que les questions éthiques ne sont pas le principal enjeu du livre. Cela dit, *Co-Intelligence* n'est pas exempt de préoccupations éthiques. L'auteur aborde

des sujets comme la provenance des données d'entraînement, le droit d'auteur, la protection des renseignements personnels et l'utilisation malfaisante de l'IA. Cependant, il ne remet jamais en question la nécessité même de cette technologie ni les limites à son développement. Ce n'est pas une critique ou un reproche que je tente de formuler ici, mais plutôt un avertissement. Pour saisir pleinement le contexte dans lequel *Co-Intelligence* s'inscrit et avoir une perspective plus panoramique, il serait judicieux de compléter cette lecture par un ouvrage davantage axé sur l'éthique de l'IA. Personnellement, je me suis procuré *Le capital algorithmique* de Jonathan Durand Folco et Jonathan Martineau et je l'ai ajouté à ma liste de lectures. —

Référence bibliographique

Mollick, E. (2024). *Co-Intelligence: Living and Working with AI*, New York, Portfolio Penguin.



Julien Martineau est conseiller pédagogique à l'Institut de technologie agroalimentaire du Québec (ITAQ), campus Saint-Hyacinthe, depuis 2022. Avant de rejoindre l'ITAQ, il a enseigné le français langue seconde au Collège Marianapolis pendant près de 10 ans. En tant que professeur, il mettait un point d'honneur à apprendre aux étudiants et étudiantes à exercer leur esprit critique dans divers contextes authentiques. Julien est aussi membre du Comité permanent en conseilance pédagogique (CP²) de l'AQPC.

julien.martineau@itaq.ca

La FPPC-CSQ c'est **38 syndicats** représentant uniquement du personnel professionnel de cégeps.

Plus de 70 % des professionnelles et professionnels des cégeps sont syndiqués avec la FPPC-CSQ.

**La force
du nombre**

Nos priorités

- Équité salariale et revalorisation du travail de toutes les personnes professionnelles des cégeps
- Autonomie professionnelle et reconnaissance des rôles et de l'expertise du personnel professionnel dans les cégeps
- Accompagnement et offre de nombreuses formations syndicales aux syndicats affiliés et aux membres
- Capitalisation importante de notre fonds de grève fédératif sans augmenter les cotisations syndicales



Pour plus d'informations :

fppc.qc.ca
fppc@lacsq.org

514 356-8888 poste 2821

20.02.25
21.02.25



2^e édition

Colloque

**FRANCO
CANADIEN**
en pédagogie collégiale

Ottawa

Découvrez nos nouveautés!



Communautés de pratique

Rejoignez des espaces de partage où la collaboration est au cœur des échanges. S'adressant aux acteurs du milieu collégial et de l'enseignement supérieur, l'AQPC offre gratuitement la possibilité de créer et d'animer des communautés virtuelles, tout en bénéficiant d'un soutien à leur construction et leur lancement.

Formations en ligne

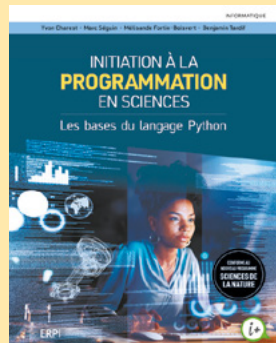
Développez vos compétences à votre rythme avec des formations conçues par des collaboratrices et collaborateurs experts de l'enseignement supérieur. Ces programmes visent à enrichir vos pratiques professionnelles, que vous soyez en enseignement, en conseil pédagogique ou en recherche.

Profitez de ces nouvelles occasions pour grandir ensemble dans un environnement d'apprentissage collaboratif : www.aqpc.qc.ca.



Découvrez nos nouveautés en sciences de la nature !

Des ouvrages actualisés et conformes au nouveau programme



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



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



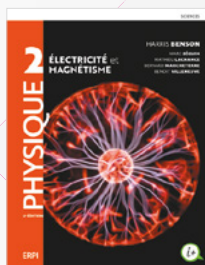
Raymond Chang, Jason Overby
Adaptation : Azélie Arpin
ISBN 978-2-7650-7057-3



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



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



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



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



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



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



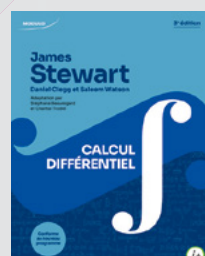
Marc Séguin, Julie Descheneau et Benjamin Tardif
ISBN 978-2-7661-5732-7



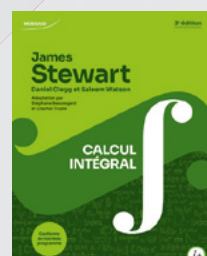
Marc Séguin, Julie Descheneau et Benjamin Tardif
ISBN 978-2-7661-5727-3



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



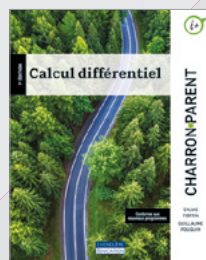
James Stewart
Daniel Clegg et Saleem Watson
ISBN 978-2-8973-2512-1



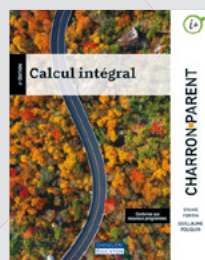
James Stewart
Daniel Clegg et Saleem Watson
ISBN 978-2-8973-2524-4

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

www.cheneliere.ca
www.erpi.com



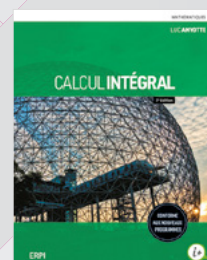
Charron • Parent
ISBN 978-2-7650-6250-9



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



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



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

CHENELIÈRE
ÉDUCATION

ERPI

